

А.А. Вербицкий
М.Д. Ильязова

**ИНВАРИАНТЫ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**



Москва
2011

УДК 378
ББК 74
В31



*Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
проект № 11-06-16011д*

Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.

В31 Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
ISBN 978-5-98704-604-3

Проанализированы трудности и противоречия на пути реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования. Сформулирована и решена проблема формирования инвариантов профессиональной компетентности студента на основе ситуационно-контекстного подхода. Показано, что идея инварианта профессионализма позволяет оптимизировать усилия вузов по разработке основных образовательных программ компетентностного формата.

Для руководителей, профессоров, доцентов, преподавателей, научных работников вузов – всех, кто включен в решение проблем модернизации профессионального образования. Может использоваться в системе повышения квалификации преподавателей с целью подготовки к работе в новых условиях.

УДК 378
ББК 74

ISBN 978-5-98704-604-3

© Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.,
2011
© Логос, 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические проблемы формирования профессиональной компетентности	7
1.1. Формирование профессиональной компетентности студента как актуальная задача реализации компетентностного подхода	7
1.2. «Компетентность» и «компетенция» как основные категории в проблемном поле компетентностного подхода	20
1.3. Педагогические технологии в классических и современных теориях обучения.....	37
1.4. Теория контекстного обучения.....	63
Выводы	75
Глава 2. Концепция формирования инвариантов профессионализма: ситуационно-контекстный подход	78
2.1. Инвариантная структура профессиональной компетентности выпускника вуза	78
2.2. Ситуационно-контекстный подход к формированию инвариантов профессионализма	86
2.3. Педагогическая модель формирования инвариантов профессионализма.....	103
Выводы	113
Глава 3. Педагогический эксперимент по формированию инвариантов профессионализма	115
3.1. Инварианты профессиональной компетентности социолога	115
3.2. Организация педагогического эксперимента	131
3.3. Результаты эксперимента.....	157

3.4. Опыт разработки основных образовательных программ компетентностного формата	172
Выводы	197
Заключение	198
Литература	201

Приложения

<i>Приложение 1.</i> Глоссарий	224
<i>Приложение 2.</i> Формы лекций контекстного типа	242
<i>Приложение 3.</i> Деловая игра как форма контекстного обучения	250
<i>Приложение 4.</i> Деловая игра «Устав спецшколы открытого типа»	263
<i>Приложение 5.</i> Методологические основы исследования профессиональной деятельности субъекта труда	271
<i>Приложение 6.</i> Основные виды профессиональной деятельности выпускника специальности «Социолог. Преподаватель социологии»	277
<i>Приложение 7.</i> Бланк для диагностики уровня сформированности мотивационной основы профессиональной компетентности студентов	279
<i>Приложение 8.</i> Опросный лист для диагностики уровня сформированности ценностно-смысловой основы профессиональной компетентности студентов-социологов	282
<i>Приложение 9.</i> Статистика показателей экспериментальной и контрольной групп	283
<i>Приложение 10.</i> Уровни сформированности элементов профессиональной компетентности студентов-социологов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (контрольная группа), динамика параметров	286

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время во всем мире признано, что не природные, а интеллектуальные ресурсы будут в наступившем тысячелетии все больше определять облик человеческой цивилизации. Поэтому во всех развитых странах образование является стратегическим направлением государственной политики, в него инвестируют огромные государственные и частные средства, в том числе на новые исследования и разработки. Ведь образование определяет облик будущего, обеспечивая расширенное воспроизводство личностного, интеллектуального, социального, нравственного, общекультурного и, в конечном счете, экономического потенциала каждой страны и всего человечества.

В России модернизация, а по сути – реформирование образования, – ведется в контексте Болонского процесса, предполагающего введение государственных образовательных стандартов нового поколения (второго – в общеобразовательной и третьего – в профессиональной школе), разработку и реализацию образовательных программ на компетентностной основе. При этом тотальный переход фактически к новой образовательной парадигме страна должна совершить в очень короткие сроки и по принципу «все вдруг».

На этом пути необходимо преодолеть массу противоречий и трудностей, в числе которых отметим три, важные в контексте содержания монографии:

- вузам приходится принимать проектные решения по переходу на компетентностную систему подготовки кадров в основном эмпирически, путем проб и ошибок, без четкой опоры на какую-либо признанную педагогическую (психолого-педагогическую) теорию;
- отсутствует научно обоснованная инвариантная структура компетентности субъекта любой профессиональной деятельности, которая позволила бы унифицировать, упорядочить и тем самым сэкономить усилия всех вузов страны по переходу на компетентностную модель подготовки кадров, обеспечить системную и скоординированную реализацию проектных решений;

- соответственно, отсутствуют научно обоснованные педагогические принципы, технологии и условия, т.е. адекватная педагогическая (психолого-педагогическая) модель формирования инвариантов профессиональной компетентности студента.

В работе показано, что исследование процессов формирования компетентности субъекта будущей профессиональной деятельности велось задолго до Болонских соглашений и представлено во многих работах отечественных и зарубежных авторов. В настоящее время поток исследований в данной проблемной области растет лавинообразно. В то же время здесь осталось больше вопросов, чем ответов. Достаточно сказать, что ученые и практики еще не договорились даже о четком разграничении понятий «компетенция» и «компетентность», о единой для всех направлений профессионального образования структуре формируемых компетенций/компетентностей.

В представленной монографии эта проблема также анализируется, а основная идея, прошедшая многолетнюю экспериментальную проверку, состоит в том, что целостную структуру профессиональной компетентности образуют инварианты (ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический, инструментальный, конативный), формирование которых осуществляется на основе создания и использования системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, пробуждающих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контекстах его будущей профессиональной деятельности. Тем самым реализуется системно-контекстный подход к формированию инвариантов профессиональной деятельности студента, являющийся обогащением теории контекстного обучения, развиваемой в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого.

Для краткости монография названа «Инварианты профессионализма: проблемы формирования», а по сути речь в ней идет о формировании инвариантов профессиональной компетентности студента как будущего специалиста. Поэтому мы будем использовать оба выражения как синонимы.

И еще одно замечание. По отношению к выпускнику современного вуза авторы монографии чаще всего используют традиционный термин «специалист», хотя с введением двухуровневой системы подготовки кадров он вытесняется терминами «бакалавр», «магистр». На наш взгляд, нынешние бакалавры и магистры также должны заслуживать звания «специалист», иначе нет смысла вести речь об их профессиональной компетентности.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

1.1. Формирование профессиональной компетентности студента как актуальная задача реализации компетентностного подхода

Во всем мире признано, что образование находится в кризисе в силу своей консервативности и инерционности. С одной стороны, консерватизм обеспечивает устойчивость системы образования, реализацию его основной функции – наследования культуры, с другой стороны – тормозит развитие науки, техники, технологий, время обновления которых все более сокращается.

Это выражается, в частности, в том, что значительная часть российской молодежи, получившая профессиональное образование, остается невостребованной на рынке труда. По заявкам работодателей трудоустраиваются лишь 27,4% выпускников высших учебных заведений [243]. Опрос молодых специалистов показывает, что до 60% респондентов отмечают низкую практическую направленность предлагаемых в вузе знаний, их слабую корреляцию с задачами и условиями профессиональной деятельности, низкую эффективность привычных методов обучения [37]. Разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям персонала увеличивается, а студенты все меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью на рынке труда [54].

В докладе Ж. Делора «Образование: сокровище» (1997), представленном в ЮНЕСКО Международной комиссией по образованию для XXI века, отмечается, что работодателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции, а компетентность, в которой сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова и социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, ответственность [76].

Ряд российских авторов отмечают, что кризис современной системы образования разворачивается на фоне следующих общемировых тенденций:

- рост массовости образования, переход к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах;
- информационная трансформация; взрывное развитие цифровых технологий и средств Интернета, приведшее к тому, что содержание образования вообще и предметного знания в частности уже не является уникальной собственностью конкретного преподавателя и конкретного вуза [54];
- обусловленная ускорением технологического обновления необходимость разработки адекватного содержания образования и соответствующих ему методов обучения (в условиях стремительного расширения доступности открытых информационных сетей трансляция студенту «готовых» знаний перестает быть главной задачей; снижается эффективность традиционных методов обучения; все это требует пересмотра форм и методов образовательного процесса), появления и нового типа преподавателя вуза, способного перенастраивать свою педагогическую деятельность, специалиста в нескольких смежных областях, владеющего мультимедийными технологиями и полностью интегрированного в Интернет [270];
- коммерциализация образования (к началу века сформировалась целая отрасль мирового хозяйства – международный рынок образовательных услуг с ежегодным объемом продаж в десятки миллионов долларов и количеством потребителей в несколько миллионов студентов; появилась новая статья экспорта – обучение иностранных студентов; при этом глобализация идет через международные стандарты качества, которые опираются на понятия «компетентность» и «компетенция» в отношении будущих специалистов; в планах Министерства образования и науки Российской Федерации – довести долю российских вузов на мировом рынке образовательных услуг до 10%) [54].

Анализируя ситуацию в мировой и отечественной системе образования, Д.Л. Константиновский, А.А. Овсянников, Н.Е. Покровский пришли к выводу, что высшее образование становится предпринимательством, а университет превращается из храма науки в «рыночное место» (market place). Под действием внешних факторов университеты преобразуются в экономические структуры, своего рода корпорации по производству и распространению знаний. Все звенья университетской структуры самоопределяются по признакам конкурентоспособности и доходности [270].

Однако, как отмечают многие авторы, кризис современной системы образования связан не столько с ее недостаточной эффективностью в узкопрагматическом смысле, с точки зрения усвоения знаний, умений, навыков, сколько с выхолащиванием самой сути образования как ведущего средства «духовного производства» (К. Маркс), воспитания нравственно зрелой и социально активной личности [36–37; 117; 170; 258 и др.].

Речь идет о гуманитарной направленности и гуманизации образовательного процесса, а не только о трансляции технократически ориентированных прагматических знаний посредством современных информационных технологий. Объективно необходим личностный подход к определению условий, целей, процесса обучения и воспитания и его результатов. Как пишет С.Д. Смирнов, «становится все более востребованным само жизнетворчество личности» [267, с. 8]. Необходимы всесторонняя подготовка и воспитание индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности, члена коллектива и социума [133].

Поиск путей повышения качества образования, обеспечения рынка труда компетентными специалистами ведется всеми развитыми странами. В июне 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана Декларация о европейском пространстве для высшего образования. Долгосрочная цель программы действий – создание общеевропейского пространства высшего образования для повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования. В сентябре 2003 года к Болонскому процессу присоединилась и Россия.

В результате одним из главных направлений реформирования отечественного образования стал компетентностный подход. Основной движущей силой его внедрения стал и до сих пор является «административный ресурс», метод прямого давления органов государственного управления на образовательные структуры вне какого-то понятного и разделяемого всеми субъектами реформирования *научного подхода*.

«Подход, – пишет И.А. Зимняя, – определяется некоей идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях» [105, с. 6]. Подход может рассматриваться как «а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты» [Там же, с. 75]. Выбранный подход обуславливает, таким образом,

особенности целеполагания, исследования, проектирования и организации образовательного процесса.

Компетентностный подход, по справедливому мнению И.А. Зимней, выступает новой результативно-целевой основой образования [Там же, с.75]. По сути, это переход от классического к новому типу образования, новой образовательной парадигме, требующей научно обоснованной разработки и реализации принципиально иных, чем классические, ценностей, целей, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения и контроля, изменения деятельности преподавателей и студентов, самого уклада жизни образовательных учреждений.

Никому не придет в голову строить новые инженерные устройства, машины, космические корабли, не опираясь на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов химии и т.п. Точно так же при переводе образования на качественно новый уровень, при его реформировании на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессах образования психологические, педагогические, культурологические, социологические и иные закономерности развития его личности и индивидуальности.

Очевидно, что без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть административно-механически интегрирован в имеющую глубокие научные и исторические корни систему традиционного обучения. Иначе рано или поздно он может быть поглощен этой традицией, как это бывало уже не раз, – достаточно вспомнить опыт учителей-новаторов 1980-х годов. Но и потери образовательной системы могут стать невосполнимыми.

Переход к компетентностному образованию потребует существенных изменений во всех звеньях образовательной системы, а значит, в ней самой как целостности (рис. 1.1). Изменения произойдут в:

- *ценностях, целях и результатах обучения и воспитания* (от усвоения ЗУНов – к формированию на их основе базовых предметных и социальных компетенций современного специалиста);
- *содержании обучения* (от разбросанной по множеству учебных предметов абстрактной теоретической информации, мало связанной с практикой, – к системной ориентировочной основе компетентных практических действий и поступков обучающегося);
- *педагогической деятельности учителя, преподавателя* (от монологического изложения учебного материала – к педагогике

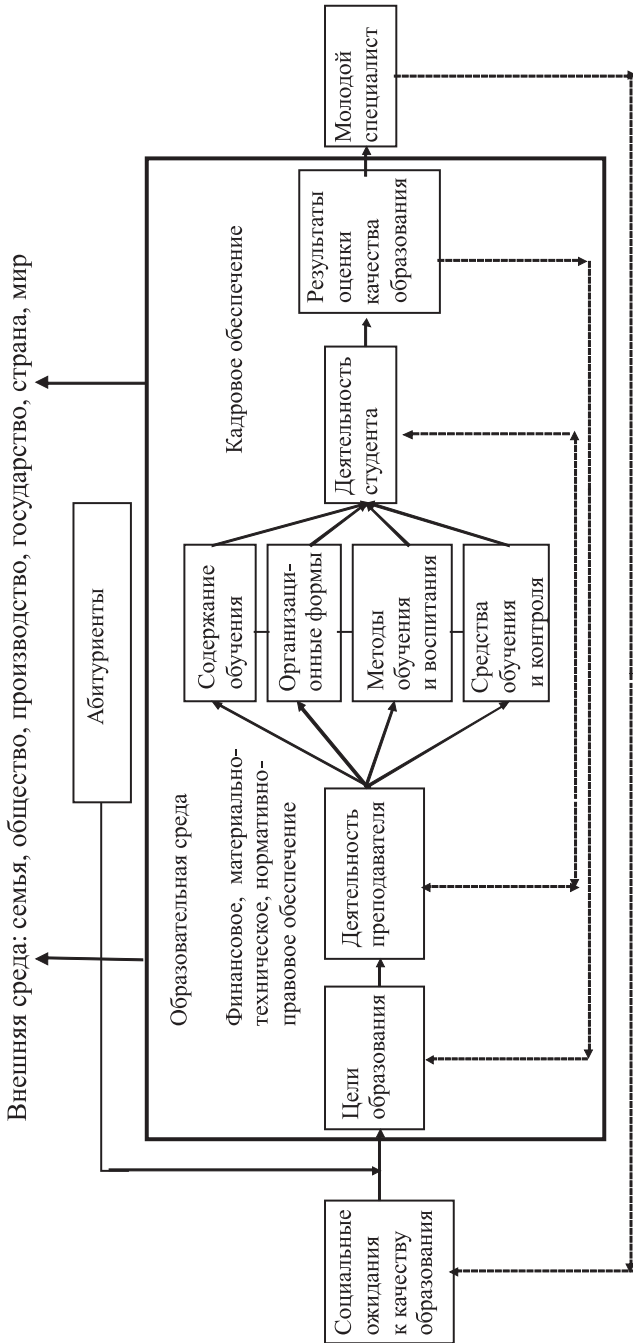


Рис. 1.1. Структура педагогической системы

Примечание: Пунктиром обозначены обратные связи; между деятельностью преподавателя и студентов; в контекстном обучении они взаимообратные

творческого сотрудничества и диалога преподавателя и обучающегося);

- *деятельности школьника, студента* (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приема и запоминания учебной информации – к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуре);
- *технологическом обеспечении образовательного процесса* (от традиционных «сообщающих» методов – к инновационным педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности);
- *образовательной среде* как системе влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательного заведения (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации школы, колледжа, вуза);
- *отношениях с внешней средой* (с семьей, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом – внешний контекст образовательной деятельности);
- *финансовом, материально-техническом, организационном и кадровом обеспечении* деятельности реформируемой системы образования¹.

В деятельности субъектов реализации компетентностного подхода можно выделить три направления: административно-организационное, исследовательское и внедренческое. Нас интересует исследовательское направление, которое развивалось задолго до Болоньи в трудах многих российских и зарубежных педагогов и психологов (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, Н. Хомский и др.). После присоединения России к Болонскому процессу число таких исследований растет лавинообразно и уже не

¹ Инновации в народном хозяйстве требуют значительных инвестиций, иначе не поднять «лежащие» промышленные предприятия. Только в нашей стране это как бы не касается образования, поскольку реально его финансирование оставляет желать лучшего, а в речах руководителя Минобрнауки постоянно звучат призывы к снижению затрат на образование. А ведь оно составляет необходимую часть рыночной «триады» (рынок капиталов, рынок товаров (услуг), рынок рабочей силы), без которой бессмысленно говорить о рыночной экономике.

поддается учету. Авторы данной книги интересуют профессиональное образование, поэтому дальнейший анализ мы будем вести применительно к нему.

Полученные многими учеными данные, результаты и выводы способствуют решению исследовательских и внедренческих задач. В то же время остается целый ряд нерешенных проблем, затрудняющих реализацию компетентностного подхода в образовании. В их числе можно, на наш взгляд, назвать следующие.

1. Не существует общепринятого определения базовых понятий «компетентность» и «компетенция». Разными авторами они определяются как способность, готовность, свойство, качество личности; при этом понятия «компетентность» и «компетенция» могут нести одну и ту же смысловую нагрузку, а могут быть разведены по разным основаниям. Это существенно затрудняет практическую реализацию компетентностного подхода.

Наиболее простые определения можно найти в словаре-справочнике, изданном осенью 2010 года Федеральным институтом развития образования (ФИРО) – головным институтом Минобрнауки Российской Федерации по разработке образовательных стандартов нового поколения: «компетенция (*англ.* competence) – способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности» и «компетентность (*англ.* competence, competency) – наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [269]. Но ведь и до компетентностного подхода речь всегда шла о формировании способностей обучающихся успешно применять знания, умения и навыки на практике.

В ФГОС ВПО понятие «компетентность» выведено из списка терминов и определений [287–288 и др.]. Однако при таком упрощенном подходе педагогические цели оказываются неструктурированными, что затрудняет решение дальнейших задач – проектирование основных образовательных программ (ООП) и реализацию образовательного процесса, направленного на формирование компетенций студентов. Тем более что в числе требований к разработке перечней компетенций есть принцип обоснованного определения структуры, состава и четкой формулировки каждой компетенции.

Компетентность бакалавра/магистра складывается из компетенций общекультурных и профессиональных (по видам деятельности). По мысли разработчиков ФГОС ВПО, общекультурные и профессиональные компетенции призваны служить фундаментом, позволяющим выпускнику ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской)

ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра).

2. Отсутствует научно обоснованное представление о единой инвариантной структуре компетентности субъекта профессиональной деятельности (об инварианте профессионализма выпускника вуза). В соответствии с концепцией ФГОС ВПО нового поколения все компетенции составляют два блока: *общекультурный* и *профессиональный*. Перечень общекультурных компетенций задан для всех направлений подготовки. Что же касается профессиональных компетенций, то здесь положение другое: задавая по каждому направлению и уровню подготовки обязательные наборы компетенций, ФГОС оставляют вузам широкий простор для творчества в достраивании этих наборов дополнительными компетенциями, отражающими особенности профессиональной деятельности выпускаемых специалистов.

В сотрудничестве с работодателями вузы страны приступили к достраиванию перечней профессиональных компетенций, заданных ФГОС высшего профессионального образования, к разработке ООП компетентностного формата, учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин модульного типа, практик, системы оценки качества выпускников и др. Масштаб этой работы огромен, поскольку каждому вузу нужно выполнять всю эту работу в короткие сроки с учетом направлений подготовки выпускников, потребностей рынка труда и вузовских традиций.

Однако практически на каждом этапе разработки документов ООП возникают вопросы теоретико-методологического, методического, организационного, и прежде всего проектного характера, требующие квалифицированных решений команды разработчиков. При отсутствии общепринятых научных представлений о том, что, для чего и как делать, каждый вуз идет по пути чисто эмпирических проб и ошибок, с огромными затратами времени и сил преподавателей, кафедр и факультетов.

Нельзя себе представить, чтобы каждый отдельный завод по выпуску, скажем, автомобилей решал все проектные и технологические вопросы описанным образом и предлагал свои технологические решения по структуре автомобиля. Инвариант структуры автомобиля задан его первым изобретателем, а все последующее время инженеры-конструкторы лишь варьируют те или иные детали. Продолжая аналогию, можно сказать, что заданные ФГОС ВПО общекультурные компетенции при всей их важности относятся к дизайну и эстетике автомобиля, а профессиональные – к его ходовым качествам.

При отсутствии инвариантной структуры компетентности будущего выпускника (специалиста, бакалавра, магистра) может оказаться, что число компетенций будет расти до бесконечности, поскольку не заданы какие-либо конструктивные ограничения на их количество и содержание по тому или иному направлению профессиональной подготовки; что родственные вузы могут разработать разные наборы профессиональных компетенций для одних и тех же направлений подготовки специалистов.

Понятие «инвариант» широко используется в науке и обозначает нечто неизменяемое при изменении тех или иных условий, в которых оно дано. Так, инвариант в математике – это математическое выражение, остающееся неизменным при определенных преобразованиях переменных, связанных с этим выражением, например, при переходе от одной системы координат к другой [176].

Инвариант (инвариантная структура) представляет собой систему устойчивых связей между компонентами того или иного объекта, которая не изменяется в ходе различных его преобразований и обладает совокупностью основных признаков всех конкретных реализаций объекта (вариантов). Инвариантность – свойство какого-либо объекта не изменяться при изменении условий, ситуаций, в которых он функционирует; наиболее глубокое, общее свойство объекта [232].

Соответственно, инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза (инвариант профессионализма) представляет собой систему устойчивых функциональных связей между ее структурными компонентами (о них будет идти речь в следующем разделе монографии), которая обладает совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах профессиональной компетентности выпускника вуза той или иной специальности (направления подготовки) и на разных этапах процесса ее формирования у студента.

Реальной сущностью инварианта является всегда какой-то его вариант [176]. Поэтому понятие «инвариант» – это некий теоретический конструкт, задающий рамки анализа определенного объекта, который всегда отличается в том или ином отношении от инварианта. Диалектику инварианта и вариативности можно проиллюстрировать простой аналогией. В норме каждый человек по своей структуре представляет собой заданный природой инвариант, поскольку состоит из головы, туловища, рук и ног. Однако нет ни одного человека на Земле, который был бы во всем похож на другого, в этом смысле каждый из нас вариативен.

Наличие *инвариантной структуры компетентности* (инварианта компетентности) будущего выпускника вуза могло бы служить

достаточным основанием для создания информативной, непротиворечивой и удобной для формирования данного новообразования классификации компетенций/компетентностей, что позволило бы унифицировать, упорядочить, скоординировать усилия всех вузов страны.

3. Остается открытым вопрос о хотя бы рамочной, но продуктивной *педагогической модели*, содержащей систему дидактических условий и инновационных педагогических технологий, адекватных, вкупе с традиционными, задаче формирования инвариантов компетентности студента. В настоящее время каждый вуз, его кафедры и факультеты пытаются найти собственные пути практической реализации компетентностного подхода.

Выявлению педагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических условий формирования профессионально важных качеств и компетенций студента как будущего специалиста, закономерностей его профессионального и личностного развития посвящены исследования многих авторов (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, О.Г. Ларионова, Т.А. Матвеева, Н.Н. Нечаев, Дж. Равен, В.В. Сериков, Л. Спенсер, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и многие другие).

В этих исследованиях получен массив данных, показывающий важность следующих педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: ориентация содержания обучения на модель деятельности современного специалиста; проблемный характер содержания обучения; развитие не только познавательных, но и профессиональных мотивов; диалогическое общение, взаимодействие и сотрудничество преподавателя и студентов; использование инновационных педагогических технологий; создание релевантной информационной среды с использованием возможностей компьютера; мониторинг параметров личностного, нравственного и профессионального развития студентов и т.п.

4. Однако все эти исследования не связаны какой-либо общей концептуальной основой, *ведутся разрозненно*, отражают разные аспекты обучения и характеристики субъектов образовательного процесса и не представляют собой единого движения к общей цели.

Отдавая должное всем известным теориям, концепциям и методическим системам, разработанным в отечественной психолого-педагогической науке, при оценке их перспектив как концептуальной основы компетентностного образования нужно иметь в виду следующее:

- а) практически все наиболее развитые из них разработаны применительно к общему среднему образованию, прежде всего – к его начальному звену;

- б) по своей методологии они исходят из противоположной идеи – обеспечить овладение обучающимися «основами наук», развить их теоретическое мышление, а не сформировать компетенции, необходимые в повседневной жизни и профессиональной деятельности;
- в) обучение в них фактически отделено от воспитания – решаются в основном задачи овладения предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками (обучение), и лишь неким фоном просматривается развитие социальной компетентности обучающихся (воспитание);
- г) все они носят в основном экспериментальный характер и имеют локальную представленность в образовательной практике;
- д) мощности каждой из этих теорий недостаточно, чтобы служить основой реформирования на компетентностной основе всей системы профессионального и даже общего среднего образования.

Психолого-педагогическая теория, на которую может опираться процесс перехода системы образования на компетентностную модель, должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;
- обеспечивать прогнозирование, научное обоснование и продуктивную реализацию практических шагов по реформированию всего образования на компетентностной основе;
- соединять предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обладать свойством технологичности, чтобы в ее рамках просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса.

Таким требованиям соответствует теория контекстного обучения в системе профессионального образования (А.А. Вербицкий), разрабатываемая уже более 30 лет в нашей научно-педагогической школе (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева, Е.Г. Трунова, О.И. Щербакова и многие др.). Защищено 10 докторских и около 30 кандидатских диссертаций по психологической и педагогической проблематике высшей школы. В Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова она составляет одну из

основ концепции современного гуманитарного образования и реализации компетентностного подхода.

5. Нужно отметить также отсутствие содержательных критериев и механизма *объективной оценки уровня сформированности* профессиональной компетентности студента на разных этапах обучения.

Таким образом, в педагогической науке и образовательной практике существуют *противоречия* между необходимостью:

- адекватного понимания сути компетентностного подхода работниками образования и отсутствием общепринятого определения базовых понятий, прежде всего таких как «компетентность» и «компетенция»;
- реализации компетентностного подхода во всей системе профессионального образования и отсутствием научно обоснованной *инвариантной структуры компетентности* выпускника вуза;
- организации образовательного процесса, направленного на формирование инвариантов профессиональной компетентности студента в контексте его будущей профессиональной деятельности и неразработанностью методики содержательного анализа инвариантов профессиональной компетентности специалиста;
- масштабного внедрения компетентностного подхода в практику высшей школы и отсутствием *адекватной педагогической модели формирования инвариантов* профессиональной компетентности студента;
- *объективной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности* студента и недостаточностью содержательных критериев, оценочных показателей и механизмов такой оценки на разных этапах профессиональной подготовки.

Разрешение этих противоречий связано с ответами на два основных вопроса: 1) каковы концептуальные основы определения инвариантной структуры компетентности выпускника вуза; 2) в чем сущность педагогической модели, обеспечивающей формирование инвариантов профессиональной компетентности студента.

Ведущими идеями нашего многолетнего теоретико-экспериментального исследования, призванного дать ответы на эти вопросы, стали следующие: 1) инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза представляет собой интегральную систему устойчивых связей между ее компонентами (ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным,

индивидуально-психологическим, конативным), содержательное наполнение которых осуществляется с учетом видов профессиональной деятельности по направлениям вузовской подготовки; 2) формирование инвариантов профессиональной компетентности студента может эффективно осуществляться посредством педагогической модели, содержащей систему учебных ситуаций, задающих социальный и предметный контексты предстоящей профессиональной деятельности. Эта вторая позиция составила ситуационно-контекстный подход к формированию инвариантов компетентности студента.

Задачами исследования были определены следующие:

- 1) сформулировать на основе теоретико-методологического анализа литературы целесообразное определение понятий «компетентность» и «компетенция»;
- 2) обосновать необходимость введения теоретического конструкта «инвариант профессиональной компетентности» (инвариант профессионализма) как многокомпонентного профессионально-личностного качества будущего выпускника вуза;
- 3) определить содержание каждого компонента инварианта профессиональной компетентности как предмета формирования в образовательном процессе;
- 4) разработать модель профессиональной компетентности выпускника вуза на основе анализа профессиональной деятельности специалиста;
- 5) предложить объективные критерии, показатели и механизмы оценки сформированности инвариантов профессионализма студента на разных этапах обучения;
- 6) научно обосновать и разработать педагогическую модель формирования у студента инвариантов профессионализма с позиций ситуационно-контекстного подхода;
- 7) провести педагогический эксперимент по апробации предложенной педагогической модели (на материале подготовки социолога);
- 8) сформулировать основные обобщения и выводы, научно-методические рекомендации для преподавателей и студентов.

Эксперимент проводился в ряде вузов страны: Астраханском государственном техническом университете, Астраханском государственном университете, на социологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова и в его астраханском филиале, Дагестанском государственном педагогическом университете, Университете Российской академии образования, Волгоградском государственном университете.

В поисковом эксперименте приняли участие 854 человека (студенты, выпускники, работодатели, преподаватели); в формирующем – 111 преподавателей и 236 студентов (116 – экспериментальная группа, 120 – контрольная); всего 1201 человек.

1.2. «Компетентность» и «компетенция» как основные категории в проблемном поле компетентного подхода

Ключевыми понятиями компетентного подхода в образовании являются «компетентность»/«компетенция». Пока мы будем приводить их в такой связке. Анализ литературы показывает, что это сложные, многокомпонентные, междисциплинарные понятия, не имеющие в научной литературе однозначного определения. У разных авторов они отличаются по объему, составу, семантической и логической структурам. Компетентность может быть описана как характеристика личности (свойство, качество личности, ее компонент), целостное образование в структуре личности, система свойств личности, система свойств регуляции, состояние, возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями (подготовленность, ориентированность, осведомленность, правомочность, эффективность); зачастую компетентность просто отождествляется со знаниями и опытом [85].

В научной литературе можно встретить следующие определения компетентности/компетенции:

- мотивированная способность [237];
- личностная черта, свойства и качества личности [103];
- критерий готовности к деятельности [52];
- состояние человека [43; 46];
- способность, необходимая для решения задач и получения необходимых результатов работы [282];
- деятельностные знания, умения, навыки, опыт (интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач), а также мотивационная и эмоционально-волевая сферы личности [97].

На основе анализа литературы, прежде всего зарубежной, В.И. Байденко представляет следующую интерпретацию понятия «профессиональная компетентность»:

- владение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности, при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных

проблем; развитое сотрудничество с коллегами в профессиональной межличностной среде;

- конструкты проектирования стандартов, в которые входят критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания;
- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям работодателя;
- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющих человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде [16].

Обобщая, В.И. Байденко определяет профессиональную компетентность как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности – соответствующие навыки, технические приемы [Там же, с. 6].

Профессиональная компетентность, по мнению О.В. Ховова, включает не только представление о квалификации (т.е. о профессиональных навыках как опыте деятельности, умениях и знаниях), но и социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность в профессиональной деятельности [315].

В профессиональную компетентность должны включаться, по мнению В.Г. Пищулина, такие составляющие, как специальная компетентность (ЗУНы, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие), коммуникативная компетентность, аутокомпетентность (саморегуляция), навыки устной и письменной речи, организаторская и поисково-исследовательская компетентности [210].

Компетенции не отрицают знаний, умений и навыков, но принципиально от них отличаются: от знаний – тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений – тем, что могут применяться в решении различного рода задач; от навыков – тем, что они осознаны, а не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке [29].

Многие работы посвящены перечислению входящих в компетентность специалиста разного рода компетенций [15; 97; 103; 302 и др.]. Как отмечает И.А. Зимняя [104], понятия «компетентность» и «компетенция» употребляются, в основном, в описательном смысле. В этом случае понятия используются в своем видовом значении,

в то время как неопределенной остается их родовая сущность, инвариантная структура, которая могла бы послужить основанием дальнейших классификаций.

Можно попытаться структурировать представленные в научной литературе определения согласно следующей схеме: сущность, родовая структура, критерии компетентности/компетенции; видовая структура; соотношение понятий «компетентность» и «компетенция».

Словарь русского языка определяет компетентность как свойство по значению прилагательного «компетентный» [266]. «Компетентный» – значит «обладающий основными знаниями в какой-либо области; знающий... обладающий компетенцией, правомочный» [33, с. 278]. В Кратком словаре иностранных слов понятие «компетенция» раскрывается как «круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное (компетентное) лицо обладает познаниями, опытом» [159, с. 243]. В переводе с латинского языка «компетентный» означает «соответствующий, способный»; с французского – «правомочный»; в английском компетентность – синоним способности (ability) [Там же].

Если компетентность рассматривается как способность, то, скорее всего, речь идет о способностях как о любых проявлениях возможностей человека. При этом существуют несколько подходов к трактовке понятия «способность». В рамках личностного подхода способности рассматриваются как свойства или совокупность свойств личности, влияющие на эффективность деятельности; как ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев).

Функционально-генетический подход (В.Д. Шадриков) трактует способности как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс [306]. В таком случае «компетентность»/«компетенция», отражающие единство когнитивных, мотивационных и поведенческих компонентов в структуре личности, могут рассматриваться как способности.

Согласно дифференциальному подходу, способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности человека, определяющие успешность выполнения деятельности, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности. При этом способности составляют только часть возможностей человека, а успех определяется также волевыми качествами, мотивацией и социальной средой [111].

Согласно представлениям А.В. Хуторского, компетентность – это индивидуально-психологическая особенность, а компетенция – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [298].

Попытку раскрыть сущность понятий «компетенция» и «компетентность» в соотношении с категориями «качество», «свойство», «мастерство» предпринял А.И. Субетто [273–274]. «Качество» как философская категория – это свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи [33]; в психологии, по Е.П. Ильину, – наличный уровень проявления какой-либо стороны возможностей человека, независимо от того, чем этот уровень обусловлен: природными ли особенностями, их развитием или знаниями и умениями [111]. В психологическом словаре «свойство» (психическое свойство) определяется как «устойчивое образование, обеспечивающее определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека» [232, с. 234].

Понятия «компетентность»/«компетенция» являются, пишет А.И. Субетто, сложными структурными и динамическими образованиями, однако вторичными по отношению к категориям «качество» и «свойство». Поэтому они подчиняются общим принципам теории качеств, каковыми являются:

- принцип внешне-внутренней обусловленности качества, наличие системы противоречий внешнего и внутреннего, потенциального и актуального в становлении и развитии качества;
- принцип целостности и структурности; при этом внутренняя структура качества определяет качество объекта как потенциальное качество, а внешняя структура качества как система взаимодействий объекта или процесса с внешней средой определяет качество как реальное (актуальное) качество;
- принцип отражения качества процессов в качестве результатов и др. [273].

Эта позиция А.И. Субетто представляется нам продуктивной, и при раскрытии сущностной характеристики компетентности человека мы будем выделять в ней потенциальную и реальную (актуальную) стороны, рассматривать компетентность как характеристику (качество) личности субъекта деятельности.

Можно выделить несколько направлений исследования структуры компетентности/компетенции. Многие авторы считают наиболее перспективным деятельностный подход, поскольку компетентность проявляется в профессиональной деятельности и одновременно

является ее предпосылкой. Тогда компетентность понимается как система внутренних ресурсов, необходимая для построения эффективного действия в определенном круге ситуаций. В структуре компетентности выделяются компоненты: ориентировочный и исполнительный, содержательный (знание) и процессуальный (умение), когнитивный и операциональный [60].

Рассматривая содержательные аспекты компетентности учителя, А.К. Маркова выделяет процессуальные и результативные стороны его труда. Автор структурирует педагогическую компетентность со стороны процесса (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя) и результата педагогической деятельности – обученность и воспитанность школьников. При этом так называемым психологическим модулем для каждой стороны труда выступают профессиональные знания, профессиональные умения, позиции, профессиональные психологические особенности (качества) [164]. Нам представляется важным учитывать эту позицию и рассматривать в структуре компетентности/компетенции такие элементы, как внутренние средства деятельности, мотивы, знания, умения, навыки, учитывать процессуальные и результативные показатели деятельности.

Направление исследований, представленное в работе М. Кяэрста, можно назвать задачным подходом. В содержание компетентности входят такие компоненты, как ее предпосылки (способности, талант, знания), деятельность человека как процесс (описание, структура, характеристика, признаки), результаты деятельности (плоды труда, изменения в объектах деятельности). Автор включает в содержание компетентности следующие характеристики:

- интеллектуальное соответствие задачам, решение которых обязательно для работающего в данной должности;
- количество и качество задач в основной работе, сформулированных и решенных специалистом;
- успех в решении основных задач;
- свойства личности, проявляющиеся в результативности решения проблемных задач [149].

М. Кяэрст пишет, что «компетентности вообще» не существует, компетентность встречается в области конкретной проблематики, в определенной деятельности, конкретной специальности, определенной «сфере компетентности» [149]. Представляется ценной мысль автора о том, что компетентность проявляется в определенных ситуациях в ходе решения задач. Поэтому важным условием формирования компетентности будущего выпускника вуза является

моделирование в образовательном процессе ситуаций профессиональной деятельности.

Наиболее широко в изучении феноменологии компетентности представлен личностный подход. Так, Л.П. Урванцев и Н.В. Яковлева отмечают, что компетентность – это интегративное новообразование психики, развивающееся в процессе профессионализации субъекта деятельности и определяющее уровень успешности решения проблем. Процесс решения предполагает синтез когнитивно-информационных и оперативно-технических аспектов психической деятельности. Поэтому компонентами компетентности являются интегративные психические процессы, психологические умения, эмоционально-волевые комплексы, которые проявляются в личностных свойствах субъекта труда. Детерминирующую роль авторы отводят осознанной регуляции деятельности, а структурное содержание компетентности – это уровневая система смысловых образований, составляющих профессиональную «Я-концепцию» личности [283].

В структуре психологической компетентности Ж.Г. Гаранина усматривает знания, умения, навыки, мышление, представляющие собой содержание двух уровней: 1) системы понятий, чувственных образов, социальных эталонов, стереотипов и др. и мышления (рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач; 2) практического, исполнительного уровня – система умений и навыков взаимодействия с людьми [60].

Профессиональная компетентность педагога и психолога представляет собой, по мнению Ю.В. Варданяна, единую систему состояний и свойств личности специалиста, его готовности к профессиональной деятельности и способности (умения и возможности) производить необходимые действия [46]. О.А. Булавенко также предлагает рассматривать компетентность как состояние, проявляющееся в устойчивой повышенной или пониженной активности личности, а не как характерную черту профессиональной деятельности [43].

В свою очередь, А.В. Райцев определяет профессиональную компетентность специалиста как интегративную совокупность профессиональных и личностных качеств, наличие научных знаний, умений, способствующих присвоению культуры социальной и экономической деятельности, культурно-нравственных ценностей, мировоззрения. В понятии «компетентность» представлены следующие уровни: интеллектуальный, практический, ценностно-ориентационный и речевой. При этом компетентность специалиста всегда проявляется в конкретной ситуации, связанной со стилем деятельности [242].

В своей фундаментальной работе И.А. Зимняя рассматривает компетентность как личностное свойство, включающее уровень притязаний, направленность, целеполагание, эмоционально-волевою регуляцию поведения, ценностно-смысловое отношение. Структура компетентности представляет собой, по мысли автора, систему следующих компонентов:

- а) готовность к проявлению этого свойства в деятельности и поведении;
- б) знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, соблюдения правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций;
- в) опыт реализации знаний, т.е. умения и навыки;
- г) ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенций, его личностная значимость;
- д) эмоционально-волевая регуляция как способность проявлять компетентность и регулировать ее проявление в зависимости от ситуаций социального и профессионального взаимодействия [104].

Социально-психологическая компетентность личности представляет собой, полагает А.А. Дунюшин, способность к конструктивному использованию знаний, умений и навыков, необходимых для взаимодействия с людьми в контексте профессиональной деятельности. Это определение конкретизируется им в ряде следствий:

- а) компетентность может быть рассмотрена как характеристика субъекта определенного вида деятельности;
- б) содержание компетентности зависит от целей, структуры и специфических требований профессиональной деятельности;
- в) предпосылками компетентности служат волевой потенциал, система коммуникативных свойств, интеллекта, отношений, мотивационных факторов и направленности личности;
- г) компетентность обеспечивает соответствие субъекта деятельности самой деятельности (личность успешно решает профессиональные задачи), профессиональной группе (соответствует групповым ценностям и нормам), предмету деятельности [85].

В исследованиях Л. Спенсера и М. Спенсер компетенции также являются факторами успешности, результативности деятельности: «Компетенции прогнозируют хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия или стандарта» [271, с. 9]. Авторы выделяют пять типов компетенций (базовых качеств) в структуре личности:

- мотивы как компетенция;
- психофизиологические особенности (или свойства);
- «Я-концепция» (установки, ценности, вера человека в то, что он может эффективно действовать);
- знания, которые лучше всего показывают, что человек может сделать;
- навык как способность выполнять определенные физические и умственные задачи [271, с. 9].

Л. и М. Спенсер делят все компетенции на глубинные («Я-концепция», свойства, мотивы), которые труднее диагностировать и развивать, и поверхностные (знания и умения), их можно развивать с помощью тренинга. Глубинные обеспечивают энергию, «толчок», стремление к использованию знаний и навыков. Представляется, что здесь говорится о важном компоненте, хотя сами авторы не включают его в структуру компетенции – о саморегуляции. Они пишут, что мотивы и психофизиологические свойства обеспечивают долгосрочное выполнение работ без тщательного контроля. Авторы рассматривают их как «ответные, или реактивные, мотивы», которые определяют действия человека на краткосрочный период в ситуациях, когда за старшего остаются другие» [271, с.10]. Нам представляется, что речь здесь идет как раз о саморегуляции, самоуправлении или их отсутствии.

Другие авторы также указывают на механизмы саморегуляции (самоуправления) в структуре компетентности. Так, Е.В. Бурцева рассматривает формирование профессиональной компетентности как становление смыслообразующих профессиональных мотивов, трансформирующихся в профессиональные цели, включенные в систему самоуправления. Профессиональная компетентность – это комплекс специальных знаний, умений, навыков, личностных качеств, отвечающих требованиям профессии, направленный на получение общественно полезного результата, достижение которого происходит вследствие личностного самоуправления [45].

По мнению В.И. Байденко, компетенция – это диспозиция самоорганизации. В психологии диспозиция означает предрасположенность, готовность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку, их последовательности; осознанная готовность личности к оценке ситуации и поведению, обусловленным ее предшествующим опытом [231]. Понятие «компетенция» в таком аспекте отражает способности, готовности и знания, объединенные ценностями и реализуемые посредством волевых импульсов – диспозиционных предпосылок целенаправленного поведения [16].

Очевидно, что в структуре компетентности/компетенции необходимо выделить элемент, отражающий способность к саморегуляции

в ситуациях проявления компетентности, реализации своего потенциала. Эффективное использование знаний и умений требует от человека сформированности психологических механизмов саморегуляции и самоуправления.

А.К. Осницкий отмечает, что саморегуляция деятельности – это регуляция, осуществляемая ее субъектом и направленная на приведение его возможностей в соответствие с требованиями этой деятельности. При этом такая саморегуляция не имеет прямого отношения к саморегуляции биохимических, физиологических функций человека и психических состояний. В то же время и в рамках саморегуляции деятельности отдельные моменты физиологической саморегуляции и саморегуляции психических состояний могут стать предметом целенаправленного управления в связи с задачами, стоящими перед субъектом [196].

Система осознанной саморегуляции деятельности имеет, как показал О.А. Конопкин, следующую структуру: субъективно принятая цель деятельности; субъективная модель значимых условий деятельности; программа действий (упорядочивание действий, средств и способов); оценка результатов; коррекция [135].

Саморегуляция деятельности, пишет В.Э. Чудновский, взаимосвязана с волевой сферой личности, воля – одно из средств саморегуляции личности; это выработанное на личном опыте умение осуществлять целеполагание, привлекать внутренние ресурсы и арсенал активных средств преодоления ситуации (цит. по [196]).

Для некоторых авторов сущность компетентности будущего специалиста состоит в его готовности к профессиональной деятельности. Готовность к деятельности может выступать как в качестве структурного (мотивационного) компонента компетентности, так и в более широком аспекте – как динамическое структурно-уровневое образование личности, представляющее собой единство профессионального самосознания, мотивационно-ценностного и содержательно-процессуального компонентов [10; 52].

По мнению Г.А. Ларионовой, в структуру готовности входит фонд действенных знаний и тех свойств личности, которые обеспечивают деятельность наибольшую продуктивность. Готовность к труду – это сложное образование, включающее две подструктуры: операциональные (знания и умения) и личностные компоненты (установка, направленность на труд, особенности профессиональных мотивов, система привычек и отношений, эмоциональные и волевые функции, профессионально значимые качества личности) [52].

В других исследованиях также выделяется целый ряд компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности:

профессиональное самосознание, ценностные ориентации, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, осознание престижа профессии. В этом случае компетентность рассматривается как один из критериев готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность определяется в литературе и как готовность принимать адекватные решения в конфликтных ситуациях; такая готовность связана с особенностями личностной организации деятельности и реальным взаимодействием, продуктивностью деятельности [134].

Продуктивна, на наш взгляд, позиция Ю.Г. Татура и В.Е. Медведева, определяющих компетентность специалиста как проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая ее социальную значимость, ответственность за результаты и необходимость ее постоянного совершенствования. А компетенцию авторы определяют как подтвержденную готовность специалиста использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной области, осознавая свою ответственность за ее результаты [168].

Приведенный в данном разделе материал показывает широкое разнообразие определений терминов «компетентность» и «компетенция», и это далеко не полный их перечень. При этом неясны различия между этими терминами. Поэтому мы приводили их в связке «компетенция»/«компетентность». В то же время практически у всех авторов одной из важнейших характеристик компетентности и компетенции выступают востребованность имеющихся знаний и опыта, потенциальная и реализуемая активность их обладателя.

Компетентность выпускника как цель и результат вузовской образовательной системы должна быть диагностируема, поэтому возникает вопрос о критериях компетентности/компетенции специалиста.

Признаки компетентности чаще всего описываются с помощью слов «эффективность», «достижение», «успешность», «понимание», «результативность», «владение», «качество», «количество» [85], при этом многие авторы указывают на трудности ее диагностики. Как пишут Л. и М. Спенсер, формирование компетенций тормозится трудностью их измерения и подтверждения особенностей [271].

Дж. Равен считает, что оценивать компетентность нужно, скорее, по вовлеченности в определенную деятельность, чем по отношению к данному объекту или классу объектов. В результате получается

оценка интенсивности индивидуальной мотивации определенной деятельности. Автор поясняет, что имеет смысл выявлять компетентность человека только в том случае, если для него значима цель, ради достижения которой он, как ожидается, будет работать. В тестах компетентностей люди могут диагностироваться как некомпетентные, когда они не проявляют желательной компетентности в достижении цели, важной для оценивающего, но не для самого оцениваемого. Хотя в данном случае результаты диагностики должны объясняться, скорее, низкой значимостью для оцениваемого этой цели, чем его некомпетентностью [237].

Л. и М. Спенсер [271] рассматривают в качестве критериев компетентности ее элементы, о которых говорилось выше: мотивы, психофизиологические качества, установки, ценности в структуре «Я-концепции» личности, а также знания и навыки. Авторы отмечают, что знания и навыки оценивать и развивать легче, чем другие, не менее важные компоненты компетенций. Они предлагают следующую схему определения компетенции (рис. 1.2).

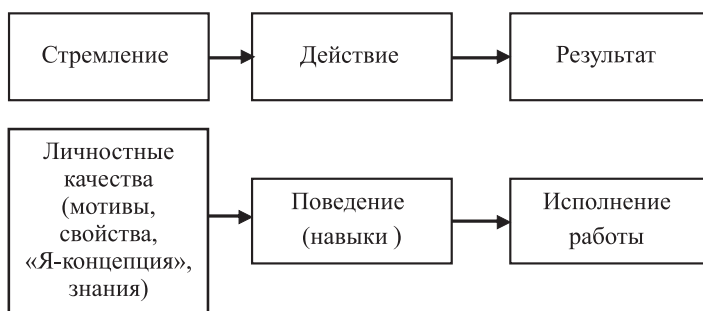


Рис. 1.2. Определение компетенций (по Л. и М. Спенсерам)

В этой же работе описаны критерии компетентного поведения, чаще всего используемые при изучении компетенций:

- наилучшее исполнение – определяется статистически как одно стандартное отклонение от среднего исполнения, уровень которого достигает приблизительно один из десяти в конкретной рабочей ситуации;
- эффективное исполнение – обычно означает минимально приемлемый уровень работы, ниже которого сотрудник будет считаться некомпетентным для этой работы.

Л. и М. Спенсер выделяют два уровня компетенций: пороговые, когда работник минимально эффективен, и дифференциальные, которые отличают наилучших исполнителей от средних. В своем ис-

следовании авторы использовали такие критерии, как исполнение в проактивном тесте, демонстрация компетенций в имитационных упражнениях и документирование выполнения работы [271].

В работе Г.А. Ларионовой круг компетенций, характеризующих уровень готовности студентов к профессиональной деятельности, определяется задачами и заданиями прикладного характера, при решении которых используются знания учебных дисциплин. При этом уровень готовности студентов к применению знаний и умений в профессиональной деятельности будет выражаться в оценке (рефлексии) своих способностей, склонности к определенному виду профессиональной деятельности [151].

В рамках предложенной И. А. Зимней структуры компетентности личности А.М. Князев, Е.В. Земцов и С.Н. Палецкая [130] предложили критерии оценки компонентов компетентности (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Критерии оценки компетентности

Компоненты компетентности (по И.А. Зимней)	Критерии оценки компетентности
1. Готовность	Специфичные черты, моторика, особенности приема и переработки информации, познавательные способности, типологические особенности, характерные черты, особенности пола (выраженность женских и мужских в характере и др.), соотнесенные с установкой личности
2. Знания	Наличие представлений о компетентности, стереотипов, знаний, приоритеты познания в связи с компетентностью
3. Опыт	Реализация близких к компетентностным или непосредственно компетентностных задач, функций в прошлом
4. Отношение	Сформировавшееся отношение к себе и другим в связи с реализацией компетентности или связанной с компетентностью деятельности
5. Регуляция	Способность к регуляции побуждений к действиям в связи с компетентностью, настойчивость, решительность, выдержка, готовность к преодолению препятствий на пути к цели, связанной с реализацией компетентности

В рамках этой концепции М.Д. Лаптева разработала показатели компетентности в социальном взаимодействии для студенческого возраста. О готовности к проявлению компетентности (*мотивационный аспект*) можно судить по следующим критериям: тенденция к самореализации и саморазвитию, готовность к выбору и принятию решений относительно профессионального пути, брака, рождения детей, готовность отвечать за свою жизнь, готовность к самостоятельному выбору жизненной стратегии, к адаптации в профессиональной микросреде и др. [150].

Владение знанием о содержании компетентности (*когнитивный аспект*) отражают такие характеристики, как диалектичность мышления, когнитивная зрелость личности, открытость для опыта, рациональность, а опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (*поведенческий аспект*) – успешность в освоении и исполнении социальных ролей, освоении разных сфер жизнедеятельности, индивидуальный стиль поведения и деятельности и пр. Отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект) реализуется, по мнению М.Д. Лаптевой, через личностный аспект профессиональной самооценки, эмоции родительских отношений и пр. Эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности имеет в качестве критериев оценки постановку перспективных задач, настойчивость в поиске путей их решения, адекватный уровень притязаний, самооценку профессионального потенциала, эмоционально-личностную автономность и др. [150].

Высокий уровень социальной компетентности предполагает, по мнению М.Д. Лаптевой, способность вступать в различных ролях во взаимодействие и адекватно действовать в них, а также способность не допускать деструктивного взаимодействия. Компетентность в социальном взаимодействии проявляется как субъектность в совместной деятельности и общении, способность самостоятельно разворачивать сотрудничество. Показателями компетентности в сотрудничестве служат доверие, толерантность, эмпатия, знания о правах и свободах человека, рефлексия, умения и навыки партнерского взаимодействия [Там же].

На материале подготовки будущих менеджеров к управленческой деятельности Н.С. Аулова описывает следующие критерии их готовности:

- степень рефлексивной активности личности – отношение к коллегам, выбор образа идеального менеджера, выраженный в личностно значимых профессиональных качествах, самооценка профессиональной адекватности, сформированность рефлексивных действий;

- степень сформированности содержательно-процессуального, операционального компонента как базисной технологической готовности – владение средствами, способами и приемами профессиональной деятельности;
- степень познавательной активности – система усвоенных профессиональных знаний, умение использовать приемы решения профессиональных задач;
- сформированность убежденности в высоком социальном значении профессии;
- осознание важности, необходимости освоения ценностей, способов эффективной профессиональной деятельности;
- стремление к поиску путей их реализации в собственной профессиональной деятельности;
- степень прогностической активности [10].

Критерии компетентности, по мнению В.А. Церунян, должны отражать объективные результаты и характер деятельности, а также субъективные факторы – мотивы, интерес [299]. То есть компетентность субъекта оценивается, с одной стороны, по тому, насколько цель деятельности включается в общую структуру мотивов личности, с другой стороны – по тому, как осуществляется деятельность для достижения того или иного результата.

О.М. Бобиенко в качестве методов оценивания компетенций обосновывает такие, как наблюдение, вопросники, папка достижений (портфолио), письменный журнал (дневник), стимуляция (деловая игра), практические задания (демонстрация профессиональных умений), видеосъемка [29].

С учетом изложенных позиций мы выделили две группы критериев оценки компетентности субъекта деятельности: *структурные* (мотивы, знания, умения, способности) и *функциональные* – характеристики процесса и результата деятельности.

Относительно видов компетенций/компетентностей также имеет место понятийная разногласия. В педагогике и психологии наряду с «компетенцией» и «компетентностью» используются такие понятия, как «ключевые компетенции», «квалификация», «ключевые квалификации», «профессиональная компетентность», «профессионально важные качества». Однако не существует единого основания классификации этих понятий и общепризнанных их определений.

Во многих публикациях, посвященных компетенциям как предполагаемым результатам высшего профессионального образования, особое место отводится понятиям «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации» – основным образовательным кон-

структам, критериям качества образования в странах Европейского союза (ЕС).

В профессиональном образовании стран ЕС особое значение имеют следующие ключевые компетенции:

- социальная – способность брать на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, сопряженность личных интересов с потребностями предприятия и общества;
- коммуникативная – владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, а также компьютерная грамотность;
- социально-информационная – владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- когнитивная (персональная) – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;
- межкультурная;
- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- специальная – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда [16; 97].

Э.Ф. Зеер и его соавторы называют ключевыми компетенциями межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах (общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники, общества и т.п.) [97–99].

Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов, позволяют успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах. По С.Е. Шишову, ключевые компетенции – это общая (универсальная) способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности все свои знания и умения, использовать обобщенные способы действий [97].

Видовое разнообразие ключевых компетенций в работах упомянутых авторов представлено общенаучными, социально-экономическими, гражданско-правовыми, информационно-коммуника-

тивными, политехническими и специальными общепрофессиональными знаниями.

Согласно Э.Ф. Зееру и Г.М. Романцеву, *квалификация* – это совокупность социальных и профессиональных квалификационных требований, предъявляемых к социальным и профессиональным способностям человека [98]. Л.Г. Семушина пишет, что квалификация характеризует степень овладения работником данной профессией или специальностью, поскольку бывает низкой, средней и высокой [254]. Э.Ф. Зеер относит это определение к понятию «профессиональные квалификации» – степень и вид профессиональной подготовки работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы [99].

Таким образом, квалификации могут быть так же, как и компетенции, ключевыми и профессиональными (специальными), причем специальные квалификации называются чаще всего просто «квалификации». *Ключевыми квалификациями* в научной литературе называют:

- экстрафункциональные знания, умения, качества и свойства индивида, выходящие за рамки профессиональной подготовки [98, с.18];
- общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий [172];
- межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [209, с. 24–25].

В число структурных элементов ключевых квалификаций входят профессиональная направленность личности, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и психофизиологические свойства. Так, Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк в составе ключевых квалификаций называют *метапрофессиональные качества* – способности, свойства личности, обуславливающие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста: организованность, самостоятельность, ответственность, надежность, способность к планированию, решению проблем и др. А само понятие «ключевые квалификации» авторы определяют как метапрофессиональные конструкты для широкого использования, которые включают базовые компетенции и метапрофессиональные качества [97].

В.И. Байденко обращает внимание на то, что в отличие от компетенции квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Квалификация переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции [16].

В странах ЕС термин «ключевые квалификации» употребляется наряду с понятиями «базовые навыки» и «ключевые навыки» (Англия) и определяется как личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни.

К числу ключевых квалификаций (базовых навыков) относят:

- социальные способности, психомоторные умения, познавательные способности, общетрудовые качества, индивидуально ориентированные способности;
- основные (грамота, счет), жизненные (навыки самоуправления, профессионального и социального роста), ключевые (коммуникация), социальные и гражданские, предпринимательские, управленческие навыки, способность к анализу и планированию;
- социально-профессиональные умения, поливалентная профессиональная компетентность, профессионально-когнитивные способности, персональные, сенсомоторные квалификации [98].

Подведем некоторые итоги анализа литературы по проблеме соотношения понятий «компетентность» и «компетенция». Очевидным образом выделяются две позиции: 1) термины «компетенция» и «компетентность» трактуются как синонимы, обозначающие практическую действенность системы знаний; 2) понятия «компетенция» и «компетентность» разводятся по разным основаниям.

Часто встречается позиция, при которой основанием разведения этих понятий служит их родовая и видовая сущность. Тогда под компетентностью понимается характеристика личности, означающая обладание совокупностью определенных компетенций, которые представляют собой составляющие компетентности специалиста.

На наш взгляд, такое понимание является упрощенным, так как не обозначает принципиальных различий в содержании этих понятий. И тогда компетентность может включать сколь угодно большое или малое количество компетенций, связанных или не связанных между собой. Это затрудняет как целеполагание, так и проектирование образовательного процесса по формированию компетентности выпускника вуза.

Нам близка позиция И.А. Зимней, которая принципиально разводит эти понятия: понятие «компетентность» по сравнению с «компетенцией» гораздо шире: компетенция – это программа, потенциал, на основе которого развивается компетентность. Тогда компетентность специалиста представляет собой систему компетентностей разных видов, а компетенция складывается из комплекса компетенций.

Таким образом, существуют два принципиально разных подхода к описанию структуры компетентности: в родовом значении поня-

тия (описание сущности, природы компетентности); в видовом значении (в структуру компетентности включаются виды компетентностей (компетенций) будущего специалиста).

Рассмотрим теперь, какие теории и разработанные на их основе педагогические технологии могут быть адекватны задаче формирования инвариантов профессионализма.

1.3. Педагогические технологии в классических и современных теориях обучения

Выше мы привели требования к психолого-педагогической теории, на основе которого может и, добавим, должен осуществляться переход системы образования на компетентностную парадигму: быть признанной научным и педагогическим сообществом; обладать необходимой мощностью; обеспечивать продуктивную реализацию практических шагов по реформированию с помощью адекватной педагогической модели; обеспечивать единство обучения и воспитания; быть технологичной, т.е. позволять проектировать на предлагаемой научной основе и применять адекватные педагогические технологии.

Речь, проще говоря, идет о научном и технологическом (в смысле педагогических технологий) обеспечении образовательного процесса компетентностного типа. Проанализируем в этом контексте, *применительно к особенностям профессионального образования*, возможности некоторых известных педагогических систем, подходов, теорий и моделей, начиная с традиционной объяснительно-иллюстративной системы обучения, заложенной еще в XVII веке Я.А. Коменским.

Основная цель традиционного обучения – передача школьникам, студентам системы научных знаний, умений, навыков, подготовка к жизни и труду на основе дидактических принципов наглядности, сознательности, последовательности и систематичности, от простого к сложному, прочности усвоения знаний, группового характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся.

При всей простоте и даже примитивизме механизма передачи знаний в объяснительно-иллюстративном (традиционном) обучении оно обладает огромным образовательным потенциалом, поскольку знаковая система учебной информации компактно замещает реальную действительность и через каналы коммуникации адресуется сразу всем обучающимся и каждому в отдельности.

Традиционные педагогические технологии доминируют в отечественном (и не только) образовании и поныне, обеспечивая худо-

бедно усвоение обучающимися научных знаний, умений, навыков. Однако образование уже давно находится в принципиально иной ситуации: на дворе уже не XVII, а XXI век, и его основная цель – не усвоение обучающимися «системы знаний», а формирование, и на этой основе тоже, компетентных специалистов (бакалавров, магистров). Мы не будем подробно анализировать этот тип обучения; его достоинства и недостатки всем хорошо известны.

Изменилась результативно-целевая основа образования (И.А. Зимняя), следовательно, нужны адекватные новым целям и результатам педагогические технологии. Это не означает, что традицию нужно отвергнуть, просто она должна найти достойное место в системе этих технологий на основе принципа преемственности традиций и новаторства.

Исследователи после Я.А. Коменского почти четыре столетия пытались найти и находили резервы повышения качества научно обоснованного им типа обучения, называемого сейчас традиционным. Но предложить кардинально иную, как сейчас принято говорить, педагогическую технологию удалось только в начале XX века американским психологам-бихевиористам и примкнувшим к ним педагогам.

Бихевиорально-технологический подход. Американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи в конце XIX века писал: «В настоящее время начинается перемена в деле нашего образования, которая заключается в перемещении центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он центр, вокруг которого они организуются» [88, с. 40–41]. Эта мысль высказана задолго до появления уже в наше время гуманистической психологии и личностно-ориентированной педагогики.

Однако в то время «коперниковского переворота» не произошло, и до сих пор в США доминирующей остается *технократическая модель* управления учебной деятельностью ребенка или взрослого, утверждающая взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент социальной системы, как на объект самых разных манипуляций, а не как на личность, для которой характерны не только самодеятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности (В.П. Зинченко).

В 1913 году американский психолог Дж. Уотсон опубликовал работу, положившую начало мощному направлению в психологии, педагогике и социологии – науке о поведении, или бихевиоризму (от *англ.* behavior – поведение), последователи которого пытались сделать изучение человека объективным и научным, отражать поведение в физических и химических терминах. Предшественниками этого

направления были И. Ньютон, развивший научный метод в области физики, Ч. Дарвин, предложивший теорию происхождения человека от низших животных в процессе разветвляющейся случайным образом эволюции, И.М. Сеченов и И.П. Павлов, на теорию условных рефлексов которых опирался Дж. Уотсон. В настоящее время термины «бихевиоризм» и «необихевиоризм» используются для обозначения целого ряда взаимосвязанных теорий в области социальных наук.

Дж. Уотсон требовал отказаться от всех понятий психологии сознания (ощущение, восприятие, образ, желание, цель, внутренние влечения и побуждения, даже мышление и эмоции, раз они определяются субъективным образом) и перевести их на язык объективно наблюдаемых реакций живых существ на внешние раздражители. Бихевиористы сосредоточились на строго объективном, «научном» подходе, придавая основное значение стимульно-реактивному научению как главному объяснению человеческого поведения.

Человек – гибкий, податливый и пассивный продукт своей среды, определяющей его поведение. Личность, писал Дж. Уотсон, это сумма деятельностей, открывающаяся в результате достаточно длительного наблюдения за поведением человека. Другими словами, личность – не что иное, как конечный продукт некоей системы навыков. Возможности формирования человека в любом направлении почти безграничны. Человек – это животное, отличающееся от других видов только типами поведения.

Бихевиоризм стали называть «психологией без психики», поскольку психика для бихевиористов идентична сознанию. Это не означает, что, требуя устранить сознание, они превращают организм в лишенное психических качеств устройство. Они изменили представление об этих качествах, что позволило включить в предмет психологического исследования и педагогической практики доступные внешнему объективному наблюдению, не зависящие от сознания исследователя стимул-реактивные отношения.

Исследования проводились преимущественно на голубях и белых крысах, которые должны были научиться находить выход из разных лабиринтов и «проблемных ящиков»; результаты опытов переносились на человека. Один из наиболее крупных бихевиористов Б.Ф. Скиннер писал: «Единственные различия, которые я ожидаю обнаружить между поведением крыс и человека (кроме громадных различий в сложности), лежат в области вербального поведения» [323, с. 17].

За много лет был собран огромный экспериментальный материал о механизмах научения, приобретения навыков путем проб и ошибок, о факторах, определяющих модификацию поведения. Материал тщательно статистически обрабатывался, поскольку реакции живот-

ных носили нежестко обусловленный характер. Человек предстал в этих опытах как «большая белая крыса», ищущая свой путь в «лабиринте жизни», где вероятность успеха не предопределена и носит случайный характер.

Таким образом, исключив понятия, связанные с сознанием, бихевиоризм ввел в научный аппарат психологии категорию действия не только как внутреннюю духовную, как было раньше, но и внешнюю, телесную реальность. Предмет бихевиоризма охватывал отныне построение и изменение реальных телесных действий в ответ на широкий спектр внешних стимулов. Исследователи рассчитывали, что, опираясь на данные экспериментов и выведя из них законы научения, удастся объяснить и развить любые формы поведения людей.

В работах бихевиористов с их однозначной формулой «стимул – реакция» («S – R») вопрос о том, что происходит в психике между этими двумя явлениями, не ставился. Согласно позитивистской философии, научный факт – это то, что можно непосредственно наблюдать, в данном случае – внешний стимул и внешнюю же реакцию, или ответное движение. Связка «стимул – реакция» должна была служить объективной опорой психологии как точной науки, а вслед за ней и педагогики.

Однако в 1930-х годах Э. Толмен, а затем и многие другие психологи-необихевиористы поставили этот постулат под сомнение: формула поведения должна включать среднее звено – не доступные прямому наблюдению промежуточные переменные, т.е. такие психические явления, как мотивы, цели, ожидания, установки, знания, гипотезы, познавательные (когнитивные) «карты» и т.п. Формула поведения должна состоять из трех членов: стимул (независимая переменная) – промежуточные переменные – реакция (зависимая переменная).

Таким образом, поведением животного и человека управляют не действующие в данный момент внешние стимулы, а особые внутренние регуляторы, включая психические образы и когнитивные «карты», которые животное само строит, ориентируясь на них в проблемной ситуации. Теория Э. Толмена получила название когнитивного бихевиоризма, он соединил в ней идеи бихевиоризма, гештальт-психологии и фрейдизма.

Другой необихевиорист, К. Халл, ввел в формулу «стимул – реакция» в качестве промежуточного звена ту или иную потребность организма, которая придает поведению энергию. Потребность обуславливает потенциал реакции, разряжающийся при подкреплении (понятие заимствовано у И.П. Павлова), в результате реакция закрепляется и организм чему-то научается. Уменьшение (редукция) потребности в результате ее удовлетворения выступила у К. Халла главным прин-

ципом обучения: чем чаще и интенсивнее редуцируется потребность, тем больше сила навыка, при этом мотивирующим фактором выступает подкрепление каждой правильной реакции, действия.

Б.Ф. Скиннер, придерживавшийся ортодоксального бихевиоризма и отвергавший любые «промежуточные переменные», принял учение И.П. Павлова об условных рефлексах, но трактовал их по-другому. Если по Павлову новая реакция вырабатывалась у пассивно стоящего в станке животного в ответ на подкрепляемый условный сигнал, то по Скиннеру оно сначала должно проявить какую-то активность, произвести некие движения («оперантные реакции»), а затем уже получить подкрепление.

В работах Б.Ф. Скиннера получила наиболее яркое воплощение основная позиция ортодоксального бихевиоризма – устранение из сферы анализа внутренней психической жизни, сознания человека как регулятора поведения, его трактовка как машинообразно работающего устройства; даже этика, мораль и ценности – не более чем результат ассоциативного научения. Основываясь на оперантных реакциях и схеме «стимул – реакция – подкрепление», Б.Ф. Скиннер стремился создать программу модификации поведения людей в нужном направлении, где сами цели формулируются *диагностично* – не как описание субъективного образа будущего результата, а в терминах наблюдаемых действий, которые можно объективно зафиксировать и тем самым оценить правильность достижения целей.

Этот замысел Б.Ф. Скиннеру удалось во многом реализовать через разработку концепции *программированного обучения*, которая усилиями многих его последователей скоро воплотилась сначала в безмашинных, а затем и машинных педагогических технологиях. В программированном обучении обучаемого ведут путем коротких логически связанных шагов таким образом, что он почти не делает ошибок, дает правильные ответы, которые сразу подкрепляются путем сообщения результата, вследствие чего ученик последовательно приближается к ответу, который является целью обучения.

Многие зарубежные и отечественные последователи Скиннера считали, что программированное обучение обеспечит требуемое качество образования и резко уменьшит число учителей и преподавателей, заменив их обучающими автоматами (своеобразным манифестом в этом отношении послужила опубликованная в одном из американских журналов статья Ф. Келлера под характерным названием «Good buy, teacher?» («До свидания, учитель?»)).

Эти надежды не оправдались: о программированном обучении как о системе уже мало кто задумывается, хотя с начала 1970-х годов и до середины 1980-х оно стало модным поветрием. Однако про-

граммированное обучение послужило отправным пунктом для «технологического» понимания учебного процесса, программа которого включает полный набор учебных целей, критериев оценки, точное описание условий обучения.

В перспективе решения проблем формирования профессиональной компетентности специалистов (бакалавров, магистров) можно вести речь об использовании только некоторых идей программированного обучения: диагностического задания учебных целей, модульного построения учебного содержания дисциплины и индивидуализации «образовательной траектории» студента.

Программированное обучение явилось прообразом так называемого модульного обучения, благодаря которому образовательный процесс приобрел значительную организационную гибкость. Идея образовательного модуля хороша в плане расширения возможностей индивидуализации обучения студентов, а особенно слушателей системы дополнительного образования. Обучающийся отбирает только те модули, в которых заключено содержание, необходимое для решения интересующих его учебных задач.

На самом деле модульного обучения, по нашему мнению, не существует, есть только технология упаковки содержания обучения (вместе с указанием целей и методов его усвоения и контроля) в некие автономные блоки – модули, из которых можно создать ту или иную конфигурацию содержания обучения, отвечающую запросам его потребителя. Модуль – не панацея, важен не он сам по себе, а то, какая психолого-педагогическая и научно-методическая идея заложена в системе обучения.

Приведем такую аналогию: из строительных кирпичей (модулей) можно построить здание любой конфигурации, то же самое можно сделать с помощью более крупной единицы (модуля) – блока, как и из стеновой панели (модуля), не требующей специальной кладки. Во всех трех случаях секрет красоты и функциональности здания не в модуле, а в голове архитектора, в его архитектурной концепции.

Проектирование педагогических технологий в бихевиоральной традиции. Анализ классических и современных педагогических теорий, концепций и подходов выявляет общую закономерность: независимо от лежащих в их основе философских и теоретико-методологических положений и принципов массовая образовательная практика отбирает только те из них, которые обладают свойством технологичности.

Это хорошо видно, в частности, из книги М.В. Кларина [126], который объединяет все западные, прежде всего американские, образовательные модели в два блока, названные им *технологической* и *по-*

исковой метафорами. Данная работа показывает, что в той же мере, насколько научно обоснованна, технологична и воспроизводима первая, настолько неопределенна, эмпирична и мало технологична вторая.

Цели обучения. Одной из основных трудностей в проектировании образовательного процесса, контроле и оценке его результатов является формулирование целей обучения. В соответствии с «технологической метафорой» они должны быть заданы диагностично, т.е. так, чтобы их можно было проверить объективными методами. Так, цель «запомнить и воспроизвести конкретные факты, понятия или теории» поставлена диагностично, а «развивать творческое мышление» – недиагностично, поскольку нет объективных критериев его сформированности.

Опираясь на бихевиористический подход, группа американских педагогов и психологов под руководством Б. Блума еще в 1950-х годах разработала *таксономию педагогических целей* в познавательной (когнитивной) области, общие способы и правила их четкого формулирования и упорядочения (таксономия означает классификацию и иерархическую систематизацию по нарастающей сложности объектов на основе их естественной взаимосвязи). Выделено шесть основных категорий учебных целей и показателей их достижения:

- *знание* – ученик знает термины, конкретные методы, процедуры, основные понятия, правила и принципы;
- *понимание* – понимает факты, правила и принципы, интерпретирует словесный и графический материал, преобразует словесный материал в математические выражения, описывает возможные следствия имеющихся данных;
- *применение* – использует понятия и принципы в новых ситуациях; применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; демонстрирует правильное применение метода или процедуры;
- *анализ* – выделяет скрытые (неявные) предположения, видит ошибки и упущения в логике рассуждений, проводит разграничение между фактами и следствиями, оценивает значимость данных;
- *синтез* – пишет небольшое творческое сочинение, предлагает план эксперимента, использует знания из различных областей, чтобы составить план решения какой-то проблемы;
- *оценка (оценивание)* – оценивает логику построения материала в письменном тексте, соответствие выводов имеющимся данным, значимость какого-то продукта деятельности по внутренним либо внешним критериям.

Эта таксономия, принятая в США в национальном масштабе, служит основой проектирования целей обучения в рамках «техно-

логической метафоры». Пользуясь ею, педагог может выделять, конкретизировать и упорядочивать цели, определять первоочередные задачи, порядок и перспективы своей дальнейшей работы, разъяснять учащимся ориентиры в их общей учебной деятельности, обсуждать их для более полного понимания, разрабатывать эталоны надежной и объективной оценки результатов обучения.

Операциональное определение учебных целей исходит из того, что сложное поведение человека можно представить в виде суммы простых действий, которые поддаются прямому наблюдению. Результатом достижения целей в процессе обучения будет изменение (модификация) наблюдаемого поведения.

Конкретизация учебных целей проводится как описание а) вида поведения, формируемого у обучаемого (уровень познавательной активности); б) предметного содержания или области действительности, в которых это поведение будет проявляться (блок содержания). Выделяются цели всего раздела и текущего фрагмента учебного процесса, определяются соответствующие им интеллектуальные операции, например (курс физической географии): запишите определение термина «погодный фронт» (знание), опишите типы погодных фронтов (понимание), рассчитайте перемещение погодных фронтов (применение).

Конкретизация учебных целей на основе наблюдаемых действий проводится по принципу разложения целого на элементы, которые располагаются в порядке нарастания сложности или выполнения действий. При этом сложные познавательные и эмоциональные процессы, которые не поддаются разложению на отдельные наблюдаемые действия, связанные, скажем, с творчеством, неизбежно выпадают из сферы бихевиористического проектирования и формирования.

Учебный пакет. В рамках программированного обучения были разработаны учебные пакеты – комплекты дидактических материалов для индивидуальной самостоятельной работы, в том числе в условиях дистанционного обучения. Учебные пакеты планируют работу учащихся в духе последовательного дидактического программирования: постановка цели, предъявление информации, тестирование.

В комплект входят учебные материалы и пособия; указания по организации самостоятельной работы; средства стандартизованного контроля; средства дополнительного и вспомогательного обучения, предусматривающие достижение запланированных учебных результатов при минимальной организационно-консультативной помощи со стороны преподавателя.

Структура учебного пакета: 1) постановка общей учебной цели; 2) формулировка на языке наблюдаемых действий учебных целей, достигаемых в рамках данного пакета; 3) предварительное тести-

рование уровня знаний и умений; 4) набор учебных материалов и инструктивный перечень действий с ними учащегося; 5) средства текущей самопроверки для организации учебной работы; 6) заключительной тест для оценки результатов самостоятельной работы.

Материалы пакета при общей жесткой упорядоченности его конструкции могут быть живыми, яркими и привлекательными. Инструкции для обучаемого могут предусматривать опыты, наблюдения, манипуляции с предметами, игры, сохраняя при этом общую ориентацию на заданные критерии усвоения.

Охват небольших порций предметного содержания, значительная организационная гибкость, достигаемые благодаря применению учебных пакетов, позволяют включать их как в традиционные, так и в нетрадиционные организационные формы и приводят к значительной индивидуализации обучения. Таким образом, бихевиористический подход к описанию учебных целей и их достижению сводится к *двум основным методологическим представлениям*: общий результат обучения равен «арифметической» сумме частных учебных результатов; учебная деятельность тождественна совокупности наблюдаемых учебных действий. Это противоречит, заметим, известному принципу: свойства системного целого не равны сумме свойств его составляющих. Применение такого подхода, справедливо пишет М.В. Кларин [126], ограничивается сферой репродуктивного обучения – заучивания и воспроизведения обучаемыми действий по образцу, механистического построения обучения на основе набора обособленных навыков; на этой основе невозможно судить о внутренних психических сдвигах в сознании ученика.

Но, как мы видели выше, принципиальная позиция бихевиоризма в том и состоит, что его последователи не интересуются тем, что происходит в психике обучающегося, и действуют по стимул-реактивному принципу «черного ящика». Созданные на этой основе в США разные варианты педагогических технологий («модель полного усвоения», «План Келлера», «бригадно-индивидуальное обучение» и др.) призваны максимально четко описать то, что ученик может *сделать* в результате обучения, обеспечивая тем самым формирование нужного поведения, его «модификацию».

«Школа памяти» и «школа действия»: сходство и различия. Таким образом, если традиционное объяснительно-иллюстративное обучение является «школой памяти», то технология, построенная на бихевиористической методологии, – «школой действия». Есть ли преимущества в этой последней, которая и появилась как попытка найти лучшую альтернативу традиционному обучению? В чем их сходство и различия?

Сходство прежде всего в том, что обе системы ориентированы преимущественно на репродуктивное усвоение информации; если и появляются элементы творчества, то не благодаря, а вопреки этим системам. Та и другая системы обособляют обучающихся, сводят на нет возможности общения, взаимопомощи и сотрудничества, даже если предусматривается совместная учебная работа. В обоих случаях процесс учения механистичен: в традиционном варианте доминирует механическое запоминание, в случае «технологической метафоры» – механическая отработка действий по образцу. Этот перечень можно продолжить.

Есть и существенные различия. Одно из них состоит в том, что в традиционном варианте в каждом учебном предмете дается массив систематизированной теоретической информации, которая, однако, даже будучи усвоенной обучаемым, оказывается для него формальной – ее трудно, если вообще возможно, применить на практике. В «технологическом» варианте все содержание разбивается на мелкие «кадры» информации, которые обучаемому¹ трудно собрать в систему, составляющую ориентировочную основу какой-либо целостной практической деятельности.

Наиболее интересное и принципиально важное различие заключается в логике проектирования учебного процесса. Традиционная методика обучения ориентируется на логику науки, главная цель обучаемого – усвоение «основ наук»; описанный выше технологический подход строится в расчете на логику человеческой деятельности (в западной традиции – поведения).

Представление о том, что в процессе усвоения «основ наук» в школе или вузе работа учащегося подобна деятельности ученого, широко распространено среди теоретиков и практиков традиционного обучения. Эту позицию четко выразил Дж. Брунер: «Умственная деятельность везде остается той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы... Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и ему легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику» [40, с. 13].

Хотя Дж. Брунер писал это, характеризуя исследовательский подход к обучению, даже в этом случае с ним нельзя согласиться. Различия здесь именно в роде, а не в степени (в роде или типе выполняемой деятельности): школьник, как и студент, реализует познавательную деятельность, а ученый – профессиональную. У них

¹ Мы используем термин «обучаемый» в соответствии с терминологией цитируемых авторов. Для нас же на любом уровне системы непрерывного образования ребенок или взрослый является обучающимся – субъектом познавательной и будущей профессиональной деятельности.

разные личностный смысл, потребности, мотивы, цели, результаты, ответственность, и лишь средства и умственные действия (не деятельность) могут быть в чем-то сходными.

Трудно представить, чтобы школьник мог занимать позицию ученого по всем предметам учебного плана. Это справедливо и по отношению к студенту, который должен стать не ученым-энциклопедистом, а специалистом, профессиональное мышление которого опирается не на простую сумму информации из разных научных дисциплин, а на их сложное межпредметное интегративное целое. Можно быть прекрасным студентом-физиком (плюс математиком, химиком, биологом и проч.) и не состояться как компетентный специалист.

Бихевиорально-технологический подход принципиально отличается от традиционного в том отношении, что проектируется целостное поведение обучаемого – от постановки цели до проверки (и самопроверки) ее достижимости. В этом смысле он более гуманный, тем более что в последние программы включаются анализ конкретных ситуаций, игровые модели, совместное обсуждение каких-то фрагментов проблемного содержания и т.п. Учебная информация, «основы наук» не являются здесь самоцелью, а используются учеником для правильного «наблюдаемого поведения». Другое дело, что при этом подходе возникают неменьшие трудности, чем при традиционном.

Неизвестно, что лучше с точки зрения качества образования: по традиционной методике обрушивать на обучающегося поток предметно систематизированной научной информации без гарантии, что она когда-либо будет им практически использована, или в рамках «технологической метафоры» целенаправленно формировать у студента «россыпи» поведенческих реакций, собрать которые в целостную профессиональную деятельность также вряд ли возможно.

Компьютерная метафора. Программированное обучение выступило «генетическим» предшественником компьютерного обучения: в новых информационных технологиях соединена идеология программирования с возможностями оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером, создающего иллюзию диалога человека и машины.

Компьютер – инженерное устройство, имеющее дело с сигналами, передающими сообщения о чем-либо, с информацией. Но то же самое присуще и любому живому существу; отсюда развиваемое когнитивной психологией (от *лат.* *cognitio* – познание) представление о том, что работа компьютера является подобием работы мозга

человека («компьютерная метафора»), а перерабатываемая машиной информация может рассматриваться как знание.

Когнитивная психология возникла в США в конце 1950 – начале 1960-х годов; в отличие от бихевиоризма ее основным предметом стала зависимость поведения человека от внутренних, познавательных (информационных) структур, схем или «сценариев», через призму которых он воспринимает внешний мир. Разрабатываются различные теории организации и преобразования знания – от воспринимаемых и сохраняемых чувственных образов до сложной многоуровневой семантической (смысловой) структуры человеческого сознания. Однако представителям когнитивной психологии не удалось объединить разрозненные линии исследований в едином концептуальном ключе и тем самым заложить системную основу принципиально новых образовательных технологий.

Реальные достижения в области новых информационных технологий не дают оснований полагать, что применение компьютера, основывающееся на концепции образования, основной целью которого является накопление знаний, умений, навыков, придаст новое качество традиционной системе обучения. Компьютер, как отмечает один из крупных американских специалистов в этой области П. Нортон, – это мощное средство помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно поработает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков [322].

Действительно эффективными можно считать лишь такие новые информационные технологии, которые будут обеспечивать развитие теоретического и профессионального мышления обучающегося. А для этого необходимо не просто усиливать с помощью компьютера возможности традиционного обучения, встраивая в него новые информационные технологии, а проектировать принципиально иной тип обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий. При бихевиорально-технологическом подходе педагогическое управление осуществляется по принципу «черного ящика»: с помощью обратной связи фиксируются данные на «выходе» обучаемого¹ как некоего стимул-реактивного «устройства», а то, что происходит в его психике, не известно.

¹ Термин «активное обучение» часто встречается в педагогической литературе для обозначения эмпирического опыта применения «активных методов обучения». Однако оба этих термина неправомерны, поскольку ни само обучение, ни его методы не могут быть пассивными, если при их использовании достигаются те или иные образовательные цели. Другое дело, что при использовании разных методов включаются и разные уровни активности личности обучающегося – от элементарных ощущений и восприятия до совместного творческого мышления.

В 1950-х годах психолог П.Я. Гальперин [58] разработал теорию поэтапного формирования умственных действий, согласно которой, как пишет Н.Ф. Талызина [277], управление деятельностью обучающегося происходит по принципу «белого (прозрачного) ящика», при котором обратная связь несет сведения о процессе получения конечного продукта.

П.Я. Гальперин развил положение Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева о порождении познавательных процессов путем перехода от практической деятельности к внутренней психической (процесс интериоризации) и главным считал анализ усвоения действия, поскольку знания производны от действий и их усвоения (И.И. Ильясов).

Формирование умственных действий проходит шесть этапов: мотивационный, усвоение ориентировочной основы действий (ООД), выполнение действий в материальной (материализованной) форме, выполнение действий в громкой речи, выполнение действий в речи про себя, выполнение действий в умственной форме.

Выделено три типа ООД. При первом ориентиры неполны, поскольку выделяются самим учащимся путем проб, процесс формирования умственных действий идет медленно со многими ошибками. При втором типе ученику в готовом виде дается полная схема ООД, и формирование идет быстро и безошибочно. При третьем типе ООД составляется обучающимся самостоятельно с помощью данного преподавателем или разработанного им самим метода; процесс формирования происходит на уровне творчества, быстро и эффективно (Н.Ф. Талызина, Н.Н. Нечаев, И.И. Ильясов и др.).

Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий широко известна, поэтому в нашу задачу не входит ее детальное изложение. Подчеркнем одно несомненное достоинство этой теории – технологичность. Обучающие процедуры воспроизводимы, поэтому находят применение, хотя и локальное, в образовательной практике преимущественно при использовании близкого сердцу преподавателя второго типа ориентировки.

Ограниченность сферы применения технологий поэтапного формирования обусловлена, на наш взгляд, тремя факторами: а) не любое содержание поддается превращению в материальные (материализованные) действия или поддается с трудом; б) требуется высокий уровень специальной психолого-педагогической подготовки преподавателя, лучше его прямая принадлежность к рассматриваемой научной школе; в) профессионально важные качества личности специалиста, составляющие его компетентность, тем более социальные компоненты, не сводятся даже к великолепно сформированной системе умственных действий.

Проблемное обучение – принцип проблемности. Проблемное обучение (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Е.В. Ковалевская, В. Оконь и др.) как идея и система определенных методов организации учебного процесса появилось в качестве альтернативы сообщающей, «информирующей» педагогической практике, не стимулирующей мыслительную активность учащихся, обрекающей их на пассивное восприятие и запоминание информации [51].

Проблемное обучение представляет собой способ организации диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса (обучающихся) с проблемно представленным содержанием обучения. В этом процессе они знакомятся с объективными противоречиями науки, социальной и профессиональной практики и способами их разрешения, учатся мыслить, продуктивно общаться, творчески усваивать знания.

Стержневым является понятие *проблемной ситуации*, моделирующей условия поисковой деятельности, стимулирующей познавательную мотивацию и мышление обучающегося, направленного на поиск и освоение субъективно нового знания.

Проблемная ситуация определяется двояким образом: 1) это соотношение противоречивых внешних и внутренних обстоятельств и условий деятельности индивида или группы, не имеющее однозначного решения; 2) форма связи субъекта с объектом познания, обеспечивающая порождение его мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности. Таким образом, проблемная ситуация характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, включенной в вероятностную среду. Осознание невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний переживается субъектом как интеллектуальное затруднение и вызывает потребность в новых знаниях, в том неизвестном, что позволило бы разрешить обнаруженное противоречие.

Объективация неизвестного осуществляется в форме вопроса или вопросов, направленных на содержание объективных и субъективных компонентов проблемной ситуации. Вопрос, заданный самому себе относительно причин возникшего затруднения, является показателем переживания субъектом проблемной ситуации и начальным звеном его мыслительного взаимодействия с объектом и другими людьми, прямо или опосредованно включенными в данную ситуацию.

Вопрос как форма мысли – сложнейший психологический феномен, который выполняет целый ряд функций: 1) он является результатом рефлексии – мысленного отделения субъектом известного от неизвестного, своего знания от незнания; 2) в вопросе совершает-

ся формулирование мысли о неизвестном в речи; 3) вопрос выступает фактором порождения цели последующих исследовательских действий по раскрытию неизвестного; 4) в вопросе определяется область поиска этого неизвестного; 5) являясь составляющей диалогической пары «вопрос – ответ», вопрос, обращенный к другому человеку, инициирует диалогическое общение и межличностное взаимодействие с ним для разрешения проблемной ситуации.

В процессе взаимодействия человека с объективными компонентами проблемной ситуации и другими людьми разворачивается процесс его продуктивного мышления в поиске ответа (ответов) на вопрос (вопросы) о новом знании относительно свойств предмета, способов или условий своих действий и поступков. Проверка гипотез относительно неизвестных параметров этой ситуации и способов ее разрешения приводит к преобразованию проблемной ситуации либо в проблему, либо в задачу. В первом случае обучающийся продолжает поиск, во втором – приступает к практическому решению задачи с использованием уже известных или найденных им самим способов. Как известно, грамотная постановка задачи – это половина ее решения. Чрезвычайно важно, что это собственная постановка задачи, решение которой представляет для обучающегося интерес.

Итак, признаками проблемной ситуации являются переживание интеллектуального затруднения, вопрос, заданный самому себе или другим о неизвестном знании, способе или необходимом условии действия. Компоненты проблемной ситуации: предмет познания (содержание обучения), субъект обучения (преподаватель), субъект познания (обучающийся), его познавательная потребность, процесс мыслительного взаимодействия с усваиваемым предметным содержанием, диалог (мысленный или внешний) преподавателя с обучающимися или обучающихся между собой по поводу этого содержания.

Проблемное обучение предполагает реализацию принципа проблемности в содержании учебного материала и процессе его разрывания в учебной деятельности. Содержание проектируется преподавателем не в виде задач (заданий), решаемых по предложенному им же образцу (способу, алгоритму), а в виде системы учебных проблем (иногда их неточно называют проблемными задачами, заданиями), которые отражали или отражают реальные противоречия науки, практики и самой учебной деятельности.

Процесс обучения строится как диалогическое общение и взаимодействие, при котором студенты инициативны, заинтересованы в суждениях друг друга, дискутируют по поводу выдвигаемых гипотез, отстаивают свои точки зрения, совместно выбирают наиболее обоснованные варианты разрешения проблемной ситуации. В отли-

чие от учебной задачи, предусматривающей обычно один способ решения, разрешение проблемной ситуации может идти разными путями и приводить к разным вариантам решений, каждый из которых может быть правильным в соответствии с выбранным критерием.

В проблемном обучении осуществляется косвенное управление познавательной деятельностью, в котором участвуют и сами обучающиеся. Средством управления служат проблемные и информационные вопросы, заготовленные педагогом или появляющиеся в ходе порождения, анализа и разрешения проблемных ситуаций. Информационные вопросы обращены к уже имеющимся знаниям обучающихся, необходимым для понимания проблемной ситуации и включения в процесс ее разрешения. Проблемные вопросы как бы направлены в будущее, указывая на существо учебной проблемы и область поиска еще не известного ему знания, отношения, способа действия.

В диалогическом проблемном обучении студент не просто перерабатывает и усваивает информацию, он переживает процесс познания как субъективное открытие еще не известного ему знания, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию учебного предмета. Поскольку в вузе проблемные ситуации могут создаваться в контексте предстоящей профессиональной деятельности, проблемное обучение способствует трансформации познавательной мотивации студентов в профессиональную.

Задачный и проблемный подходы к проектированию содержания обучения. Известно, что единицами проектирования содержания традиционного обучения являются задача и производное от нее задание. В то же время в проблемном и в любом другом развивающем обучении такой единицей выступает учебная проблема. Рассмотрим отличия понятий «проблема» и «задача» и соответствующих им феноменов познания.

Обращение к работам, касающимся этих понятий, показывает, что порой их невозможно строго различить. Все сводится, в конечном счете, к определениям в словаре С.И. Ожегова: задача – это *то, что требует исполнения, разрешения*, а проблема – *сложный вопрос, задача, требующие разрешения*. Однако сама задача (задание) ничего не требует и требовать не может. Требует человек, поставивший задачу: родитель, начальник, учитель под угрозой санкций (двойка!), если она не будет решена. И понятно, что простота или сложность вопроса не являются признаками, по которым можно отличить задачу от проблемы. Проследим генезис понятий задачи и проблемы.

Задача – это знаковая модель какой-то прошлой, социальной по своей сути проблемной ситуации, встречавшейся в практическом или

исследовательском опыте людей. Когда в ней выделяются объективные компоненты (условия), преобразование которых по определенному способу приводит к искомому соотношению, она превращается в задачу. Иначе говоря, задача – это формализованная, «вырожденная» проблемная ситуация с необходимым и достаточным набором данных и искомым, сформулированным в виде вопроса. В ней уже нет ни грана социальности, связанной с совместной деятельностью людей. А психологически учебная задача – это требование учителя к ученику выполнить преобразование заданных условий по заранее данному образцу, способу, алгоритму.

По определению А.Н. Леонтьева [155], задача – это цель, данная в определенных условиях. Но цель представляет собой субъективный образ будущего результата; такого образа нет и не может быть ни в задаче, ни в голове обучающегося, когда он приступает к решению новой задачи. Поэтому ему заранее и дается способ решения, который нужно просто запомнить. В подобных ситуациях возможны три психологически разных варианта действий студента.

1. Цель задается преподавателем авторитарно в форме требования к студенту найти искомое задачи при данных условиях. Положительное подкрепление (одобрение, похвала, отметка) за выполнение этого требования, а отнюдь не нахождение искомого, выступает для студента реальной целью. Но если он не помнит способа решения, это требование не будет исполнено, задача останется нерешенной.

2. Цель задается тем же способом, студент припоминает алгоритм и находит искомое.

3. Цель порождается студентом в ходе самостоятельного анализа проблемной ситуации и превращения ее в задачу, выступая теперь как его собственный осознанный образ превосхищаемого результата. В первых двух случаях это задача преподавателя, автора задания, кого угодно, но не самого обучающегося, который выступает лишь объектом педагогического управления. В третьем случае задача наполняется личностным смыслом; учащийся выступает субъектом активного целеобразования и целеосуществления. Отождествление этих вариантов приводит к путанице в понимании развивающих возможностей обучения, к авторитарной педагогике.

Таким образом, учебная задача – это обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций, содержащая предметные данные и условия, необходимые и достаточные для ее разрешения с помощью наличных знаний и опыта человека. В результате «очищения» от противоречий, неопределенностей и социальности, выделения необходимых и достаточных условий и способов их преобразования для нахождения искомого проблемные ситуации

превращаются авторами учебников и пособий в задачи (задания), в «культурные консервы», составляющие содержание обучения в школе, колледже, вузе. В свое время это был огромный шаг вперед в становлении массового образования. Не повторяя тяжкий путь поиска истины в огромном разнообразии жизненных, научных и производственных ситуаций (а они всегда вероятностны, противоречивы, т.е. проблемны), можно за несопоставимо более короткое время сформировать у каждого необходимые знания, умения и навыки. Но за этот шаг человечество платит огромную цену: поскольку используются наборы готовых стандартных задач, решаемых по заранее данному образцу, образование стало, фигурально выражаясь, «образцеванием». Такие задачи лишены личностного смысла, они не развивают мышление.

Каждый решал массу задач по многим учебным предметам, но кто может сказать, что он умеет это делать и сейчас? «Коэффициент полезного действия» такого обучения чрезвычайно низок, поскольку оно основывается на механическом запоминании огромных массивов информации и алгоритмов решения частных стандартных задач, которых в реальной жизни практически не бывает. Квалифицированный специалист должен уметь решать прежде всего задачи нестандартные и новые, фактически проблемы.

Если учебная задача – это нечто объективно данное, то *проблема* вне познающего субъекта и его мышления не существует. Проблема определяется как психическое состояние человека в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий. Появление проблемы обусловлено противоречивостью, избытком или недостатком предметных и социальных компонентов этой ситуации, необходимостью принятия решения при двух или более вариантах выбора с вероятностным исходом, множественностью или неопределенностью критериев принятия решения, наличием разных точек зрения на ситуацию. Проблема – это осознание пробела в своих знаниях, получение информации о незнании (К. Поппер).

Подобно задаче проблема также может быть описана в знаковой форме, но лишь как языковое оформление переживания нераскрытости и непонятности проблемной ситуации, и стать формой проявления «знания о незнании» одним человеком другому или другим людям. Хорошей иллюстрацией может служить сказочное: «пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что». Проблема возникает в процессе анализа проблемной ситуации, когда человек не обнаруживает в ней объективных компонентов (данных), необходимых и достаточных для преобразования в задачу. Образно говоря, про-

блема – это «дыра» в знании, закрываемая вопросом или вопросами, заданными самому себе, другим людям (в том числе представленными опосредованно) или природе.

Проблема осознается как такая противоречивая ситуация, в которой имеют место разные или даже противоположные позиции при объяснении свойств одних и тех же объектов, явлений и отношений между ними. Это не формально-логическое, а содержательное противоречие внутри единого предмета, явления или процесса, требующее поиска нового знания или даже построения новой теории, с помощью которых это противоречие может получить свое разрешение.

В отличие от заранее определенного автором задачника или преподавателем искомого задачи центральным звеном проблемы является неизвестное. Его раскрытие требует от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного и области его поиска и организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы.

Теоретические и экспериментальные исследования, направленные на разрешение противоречий познания, выступают источником развития научных теорий, технического и социального творчества. Учебная проблема является упрощенной моделью научной и используется в различных видах развивающего обучения. Чаще всего она предъясняется обучающимся в форме описания проблемной ситуации, содержащей те или иные противоречия в своих условиях – альтернативные, избыточные, недостающие, частично неверные данные, взаимоисключающие требования и критерии принятия решений и т.п. В процессе творческой учебной деятельности проблемы возникают и в результате действий самих обучающихся.

Развивающий эффект обучения при разрешении студентами проблем обусловлен возможностью ситуативного возникновения у них потребности в новых знаниях, целеполагания и целеосуществления в процессе поиска недостающего знания, которое позволяет перевести проблему в задачу или ряд задач, найти способы их решения. Все это связано с включением продуктивного мышления, в результате у студента появляются психические новообразования, составляющие микроэтап в его развитии. Сама учебная деятельность наполняется для студента личностным смыслом, оказывается «человеченной», гуманистической.

Выше уже говорилось, что в психологии мышления и образовательной практике понятия «задача» и «проблема» часто смешиваются или используются как равнозначные. Нередко под проблемой понимается сложная познавательная задача, требующая, скажем, громоздких вычислений или преобразований. Однако сложность не

может быть критерием качественного отличия задачи от проблемы. К числу задач причисляют задачи с недостатком или избытком данных, неопределенностью условий, ограничением времени на решение и т.п. Однако если хотя бы один элемент задачи вызывает психологическую трудность для студента (а не трудность припоминания алгоритма), она становится для него проблемой.

Общее происхождение проблемы и задачи (проблемная ситуация), нестрогость их определения, зависимость понимания ситуации как задачи или как проблемы от личностного контекста приводят к «мерцанию» их смысла, появлению таких терминов-«кентавров», как «проблемная задача», «творческая задача», «эвристическая задача» и др., к трактовке мышления как способности решать задачи.

В исследованиях продуктивного мышления, технического творчества и т.п. под именем задачи фактически используются проблемы, предполагающие выявление противоречий, выдвижение и проверку гипотез для их устранения и т.п. Размытость смысловых границ между задачей и проблемой свидетельствует об их взаимопереходах, о континуальном пространстве, охватывающем всю область от хорошо определенных формальных задач до таких плохо определенных задач, как сочинение фуги (У. Рейтман).

В то же время опыт практического применения проблемного обучения и других исследовательских, эвристических, поисковых и других подобных методов ставит один из ключевых методологических вопросов: какой подход может обеспечить возможности творческого развития обучающегося, его критического мышления – повсеместно используемый задачный или же проблемный. Чтобы убедительно ответить на этот вопрос, сравним последовательность и содержание действий студента при задачном и проблемном подходах.

Задачный подход: *Анализ условий готовой задачи → Припоминание способа решения → Решение → Формальная сверка с эталонным ответом.*

Алгоритм познавательной деятельности студента при задачном подходе короткий; деятельность репродуктивная, исполнительская. Это чисто учебная процедура, редко встречающаяся во всегда вероятной профессиональной деятельности. В исследовательской позиции, да и то формально, студент находится только на этапе анализа условий задачи.

Проблемный подход: *Анализ проблемной ситуации → Постановка проблемы → Поиск недостающей информации и выдвижение гипотез → Проверка гипотез и получение нового знания → Перевод проблемы в задачу (задачи) → Поиск способа решения →*

Решение → *Проверка решения* → *Доказательство правильности решения задачи.*

Движение познавательной деятельности студента при проблемном подходе намного более интересно и продуктивно с точки зрения развития его мышления и личности. Студент находится в исследовательской позиции на всех этапах работы, кроме одного, – этапа практического решения им самим сформулированной задачи.

Таким образом, сравнение этапов и содержания действий студента в том и другом случае убеждает, что только проблемный подход обеспечивает возможности развития его мышления.

В традиционном обучении, опирающемся на задачный («заданиевый») подход, этого не происходит, поскольку студент лишен возможности выполнения практически всех исследовательских действий. Они остались прерогативой автора той или иной научной теории, составителя задачника, преподавателя, проектирующего и программирующего образовательный процесс. Решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, тогда как во многих психологических исследованиях показано, что мышление рождается в сотрудничестве, диалоге с другими людьми.

Практика проблемного обучения показала, что, продолжая вызывать неослабевающий интерес исследователей – психологов и педагогов, оно не получило широкого распространения и не стало особым типом обучения, на что надеялись его адепты. Причинами этого стали сложность преобразования содержания учебного материала в проблемный вид, повышенные требования к квалификации преподавателя, слабая технологичность метода проблемного обучения, трудности объективной оценки достижений обучающихся (в традиционном обучении оценка, точнее отметка, исходит из объема и глубины усвоенных знаний, а в проблемном – критерии оказываются размытыми, неопределенными, спорными). Однако данный подход способствовал признанию необходимости реализации *принципа проблемности* в содержании обучения и воспитания.

Проблемные ситуации могут создаваться на материале как академической науки, так и предстоящей профессиональной деятельности, поэтому реализация принципа проблемности способствует трансформации познавательной мотивации в профессиональную, служит одним из важных условий формирования инвариантов профессиональной компетентности будущих специалистов. С учетом этого положения в педагогической модели формирования инвариантов профессиональной компетентности студента в качестве ключевого фактора рассматриваются проблемные профессионально ориентированные ситуации при реализации принципа проблемности

в содержании учебного материала и процессе его развертывания в учебной деятельности.

Теорию и технологии контекстного обучения мы положили в основу формирования инвариантов профессиональной компетентности студента. Основные положения и принципы теории требуют детального раскрытия, поэтому мы раскроем их в следующем разделе монографии. А сейчас рассмотрим понятие педагогической технологии и ее отличия от традиционной методики обучения.

Педагогическая технология – понятие и содержание. В педагогической литературе предложено множество определений понятия «педагогическая технология», однако ни одно из них не передает, на наш взгляд, его сущности и отличий от традиционной методики обучения. Для понимания общего и различного в методике и педагогической технологии нужно прежде всего рассмотреть само понятие «образование».

В соответствии с объяснительно-иллюстративным типом обучения, научно обоснованным Я.А. Коменским, образование понимается как процесс передачи от учителя к ученику образцов готовых знаний, умений, навыков, добытых в прошлом и теперь известных ученым, практикам, педагогам. Соответственно, в традиционной методике отражена единственная логика – логика структурирования и развертывания научного знания. Применительно к иностранному языку эту мысль лаконично выразил академик Л.В. Щерба: методика обучения – это прикладная лингвистика.

Создается иллюзия, опрометчиво, на мой взгляд, выраженная великим русским педагогом К.Д. Ушинским. Он писал, что методика преподавания в школе напоминает собой широкое основание пирамиды, тогда как в вузе она представляет собой вершину пирамиды и сводится к выражению: «Знай свой предмет и излагай его ясно». Выходит, что знание предмета преподавателем вуза означает и владением им методикой обучения. У многих вузовских преподавателей, подавляющее большинство которых не имеет педагогического образования, это действительно получается, но далеко не у всех. Их мастерство складывается на основе подражания («как учили нас, так учим и мы») и собственного педагогического опыта.

Я.А. Коменский выступил величайшим социальным технологом: история не знает других примеров, когда какая-либо методика была бы легко воспроизводима даже теми, кто не изучал ее теоретические основы и даже вряд ли слышал фамилию автора. Отсюда распространенная иллюзия, что успешно преподавать без специальной подготовки может каждый, было бы желание. Многие преподаватели считают, что все зависит от врожденных педагогических способностей, но это мнение научно несостоятельно.

Начнем с понятия «метод», который наряду с дидактической целью и подлежащим усвоению содержанием составляет основу методики обучения. Метод – это путь к цели, определенный способ или способы ее достижения. В современной дидактике методом обучения называют упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося (обучающихся), направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личностей обоих этих субъектов образовательного процесса.

Ключевым здесь является словосочетание «взаимосвязанная деятельность», поскольку речь идет не о способе обработки металла или выемки грунта экскаватором, а об общении и взаимодействии двух равноправных субъектов, каждый из которых имеет свои цели и берет на себя часть работы по достижению общей цели. Общение может носить характер реального взаимодействия либо опосредуется книгой, компьютерной программой, письменным заданием, за которыми всегда стоит личность их разработчика.

Казалось бы, на этой основе можно создать непротиворечивую классификацию методов, приняв за ее основание способы совместных действий, используемых на данном предметном материале педагогом и обучающимися в тех или иных формах общения и направленных на реализацию образовательных целей. Тогда было бы достигнуто единство целей, содержания, форм и методов (а там недалеко и до средств) обучения–учения.

Однако такой классификации в педагогике (дидактике) нет. Есть много вариантов, предложенных разными авторами, однако ни один из них не может претендовать на универсальность. Нельзя же, в самом деле, делить методы, скажем, на частично-поисковые и поисковые, как это сделано в одном из вариантов классификации, – это все равно что сказать об одной женщине, что она «немного беременна», а о другой – «полностью беременна»...

Традиционно выделяют четыре группы методов: 1) по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.); 2) по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные); 3) по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые); 4) по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без оно). Очевидно, что в этой классификации практически не отражена суть понятия «метод», содержащаяся в приведенном выше определении.

Не спасает дела и появившееся в педагогической литературе и преподавательском обиходе деление методов на пассивные, активные и интерактивные. К «активным методам обучения» относят

проблемные лекции, ролевые и деловые игры, групповую дискуссию, решение ситуационных задач, драматизацию и др. Однако использование этого термина основано на недоразумении, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, перечисленное – это не методы обучения, а формы организации учебной деятельности студентов. Во-вторых, метод по определению не может быть пассивным, поскольку с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод. Другое дело, что при использовании различных методов могут включаться разные уровни активности обучающегося – от элементарных ощущения и восприятия до совместного творческого мышления.

Сомнителен и термин «интерактивный метод», поскольку опять же по определению метод – это способ организации взаимосвязанной деятельности учителя и ученика. То есть неинтерактивных методов просто не бывает. Только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной или менее выраженной, чем при других, проходить в условиях живого общения субъектов деятельности либо общения, опосредованного учебником, книгой, программой компьютера.

Причину недостаточной эффективности классических методов и методик обучения нужно искать, очевидно, в методологии, в подходе к организации учебной деятельности обучающегося. В традиционном педагогическом сознании он не обучающийся, способный к целеполаганию и целереализации, т.е. не субъект учебной деятельности, а объект педагогических манипуляций, обучаемый. Уже само «звание» обучаемого ставит ученика, студента в пассивную, страдательную позицию. И сама методика обучения строится как отражение «холодной» логики науки, а не субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибочной логики познавательной деятельности человека.

Образование нужно понимать не как «передачу» знаний, а созидание человеком образа мира в себе путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметной (профессиональной) культуры – полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах [50; 51].

Очевидно, что в понятом таким образом образовательном процессе нельзя не опираться на логику познавательной деятельности обучающегося – ребенка, взрослого – с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т.п. Через весь этот внутренний, личностный кросс-культурный

контекст преломляется, при использовании адекватных методов обучения, любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, значений «для меня» (А.Н. Леонтьев), собственно знаний, а не только представленных в виде учебной информации значений.

Понятие «педагогическая технология» появилось во второй половине XX века в связи с распространением технических средств, программированного обучения и с поиском ответа на вопрос – не просто как учить, а как учить результативно. При этом, как водится в педагогике, предложено множество определений этого понятия, что совершенно запутывает рядового учителя, преподавателя. В наиболее общем виде педагогическую технологию связывают с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Но в этом виде педагогическая технология немногим отличается от традиционного понимания образования как процесса передачи знаний.

Если же образование понимать как внутренне мотивированное полагание человеком себя в мире интеллектуальной, предметной, духовной и социальной культуры, то перед педагогом стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача учебной информации в логике науки. Он должен владеть педагогической технологией, понимаемой в теории контекстного обучения как реализованный на практике проект совместной деятельности субъектов образовательного процесса (учителя и ученика, преподавателя и студента), направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности каждого из этих субъектов [50; 51].

При таком понимании процесс развертывания содержания образования с помощью тех или иных педагогических технологий должен осуществляться преподавателем на основе знания и учета интегративного единства целого ряда факторов: 1) возрастных и психологических особенностей познавательной деятельности школьника, студента, взрослого; 2) индивидуального стиля своей педагогической деятельности, своих предпочтений, личностных особенностей и т.д.; 3) особенностей используемых педагогических технологий; 4) закономерностей организации и взаимодействия субъектов образовательного процесса; 5) знания содержания преподаваемого предмета, логики развертывания естественнонаучного, гуманитарного либо иного научного знания; 6) методов текущего, промежуточного и рубежного контроля формирования профессиональной компетентности; 7) знание контекста предстоящей профессиональной деятельности, где эти знания будут служить средством ее осуществления.

Рассматривая психологию учебно-познавательной деятельности школьника, студента, нужно с самого начала понимать, что их главной целью вовсе не является «усвоение основ наук», провозглашаемой традиционной педагогикой. Знания – это лишь необходимое средство осуществления компетентного действия и поступка, их ориентировочная основа, а не самоцель. У человека любого возраста множество целей, а главная цель учения состоит в развитии своих сущностных сил и способностей, или, пользуясь новомодными терминами – общекультурных и профессиональных компетенций/компетентностей, владея которыми он сможет полноценно реализовать себя в жизни и профессиональной деятельности. При традиционной постановке образования эта личностно значимая цель очень скоро подменяется формальной – сдать экзамены, получить положительную отметку, диплом и т.п.

Деятельность преподавателя и его индивидуальный педагогический стиль также имеют свои особенности. У каждого есть свое педагогическое мировоззрение, понимание сущего и должного в процессе преподавания, отношение к преподаваемой дисциплине и обучающимся, педагогические и жизненные цели. В контексте образовательной деятельности главным является обеспечение процесса наследования и расширенного воспроизводства обучающимися духовной, социальной, интеллектуальной и предметно-профессиональной культуры. Преподаватель не ограничивается «передачей» образцов известных знаний, умений и навыков, а, развиваясь и сам, создает условия для развития обучающихся как творческих личностей, приумножая тем самым потенциал культуры общества.

При такой организации познавательной деятельности обучающийся с самого начала рассматривается не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект деятельности, т.е. человек, способный к целенаправленному и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности.

Что касается используемых преподавателем педагогических технологий, то очевидно, что его деятельность, деятельность студента и сам процесс обучения будут разными в зависимости от того, организует ли он традиционный процесс монологический «передачи» информации, проектную деятельность студентов, деловую игру или обучение с помощью новейших информационных технологий и т.п.

Ясно также, что процесс обучения существенно различается в зависимости от преподаваемой учебной дисциплины как дидактически преобразованного научного знания. Одно дело, когда речь идет

о естественных науках с их строгим теоретическим аппаратом, экспериментально проверенными объективными фактами и отношениями между исследуемыми природными объектами, получившими статус законов, невмешательством исследователя в наблюдаемые явления, точной воспроизводимостью этих законов и т.п. И совсем другое, когда преподается «неестественная» – гуманитарная дисциплина, скажем, психология с достаточно расплывчатыми понятиями, множественностью субъективных точек зрения на одни и те же явления, обусловленностью психических проявлений, присутствием экспериментатора и т.п. Так, в науке существует около 50 определений понятия «личность», и какое из них верное – каждый определяет для себя сам.

Едва ли не самым важным фактором в организации процесса познания обучающихся с помощью тех или иных педагогических технологий является воссоздание социокультурного и профессионально-практического контекстов жизни и деятельности будущего выпускника школы, колледжа, вуза, их предметно-технологических, социальных, психологических и временных аспектов. Это обуславливает усвоение теоретических знаний в качестве не самоцели, а средства регуляции профессионально-предметных действий и социально-нравственных поступков.

Все описанные факторы, которыми руководствуется преподаватель, интегрированы в педагогических технологиях контекстного обучения. Наложение в нем усваиваемой учебной информации на канву социальной по своей сути профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, а не только закрепленных в науке значений.

Таким образом, перед преподавателем, проектирующим и реализующим те или иные педагогические технологии, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача информации, выстроенной в логике преподаваемой им науки. Очевидно, что это требует высокого педагогического профессионализма, владения всей совокупностью знаний о закономерностях общего и профессионального развития личности в процессах образования.

1.4. Теория контекстного обучения

Три источника контекстного обучения. Источниками теории и технологий контекстного обучения являются 1) теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения; 2) понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности

студента на процесс и результаты его учебной деятельности; 3) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике.

Опыт разработки и использования технологий инновационного обучения. Формы и методы инновационного обучения (в педагогическом обиходе его часто называют «активным»¹) стали интенсивно разрабатываться в нашей стране с середины 1970-х годов. В их числе называют методы проблемного обучения, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, метод проектов, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу студентов, новые информационные технологии, учебно- и научно-исследовательскую работу студентов (УИРС, НИРС), «реальное» дипломное проектирование, производственную практику и т.п.

Все эти и подобные им формы и методы – результат преимущественно эмпирических разработок, которые без опоры на современную психолого-педагогическую теорию постепенно ассимилируются традиционной системой обучения, не меняя ее качества. Теорией, способной придать мощный инновационный импульс классической образовательной парадигме, и является теория контекстного обучения.

В отличие от эмпирически возникшего «активного» обучения методы проблемного достаточно теоретически обоснованы. Во многих психологических исследованиях доказано, что мышление человека рождается в проблемной ситуации. В силу ряда причин проблемное обучение не стало особым типом обучения, однако оно обусловило необходимость реализации принципа проблемности в его содержании и при его развертывании в диалоге (внешнем и внутреннем) субъектов образовательного процесса.

Контекст как смыслообразующая категория. Контекст представляет собой систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющую на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка. Соответственно, *внутренний контекст* – это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт чело-

¹ Термин «активное обучение» часто встречается в педагогической литературе для обозначения эмпирического опыта применения «активных методов обучения». Однако оба этих термина неправомерны, поскольку ни само обучение, ни его методы не могут быть пассивными, если при их использовании достигаются те или иные образовательные цели. Другое дело, что при использовании разных методов включаются и разные уровни активности личности обучающегося – от элементарных ощущений и восприятия до совместного творческого мышления.

века, *внешний* – информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов [49–51; 53].

Благодаря контексту человек знает, чего ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать наступившие события; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. Внутренний и внешний миры «даны» человеку не сами по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах; объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления. Таким образом, *контекст является смыслообразующей психологической категорией* наряду с такими признанными категориями, как «деятельность», «образ», «мотив» и др. [53].

Задание в формах учебной деятельности предметного и социального (социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования. Учебная информация, наложенная на канву будущей профессиональной деятельности, усваивается в ее контексте как средство осуществления и поэтому превращается из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста как одну из подструктур его личности.

Деятельностная теория усвоения социального опыта. Теория контекстного обучения – одно из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта, представленное в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и многих других. В соответствии с ней усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

Посредством активной, «пристрастной» (А.Н. Леонтьев) деятельности осуществляются присвоение человеком социального опыта, развитие его психических функций и способностей, систем отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. С этих позиций основная цель студента должна состоять не просто в усвоении научных знаний, умений и навыков (они необходимы, но недостаточны), а в *овладении целостной профессиональной деятельностью*, где знания выступают ориентировочной основой, средством ее осуществления.

Общая структура любой деятельности человека, изображенная на рис. 1.3, существенно отличается в теории контекстного обучения от

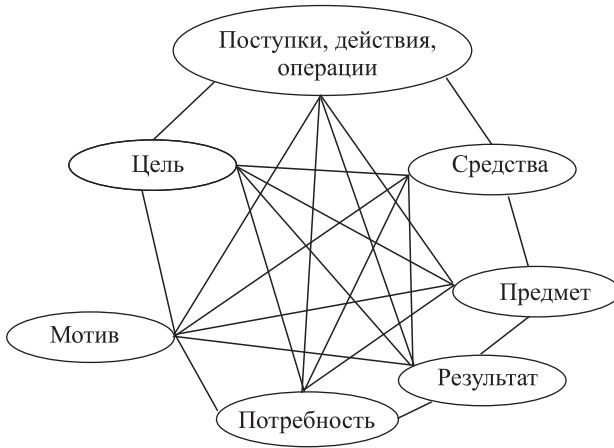


Рис. 1.3. Общая структура деятельности человека

той, что представлена в работах сторонников деятельностного подхода, и характеризуется следующим. Деятельность имеет кольцевую структуру: все звенья взаимосвязаны и в нее можно войти из любого из них. Изменение мотива, цели, предмета приведет к вполне определенным изменениям и во всех других звеньях. Этот системный эффект позволяет преподавателю посредством прямых или косвенных воздействий на то или иное звено помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью. Основной единицей деятельности человека является поступок – форма его личностной активности, предполагающая отклик другого человека или других людей и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика.

Предметное действие (либо бездействие) квалифицируется как поступок, поскольку предполагает оценку другими людьми степени соответствия принятым в обществе нравственным нормам и ценностям. Это обуславливает смысл действия для его субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в ситуациях социальной жизни и деятельности, в социальном контексте.

Таким образом, поступок как особое, ценностное действие одновременно обладает качеством предметности и социальности. В нем выражается система отношений человека к природе, обществу, другим людям и самому себе. Очевидно поэтому, что утверждение поступка (а не предметного действия) в качестве единицы деятельности расширяет возможности реализации деятельностного подхода в образовании в отношении не только обучения, но и воспитания личности.

В структуре деятельности нет отдельного «знаниевого» блока (в классическом варианте он обычно представлен как «задача»). Знания важны, но не должны быть самоцелью. Они содержатся в каждом структурном звене, а вся система знаний составляет ориентировочную основу деятельности, средство ее компетентного осуществления.

Противоречия профессионального образования. При сходстве структур учебной и профессиональной деятельности содержательное наполнение их разное (табл. 1.2).

Таблица 1.2

Отличия в содержательном наполнении структур учебной и профессиональной деятельности

Структурные звенья деятельности	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
<i>Потребность</i>	В учении	В труде
<i>Мотив</i>	Познание нового, овладение профессией	Реализация своих интеллектуального и духовного потенциалов, саморазвитие личности
<i>Цель</i>	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и/или духовных ценностей, услуг
<i>Поступки, действия, операции</i>	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
<i>Средства</i>	Психические функции и телесные возможности человека	Орудия производства, средства физического и психологического воздействия
<i>Предмет</i>	Учебная информация как знаковая система	Вещество природы (инженер), личность и психика (педагог), тело и душа человека (врач)
<i>Результат</i>	Деятельностные способности человека, система отношений к миру, другим людям, к себе	Товары, образованность людей, их здоровье; самореализация личности

В таблице отражено *основное противоречие профессионального образования*: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу – учебной деятельности.

Из него вытекает целый ряд *конкретных противоречий*:

- учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;
- предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности врача – человек с его болезнью, инженера – вещество природы, учителя – душа (психика) ребенка и т.п.;
- содержание обучения рассыпано по множеству практически не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;
- от студента требуются в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души и духа;
- студент активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, решает поставленные преподавателем задачи, выполняет задания и т.п.), тогда как на производстве от него требуются активность и инициатива;
- студент получает статичную учебную информацию, а в труде она разворачивается динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом;
- искусственные формы организации учебной деятельности, идеально подходящие для передачи информации практически любому числу студентов, не соответствуют формам жизни и профессиональной деятельности людей;
- в обучении студент выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс осуществляется в условиях совместной деятельности работников.

Образно говоря, студент пребывает в некоем виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм учебной деятельности, делает нечто совершенно другое, чем специалист на производстве. Поэтому быстро включиться в реалии профессиональной деятельности удастся далеко не каждому выпускнику вуза. На это у него уходят 3–5 лет адаптации – предметной и социальной. Причем социальная адаптация дается труднее, чем предметно-технологическая, поскольку студент не получает в вузе опыта совместной деятельности.

Основная идея контекстного обучения. Облегчить переход от учения к труду посредством увеличения времени пребывания студента на производстве и резкого сокращения объема фундаменталь-

ной научной информации в содержании обучения было бы шагом назад в развитии образования.

Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на канву будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности профессиональную деятельность специалистов в ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих.

Следовательно, *контекстным является обучение*, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности. В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные.

Главным здесь является развитие (с опорой на научную информацию) способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции и задачи, разрешать проблемы и посредством этого овладевать целостной профессиональной деятельностью. В контекстном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для постановки студентом собственных целей и их достижения, для движения его деятельности от учения к труду. Это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Студент развивается и как специалист, и как член общества, овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения моделируемых социально-профессиональных ситуаций.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности вносит в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст «прошлое (образцы теории и практики) – настоящее (выполняемая учебная деятельность) – будущее (моделируемая профессиональная деятельность)»;

- системность и межпредметность знания;
- возможность динамического развертывания содержания обучения, которое обычно дается в статике;
- сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- знакомство с должностными функциями и ответственностью специалиста;
- ролевая «инструментовка» профессиональных действий и поступков;
- понимание должностных и личностных интересов будущих специалистов.

Принципы контекстного обучения. Педагогический принцип – это система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и студентов.

Исходя из вышеизложенного, основными принципами контекстного обучения можно назвать следующие:

- 1) психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) последовательное моделирование целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов в учебной деятельности студентов;
- 3) проблематизация содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) открытость, т.е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- 8) единство обучения и воспитания личности профессионала;
- 9) учет индивидуально-психологических особенностей и семейных, национальных, религиозных, географических и других контекстов каждого обучающегося.

Образовательные цели. Основной целью контекстного обучения является обеспечение педагогических и психологических условий формирования средствами учебной деятельности студентов принципиально иной – *целостной профессиональной деятельности* будущих специалистов (бакалавров, магистров). Преследуются также следующие цели:

- развитие личности профессионала, его интеллектуальной, предметной, социальной, гражданской и духовной компетентности;
- развитие способности к непрерывному образованию, самообразованию.

Конкретные цели в контекстном обучении определяются в зависимости от того, на каком этапе, в рамках каких учебных дисциплин и для формирования и развития каких социально и профессионально важных качеств (компетентностей) организуется образовательный процесс.

Содержание контекстного обучения. Содержанием традиционного обучения является главным образом дидактически преобразованное содержание наук. В контекстном обучении к этому добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде компетентностной модели деятельности специалиста – описаний системы его основных профессиональных функций, проблем и задач.

В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К *базовым* формам деятельности относятся:

- *академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место исключительно передача преподавателем информации студентам. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;
- *квазипрофессиональная*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения;
- *учебно-профессиональная*, когда студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы) или практические (производственная прак-

тика) работы. Оставаясь учебной, работа студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве *промежуточных* могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т.п.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты при контекстном обучении все более широко используют учебную информацию для регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его предметной и социальной адаптации на производстве.

Перечисленным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении соответствуют три *обучающие модели*: семиотическая, имитационная, социальная. Каждая имеет свои особенности, но все они взаимосвязаны таким образом, что в рамках использования одной из них подготавливаются условия для перехода к следующей.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является *речевое действие*.

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, которая требует анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента – *предметное действие*. Основная цель совокупности предметных действий состоит в практическом преобразовании имитируемых профессиональных ситуаций. Информация выступает здесь средством познавательной деятельности, в процессе которой она превращается в знание будущего специалиста.

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моде-

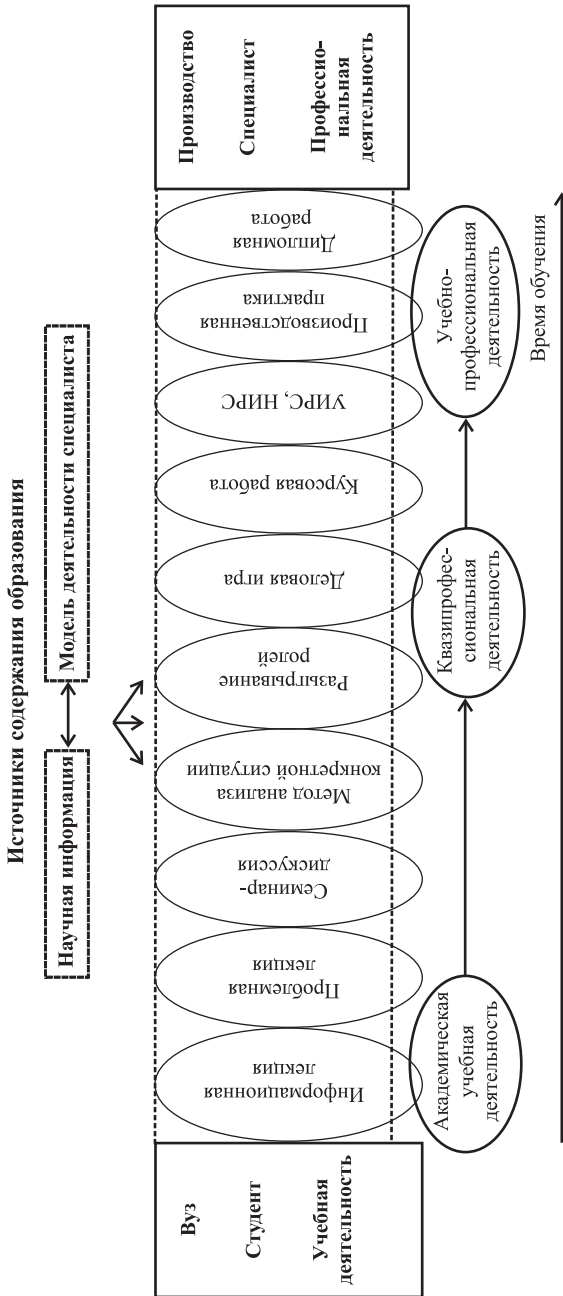


Рис. 1.4. Общая модель контекстного обучения

Примечание. Система конкретных педагогических технологий может быть любой другой в зависимости от целей, содержания образования, предпочтений преподавателя при условии реализации принципов контекстного обучения и соблюдении общей логики движения деятельности студентов от учебной к профессиональной

лях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого коррекцию совершенного действия.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в *деятельностной модели* его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным – к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание представлено в учебном процессе формами совместной деятельности студентов, с учетом личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, нравственных норм учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Исходя из указанных выше принципов, целей, содержания обучения, педагогических условий, контингента обучающихся, направления их профессиональной подготовки, а также индивидуальных предпочтений преподавателя, проектируются педагогические технологии контекстного обучения. В комплекс конкретных технологий могут входить как известные формы и методы (традиционные и новые), так и создаваемые самим преподавателем. Это сфера его педагогического творчества.

В любом типе обучения есть система оценки процесса и результатов деятельности студентов. В отличие от контроля в традиционном обучении, осуществляемого главным образом преподавателем (это передает термин «педагогический контроль»), в обучении контекстного типа процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и оцениваться и самим студентом по четким и понятным ему и преподавателю критериям. Это важное условие личностной активности студента, его заинтересованности в своем становлении как специалиста и члена общества.

Преимущества контекстного обучения

- Студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены не как совокупность сведений, научной информации, а в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев ее развертывания.
- Включается весь потенциал активности студента – от восприятия до принятия совместных решений.

- Знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения.
- Используется психологически и дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов при ведущей роли коллективных; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности.
- Студент накапливает опыт использования учебной информации как средства деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности.
- Логическим центром педагогического процесса становятся развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что отражает реальную гуманизацию образования.
- В контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе, тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов.
- Из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности.
- В контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании для достижения конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов – традиционные и новые.

Выводы

1. Реализация компетентностного подхода как одного из основных направлений реформирования российского образования будет означать переход к новой образовательной парадигме, к принципиально иному, чем традиционный, типу обучения и воспитания.

2. Кардинальные изменения затронут все звенья образовательной системы: ценности, цели, условия, содержание, формы, методы, средства, результаты обучения и контроля, деятельность преподава-

телей и студентов, сам уклад жизни образовательных учреждений, связь с внешней средой, прежде всего с производством.

3. В психологии и педагогике накоплен большой массив данных относительно закономерностей и условий профессионально-личностного становления и развития человека в процессе образования, формирования его профессионально важных качеств. Однако они не составляют системы, способной стать общепризнанной концептуальной основой реализации компетентностного подхода. В результате вузы действуют методом проб и ошибок, что не гарантирует правильности принимаемых проектных решений, приводит к огромной трате сил, средств и времени работников вузов, к многочисленным трудностям, противоречиям и проблемам.

4. В числе таких проблем можно назвать следующие:

- нет общепринятого определения базовых понятий «компетентность» и «компетенция», что существенно затрудняет практическую реализацию компетентностного подхода;
- отсутствует научно обоснованное представление об инвариантной структуре компетентности субъекта профессиональной деятельности (инварианте профессионализма), которое позволило бы задать общую рамку разработки компетентностной модели выпускника и тем самым унифицировать, упорядочить, скоординировать усилия всех вузов страны.

5. Инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза (инвариант профессионализма) – это интегральная система устойчивых связей между его структурными компонентами. Содержательное наполнение инварианта осуществляется с учетом видов профессиональной деятельности по направлениям вузовской подготовки, поэтому реальной сущностью инварианта является всегда какой-то его вариант.

6. Психолого-педагогическая теория, на которую может опираться реализация компетентностного подхода, должна отвечать ряду требований: быть признанной исследователями и практиками; обладать необходимой мощностью; обладать свойством технологичности; служить основой принятия и реализации проектных решений; обеспечивать единство обучения и воспитания.

7. В педагогической литературе представлено широкое разнообразие трактовок понятий «компетентность» и «компетенция». В результате их теоретико-методологического анализа показано: оба понятия отражают профессионально-личностные качества выпускника вуза и определяют качество его профессиональной деятельности, а различаются в том отношении, что «компетенция» – потенциальная, а «компетентность» – актуально проявленная и реализованная в этой

деятельности характеристика личности выпускника вуза (специалиста, бакалавра, магистра).

8. Классическая объяснительно-иллюстративная система обучения, бихевиорально-технологический подход, теория проблемного обучения, теория поэтапного формирования умственных действий имеют свои достоинства, но ограниченные возможности в решении глобальной задачи формирования профессиональной компетентности студента как будущего специалиста (бакалавра, магистра).

9. Всем требованиям реализации контекстного подхода в профессиональном образовании отвечает теория контекстного обучения, развиваемая более 30 лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого и являющаяся развитием деятельностного подхода к усвоению социального опыта. В контекстном обучении на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

10. С позиций теории контекстного обучения педагогическая технология – это реализованный на практике проект совместной деятельности субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности каждого из этих субъектов.

Глава 2

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНВАРИАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: СИТУАЦИОННО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

2.1. Инвариантная структура профессиональной компетентности выпускника вуза

В ходе обоснования концепции разработки и формирования инвариантов компетентности мы исходили из того, что в образовательном процессе необходимо создать такие психолого-педагогические условия, при которых студент будет действовать как полноправный субъект познавательной и будущей трудовой деятельности – личность как источник внутренне и внешне мотивированной активности, которая способна к целеполаганию и целереализации в процессе формирования своей профессиональной компетентности.

Компетентным выпускник вуза становится тогда, когда стремится (*хочет*) и готов (*может*) к деятельности, выполняет (*делает*) свою работу ответственно и на высоком профессиональном уровне (*делает хорошо*).

Составляющая «*хочет*» связана с *мотивационной сферой личности*, отражающей совокупность внешних и (или) внутренних условий и установок, стимулирующих активность индивида и определяющих его направленность. Составляющая компетентности «*может*» определяется тем, обладает ли субъект необходимым и достаточным для данного вида деятельности «инструментарием»: знаниями, умениями, навыками, опытом, представлениями о том, как действовать в данной ситуации, есть ли у него способности к этой деятельности, позволяют ли его индивидуально-психологические особенности (свойства нервной системы, состояние здоровья, возрастные, половые характеристики и др.) успешно осваивать и вести ее на высоком уровне, добиваться успеха (рис. 2.1).

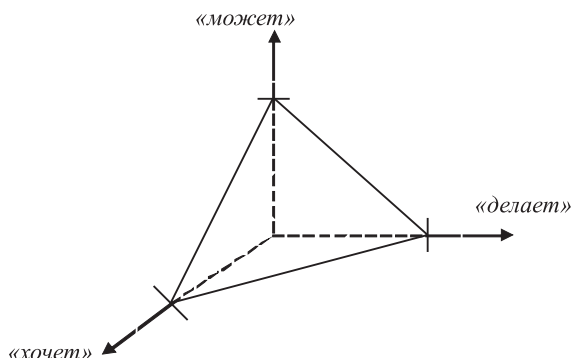


Рис. 2.1. Составляющие компетентности субъекта деятельности

Составляющая компетентности «делает» связывает воедино личностный потенциал работника и его реализацию в ситуации деятельности. Ведь можно обладать обширными знаниями, сформированными умениями и быть готовым к ответственному поведению, но в реальной ситуации не справиться со своими психическими состояниями и не реализовать свой потенциал. Также нельзя назвать компетентным работника, у которого сформированы механизмы саморегуляции, но нет знаний или необходимой мотивации деятельности.

В характеристике «делает хорошо» как качестве компетентности субъекта деятельности заключен двоякий смысл: «хорошо» – значит на высоком уровне качества и результативности; «хорошо» – значит социально направленно – с осознанием социальных последствий своих поступков и действий, т.е. ответственно.

Исходя из этих простых соображений, можно представить *инвариант профессиональной компетентности* выпускника вуза как структурно-функциональную систему, состоящую из следующих компонентов: *ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-психологического, инструментального, конативного* (рис. 2.2). Каждый такой компонент в отдельности представляет собой *компетенцию*, а их интегрированная целостность – *это компетентность*. Рассмотрим данное положение подробнее.

Ценностно-смысловой компонент – ведущий в структуре инварианта профессиональной компетентности. Компетентность является интегральным новообразованием личности, а сама личность – социальным качеством человека, предполагающим личную ответствен-

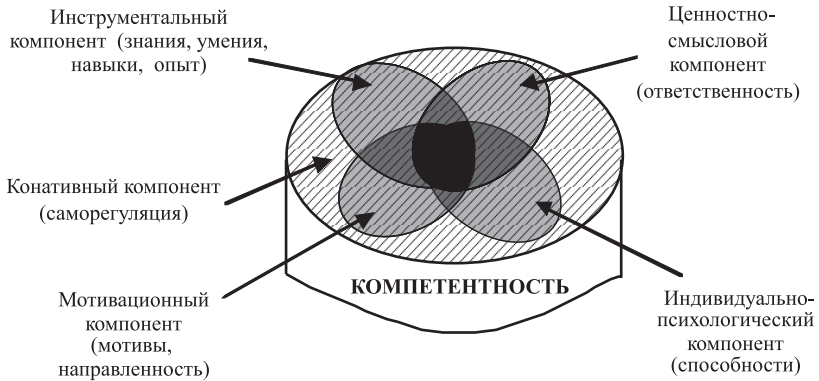


Рис. 2.2. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности

ность за ведение, качество и результаты деятельности. В основе ответственного поведения лежат позитивное отношение личности к общечеловеческим, национальным и профессиональным ценностям («человек», «жизнь», «здоровье», «семья», «общество», «образование», «природа», «труд») и выбор адекватного этим ценностям компетентного действия и поступка.

Мотивационный компонент – потребности, мотивы, направленность, стремление к трудовой деятельности в данной профессиональной сфере, к совершенствованию этой деятельности. Мотивационный компонент является ключевым, поскольку без него даже при наличии всех других компонентов инварианта бессмысленно говорить о компетентности как таковой.

В процессе подготовки специалиста (бакалавра, магистра) существует проблема формирования познавательной мотивации, если она у студента отсутствует, и ее трансформации в мотивацию профессиональную. Психолого-педагогические закономерности такой трансформации в контекстном обучении раскрыты в исследовании Н.А. Бакшаевой [17]. Нужно отметить, что компетентностный подход создает для этого намного более благоприятные условия, нежели традиционный.

Индивидуально-психологический компонент представляет собой профессионально важные качества (ПВК) личности выпускника вуза, включая способности, определяющие быстроту освоения деятельности и ее успешность. Все они являются условием и в то же время результатом развития инварианта компетентности. ПВК – это свойства субъекта трудовой деятельности, необходимые для ее выполнения на нормативно заданном уровне. ПВК вместе с другими компонентами инварианта профессионализма обеспечивают успеш-

ность (производительность, качество, результативность) трудовой деятельности. Они многофункциональны, и вместе с тем для каждой профессии необходим свой ансамбль этих качеств.

Инструментальный компонент инварианта профессиональной компетентности выпускника вуза составляют общекультурные и профессиональные знания, умения, навыки, опыт деятельности; степень и вид профессиональной подготовки специалиста (бакалавра, магистра) к реализации производственных функций, прав и обязанностей, предписанных нормами законов, должностными инструкциями, правилами, нормативными требованиями, традициями и т.п.

Конативный компонент (от *англ.* conation – способность к волевому движению [65]) – механизм реализации компетенций специалиста в ситуациях профессиональной деятельности: выбор цели, принятие решения, построение программы действий на основе анализа наличных условий, организация процесса достижения цели, при необходимости – его коррекция на основе оценки результатов.

Реализация ценностных отношений и профессиональных мотивов специалиста (бакалавра, магистра), продуктивное использование им знаний, умений, опыта, оценка, коррекция процесса деятельности предполагают сформированность механизмов саморегуляции. В этом состоит основная функция конативного компонента.

Каждый компонент инвариантной структуры профессиональной компетентности, включая конативный, выступает как отдельная компетенция, которую необходимо формировать в образовательном процессе вуза. Интеграция всех этих компетенций в инвариант профессионализма осуществляется в момент, когда субъект деятельности начинает практически действовать.

Иными словами, *включение конатива как механизма регуляции субъектом своей деятельности замыкает все названные компетенции в единый инвариант профессиональной компетентности*. Отсюда появляется возможность разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Компетенция представляет собой содержательно-процессуальную характеристику *потенциальной активности* специалиста (бакалавра, магистра); это определенная диспозиция субъекта труда; его готовность и стремление к продуктивной деятельности. А *компетентность* – это реализованная система компетенций; интегральная, проявленная в деятельности характеристика личности профессионала, определяющая успех дела и ответственность за ее результаты.

Компетентность и компетенция связаны между собой внешне-внутренней обусловленностью. Без механизмов саморегуляции, без

мобилизации в определенной ситуации компетенция может остаться лишь потенциальной, а не реализованной активностью, соответственно, нельзя говорить о компетентности, обеспечивающей успех деятельности. Развитые механизмы самоуправления, саморегуляции в профессиональной ситуации выступают фактором, определяющим действенность всех компонентов профессиональной компетентности выпускника.

Таким образом, понятия «компетенция» и «компетентность» являются характеристиками одних и тех же профессионально-личностных качеств выпускника вуза, определяющих успех его профессиональной деятельности; их различие состоит в том, что «компетенция» – потенциальная, а «компетентность» – проявленная в ситуации реальной деятельности характеристика личности.

Сколько должно быть компетенций, чтобы считать выпускника вуза компетентным? Нужно исходить из положения, что компетентность человека определяется деятельностью и является ее предпосылкой. Согласно нашей позиции, в структуру компетентности входят пять «закольцованных» конативом компетенций – компонентов инварианта профессионализма, включая и сам конатив. Каждая компетенция будет состоять из конечного числа кластеров – частных компетенций, что определяется анализом содержания профессиональной деятельности, реализуемыми работником функциями, решаемыми задачами и проблемами.

Компетентность проявляется в определенной области деятельности, конкретной специальности, «сфере компетентности». Требования того или иного вида деятельности предполагают ограничение круга компетентностей и выделение определенных ее видов, объединенных в кластеры. Выпускник вуза должен быть подготовлен как субъект конкретной профессиональной деятельности, характеризующейся своим предметным содержанием, требованиями к ней, условиями, в том числе социальными, в которых эта деятельность разворачивается.

К инвариантам компетентности выпускника вуза мы относим *компетентность профессиональную* (реализованная готовность, стремление успешно трудиться в определенной профессиональной сфере) и *компетентность социально-психологическую* (реализованные стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социальности). В свою очередь, каждая из этих компетентностей может быть разделена на *общую* для выпускников всех вузов (базовую, ключевую) компетентность, и *специальную*, необходимую для успешной трудовой деятельности в определенной профессиональной сфере (рис. 2.3).

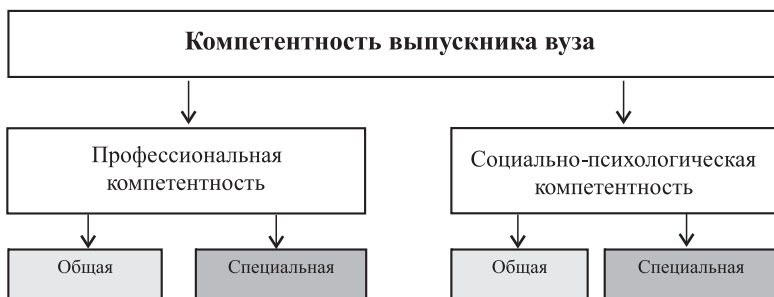


Рис. 2.3. Инварианты компетентности выпускника вуза

Общую профессиональную компетентность выпускника составляют общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, опыт, а также готовность их актуализировать в определенной группе профессий – научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической.

Специальная профессиональная компетентность – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетентностей, необходимых для определенной профессиональной деятельности.

Общая социально-психологическая компетентность – это проявленные готовность, стремление и способность эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других в условиях динамики психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Содержание *специальной социально-психологической компетентности* составляют качества личности, обеспечивающие продуктивность совместной деятельности и общения в условиях конкретной трудовой деятельности специалиста.

Четко дифференцировать общую и специальную социально-психологическую компетентности специалиста не так просто в силу полифункциональности их компонентов. В то же время ясно, что коммуникативная компетентность руководителя, строителя, учителя или инженера отличаются друг от друга как по содержанию, так и по количественным и качественным характеристикам.

Исходя из сказанного, можно дать более широкое *определение инварианта* профессиональной компетентности выпускника вуза: это система устойчивых связей между ее компонентами (ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным, индивидуально-

психологическим и конативным), обладающая основными признаками ее конкретных реализаций в различных видах компетентности – общей и специальной профессиональной, общей и специальной социально-психологической.

Выявление содержательного наполнения инвариантов компетентности специалиста (бакалавра, магистра) должно осуществляться с опорой на определенные комплексные критерии – *структурные* и *функциональные* (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Критерии сформированности инвариантов профессиональной компетентности студента

Виды критериев	Критерии компетентности
Структурные	1. Знания, умения, навыки, опыт деятельности (инструментальная основа компетентности) 2. Мотивы деятельности 3. Способности 4. Способность к саморегуляции
Функциональные	Процессуальные характеристики деятельности (темп, интенсивность, объем; разнообразие приемов и действий, использованных субъектом при выполнении предлагаемых заданий) Результативные характеристики деятельности (уровень и качество результатов в целевой деятельности за установленное время)

Структурными критериями компетентности выступают знания, умения, навыки, опыт деятельности, направленность личности, мотивы деятельности, способности.

К *функциональным критериям* относятся *процессуальные* характеристики деятельности (темп, интенсивность, объем, разнообразие приемов и действий, использованных субъектом при выполнении предлагаемых заданий) и *результативные* (качество результатов деятельности за нормативно установленное время).

Структура профессиональной компетентности студента должна обладать высокой обобщенной инвариантностью, т.е. оставаться неизменной в разных системах отсчета. Такими системами отсчета в нашем случае могут выступать виды профессиональной деятельности. Так, компетентность будущего инженера и будущего психолога, социолога содержит одни и те же компоненты –

мотивационный, инструментальный, ценностно-смысловой, индивидуально-психологический, конативный.

Другой системой отсчета может выступать уровень профессиональной компетентности. У студента, оканчивающего вуз, выпускника, адаптирующегося на производстве, мастера, способного решать трудные профессиональные задачи, структуру инварианта компетентности составляют одни и те же компоненты: ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический, инструментальный, конативный.

* * *

Таким образом, наше исследование инварианта профессиональной компетентности позволило:

- рассмотреть профессиональную компетентность выпускника вуза как интегральную, проявленную в деятельности (ситуации) характеристику личности, определяющую успешность и качество профессиональной деятельности, ответственность за ее результаты;
- определить инвариантную структуру компетентности выпускника вуза (инвариант профессионализма) как систему устойчивых функциональных связей между структурными компонентами компетентности, которая обладает совокупностью основных признаков ее конкретной реализации в различных видах компетентности – общей и специальной профессиональной, общей и специальной социально-психологической;
- предложить критерии оценки сформированности инварианта профессиональной компетентности – структурные (мотивы, ценности, знания, умения, навыки, способности) и функциональные (процессуальные и результативные) характеристики деятельности; структура инварианта может служить базовым таксоном для дальнейших классификаций формируемых компетенций/компетентностей;
- получить основание для 1) создания непротиворечивой и понятной практикам обучения таксономии (полного набора) компетентностей; 2) деятельностной интеграции общекультурных и профессиональных компетенций; 3) разработки документов ООП, реализующих ФГОС ВПО; 4) задания общей «рамки» принимаемых проектных решений по реализации компетентностного подхода и тем самым унификации, упорядочения, координации, а значит – экономии усилий разработчиков во всех вузах страны;

- разработать целевую основу проектирования и экспериментальной проверки педагогической модели компетентностно-ориентированного образовательного процесса конкретного направления профессиональной подготовки студентов в вузе.

2.2. Ситуационно-контекстный подход к формированию инвариантов профессионализма

После обоснования инварианта профессиональной компетентности выпускника, включающего ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический, инструментальный и когнитивный компоненты, мы перешли к разработке адекватной педагогической модели, направленной на формирование таких инвариантов в вузовском обучении. В качестве концептуальной основы ее разработки и экспериментальной проверки был выбран ситуационно-контекстный подход.

Ситуационно-контекстный подход – это подход, предусматривающий проектирование и реализацию в разных формах деятельности студентов системы учебных профессионально ориентированных ситуаций (УПоС), отражающих сущность и содержание инвариантов профессиональной компетентности выпускника вуза. Основная идея ситуационно-контекстного подхода заключается в том, что для формирования таких инвариантов необходимо проектировать, разрабатывать и системно использовать в разных формах познавательной деятельности студентов учебные профессионально ориентированные ситуации, направленные на формирование того или иного компонента инварианта и всего инварианта в целом. При этом предполагаются:

- психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации будущего специалиста;
- создание условий, при которых студент является реальным субъектом познания, общения и будущего труда, способным к целеполаганию, планированию, контролю, самоанализу, рефлексивной оценке и коррекции процесса и результатов своей деятельности;
- достижение целей обучения и воспитания в их единстве;
- деятельностный контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную не только преподавателями, но и самими студентами по понятным и лично значимым для них критериям.

Ситуация (от *франц.* situation – положение, обстановка, совокупность обстоятельств) – побуждающая к активности и опосредующая ее у субъекта или группы людей динамическая система значимых для них объективных условий, а также субъективных состояний, отношений, действий и поступков, задающих содержательный, пространственно-временной и смысловой контексты их жизни и деятельности.

Проще говоря, ситуация – это некоторая, всегда вероятностная, предметная обстановка и включенные в нее люди со своими взглядами, отношениями, действиями и поступками. Психологической характеристикой ситуации является переживание человеком включенности или не включенности в нее, ее разрешения (преодоления) или рационализации.

Ситуацией часто называют также описание вербальными и/или невербальными средствами какого-то конкретного положения дел, обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся с целью приобретения ими опыта принятия решений в подобных ситуациях либо специалистам, которые должны найти выход из каких-то сложных обстоятельств. В этих случаях речь идет об обучении, в котором используются приемы создания проблемных ситуаций на основе анализа, направленного на решение социокультурных, экономических и управленческих проблем, в ролевых деловых играх и других формах контекстного обучения.

Ситуации могут быть для субъекта (субъектов) реальными, жизненными и модельными – учебными или исследовательскими. Способность человека находить выход из ситуации, подниматься над ней, принимать нестандартные решения характеризует уровень развития его творческой индивидуальности, которая сама во многом формируется через опыт разрешения таких ситуаций.

Понятие «ситуация» широко используется в физиологических, психофизиологических, психологических и педагогических исследованиях, в образовательной практике. Так, звено афферентного синтеза в функциональной физиологической системе включает доминирующую мотивацию, обстановочную и пусковую афферентацию. Доминирующая мотивация определяет, что именно должен делать организм в данной ситуации, обстановочная афферентация – как он должен это делать, а пусковой стимул – когда надо делать то, что подсказано и мотивацией, и обстановкой [7].

Понятие ситуации тесно связано с понятием контекста, поскольку именно конкретная ситуация обуславливает для человека значение и смысл ее компонентов и ее как целого, а также актуализирует установку как готовность к определенной активности. Ситуация не яв-

ляется чисто внешним раздражителем: объективное обстоятельство может быть причиной поведения, когда оно становится внутренним состоянием живого существа [281].

В социальной психологии ситуация – это та реальность, которая представлена позициями, отношениями, действиями и поступками людей в малых или больших группах в процессе принятия согласованного решения, совместной деятельности, общения и взаимодействия и влияет на поведение каждого члена группы и ее как целого.

Единицей анализа становления личности в процессе учения, полагает В.Я. Ляудис, является ситуация совместной продуктивной деятельности, которой усвоение знаний предполагает совместное решение творческих задач. В такой ситуации ученик «производит себя во всей своей целостности», в единстве интеллектуальной и нравственной сфер его личности [161, с. 112]. Учебная ситуация – это совокупность условий, среда, обстановка, в которых возникают, существуют и развиваются желательные с точки зрения обучения процессы и явления [39].

Термин «лично ориентированная ситуация» использует в своих исследованиях В.В. Сериков: это учебная ситуация, требующая проявления личностной позиции обучаемого и новой модели поведения. Такая ситуация предоставляет возможность совершить «личностное действие – увидеть себя в отношении к другим людям в со-бытийности с ними; сделать вывод из собственного опыта; преодолеть внутренний кризис; наметить жизненную программу» [257, с. 212].

В психолого-педагогических исследованиях ситуация может также рассматриваться как система условий, задающая пространственно-временные границы реализации активности субъекта; продукт и результат взаимодействия личности и среды; состояние субъекта в условиях неопределенности [281].

Анализ данных исследований привел А.В. Филиппова и С.В. Ковалева [290] к выводу, что большинство авторов рассматривают ситуацию как некоторую объективную совокупность элементов среды (событий, условий, обстоятельств и т.п.), оказывающую стимулирующее и корректирующее воздействие на субъекта. Среда детерминирует активность субъекта и задает пространственно-временные границы ее реализации.

Однако, пишут авторы, источником преобразующей активности субъекта является он сам; среда только наполняет эту активность определенным содержанием, задавая пространственно-временные границы ее реализации. Понятие «ситуация» описывает субъективную, лично и деятельностно опосредуемую концептуализацию

объективных взаимодействий человека со средой. Ситуация возникает как результат активного взаимодействия субъекта со средой, приводящего к выделению из нее совокупности явлений, организующихся в некоторое целостное образование лишь благодаря актуальной позиции самого субъекта [290].

Ситуации можно также разделить на потенциальные и актуальные. Сущностной чертой *актуальной ситуации* является наличие у субъекта психологической готовности к тому, что составляет объективный аспект ситуации. Природа *потенциальной ситуации* представляет собой целостное отражение настроения субъекта, его готовности к психологическим или моторным актам, порождающим ситуацию.

Формирование ситуации тесно связано с порождением личностного смысла, который, согласно А.Н. Леонтьеву, является оценкой жизненного значения для самого субъекта объективных обстоятельств и его действий в них. А.В. Филиппов и С.В. Ковалев пишут, что процесс смыслообразования приводит к внутренне непротиворечивому для личности преобразованию субъективных и объективных аспектов ситуации в единое целое. После этого сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает в полной мере определять активность субъекта, опосредовать весь спектр ее проявлений [Там же].

В литературе можно встретить мнение, что моделью ситуации выступает задача, однако авторы данной монографии с этим мнением не согласны. Учебная задача (задание) – это обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций из практического или исследовательского опыта людей. В традиционном учебном процессе задача освобождена от социальности, от людей, которые в реальной жизни и привносят проблемность, имея свою точку зрения на все происходящее в жизни и профессиональной деятельности.

Человек не живет, а специалист не работает, как Робинзон, да и тому автор романа «подарил» Пятницу. Жизнь и профессиональная деятельность – не робинзонада, это всегда совместная деятельность, даже в опосредованных формах. Однако в традиционной педагогической системе действует принцип индивидуализации (если можно так сказать, «каждый умирает в одиночку»), перешедший и в современные педагогические модели. Безусловно, каждый обучающийся должен развивать свои индивидуальные свойства, качества, способности. Дело только в том, что это, как давно доказано в психологии, возможно только в общении, взаимодействии и диалоге с другими людьми, начиная с мамы.

Школьник, студент решают задачу, выполняют задание, готовят уроки индивидуально; учитель, преподаватель находятся вне пространства решения. Если педагог присутствует, то занимает позицию внешнего наблюдателя, контролера, оценивающего правильность решения, готового за любую ошибку применить санкции – поставить плохую отметку. А постоянная боязнь ошибки не способствует познавательному интересу и творчеству...

Таким образом, ситуация представляет собой структурное единство и целостность следующих ее элементов: 1) субъект познавательной (или профессиональной) деятельности со своими социальными ценностями, потребностями, мотивами, интересами, знаниями, умениями, опытом деятельности (внутренний контекст); 2) объективные компоненты ситуации, отражающие вероятностные условия жизни и труда (внешний контекст); 3) другие люди, включенные в жизненное, образовательное или профессиональное пространство (внешний контекст); 4) активность субъекта деятельности (его действия, поступки), индивидуально или совместно анализирующего и разрешающего возникшую ситуацию.

Включение студентов в моделируемые типичные (поучительные) профессиональные ситуации, разрешаемые посредством усвоенной информации, придает познавательной деятельности личностный смысл, переводят эту информацию в статус знания. Тем самым студент обретает личностный смысл, становится субъектом формирования собственных инвариантов профессиональной компетентности.

При этом, если в практической деятельности наиболее важным является разрешение самой проблемной ситуации, то в образовательном процессе акцент смещается на преобразование субъекта познавательной деятельности, на психические новообразования в структуре его личности: профессиональные знания, умения, навыки, мотивы, отношения, в целом – инварианты профессионализма.

Следует особо подчеркнуть, что возможности *воспитания личности* в процессе образования создаются прежде всего в ситуациях содержательного общения и взаимодействия взрослого и ребенка, учителя и ученика, преподавателя и студента (студентов), в «социальной ситуации развития», по Л.С. Выготскому [57]. Социальная ситуация развития – структурный компонент и сущностная характеристика каждого периода жизни человека, детерминант его психического развития. Это та система отношений, в которую человек вступает в обществе.

Социальная ситуация развития как отношение между развивающимся субъектом и средой определяется объективным местом человека в системе социальных отношений и ожиданиями и требова-

ниями общества; особенностями понимания человеком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми. Эти положения развиты Л.С. Выготским для объяснения динамики возрастного развития ребенка и вполне справедливы и для социального развития студента как будущего специалиста (бакалавра, магистра), *воспитания личности профессионала*.

На материале воспитательного компонента биологического образования Н.М. Семчук определяет создание воспитательной ситуации как формирование внешней обстановки, системы отношений, педагогических условий, которые обуславливают необходимое психическое состояние учащихся, представления, чувства, мотивы, поступки [255]. Механизм создания ситуации представляет собой упражнение в свободном выборе: ученик должен выбрать определенное отношение из нескольких возможных. Для этого он пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с изменяющимися условиями деятельности и общения. «Позиция личности, – пишет автор, – формируется в условиях, когда ученик выражает свое мнение, делает выбор, принимает решения. В результате изучаемые знания переходят во взгляды, отношения, убеждения, приобретают личностный смысл» [255, с. 54].

По мнению В.Я. Ляудис, учебная ситуация может быть адаптивной (репродуктивной) и творческой (продуктивной). В первом случае взаимодействие в системе «учитель – предмет усвоения – ученик» строится по типу субъект-объектных отношений, как суммирование двух неравноправных деятельностей – обучающей и учебной. В творческой учебной ситуации позиции учителя и ученика равны, при этом позиция ученика не ограничена усвоением знаний, связана также с возможностью порождения новых смыслов, целей учения и нового знания [161].

Однако мы не можем согласиться с позицией, согласно которой обучающийся является объектом манипуляций педагога. Даже добровольно занимая позицию «управляемой подсистемы», он не перестает быть субъектом собственной активности, хотя бы потому, что в любой момент может сказать или дать понять учителю, преподавателю: «А я не хочу и не буду это делать!» И только субъект-субъектные отношения могут развивать личность и учителя, и ученика.

В соответствии с теорией контекстного обучения ситуация, характеризующаяся предметной и социальной неоднозначностью и противоречивостью (проблемностью), выступает основной единицей представления и развертывания содержания образования. Кроме того, что ситуация несет в себе возможности развертывания содер-

жания образования в динамике, она задает систему интеллектуальных и социальных отношений вовлеченных в нее людей. Подчиняясь нормам компетентных предметных действий и нравственным нормам поведения людей в ходе анализа и разрешения ситуации, студент формируется как специалист и член общества в одном потоке активности, направленной на усвоение содержания образования.

Учебная профессионально ориентированная ситуация представляет собой основную единицу совместной продуктивной деятельности преподавателя и студента, систему разработанных преподавателем условий, стимулирующих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контекстах профессиональной деятельности. Виды таких ситуаций можно классифицировать по их функциональным возможностям развития того или иного компонента инварианта компетентности, видам профессиональной деятельности, характеру учебной деятельности студента.

Таким образом, *ситуация выступает основной единицей проектирования и развертывания содержания контекстного обучения*, направленного на личностное развитие и формирование инвариантов профессионализма студентов; единицей совместной продуктивной деятельности субъектов образовательного процесса – преподавателя и студента, студентов между собой. Это предъявляет высокие требования к личности педагога, его предметной и коммуникативной компетентности, профессиональному и личностному опыту и культуре, способности осуществлять личностно-смысловое общение.

Основным методическим приемом перевода студента в позицию развивающегося профессионала является профессиональное позиционирование – формирование позиции профессионала даже у студентов первого курса.

В учебных профессионально ориентированных ситуациях происходят усвоение и актуализация профессиональных знаний, компетенций, становление смыслообразующих профессиональных мотивов, развитие профессионально важных качеств, профессионального мышления, приобретается опыт реализации знаний, а также эмоционально-волевой регуляции.

Системно-контекстный подход к формированию инвариантов профессиональной компетентности студентов опирается на систему известных педагогических принципов контекстного обучения и некоторых специфических, сформулированных применительно к особенностям предмета нашего исследования (см. разд. 1.4). Рассмотрим более подробно эти принципы.

Принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность предпола-

гает мобилизацию всего потенциала активности обучающегося – от восприятия до мышления, действий и поступков, индивидуальных и/или совместных решений. Следовательно, содержание учебного предмета в образовательном процессе должно быть представлено не просто в виде абстрактной информации, которую нужно усвоить и воспроизвести, а в виде, с одной стороны, предмета учебной деятельности, с другой – средства осуществления предстоящей профессиональной деятельности, ситуаций и сценариев ее развертывания.

Данный принцип означает, что формирование у студентов инвариантов профессиональной компетентности носит деятельностный характер и выражается в его внешней и внутренней активности. В такую деятельность включены все психические процессы студента – мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые, регуляторные, тогда учебный материал будет усваиваться на уровне не только значений, но и личностных смыслов: усвоить не для того чтобы знать или сдать экзамен, а для того чтобы регулировать собственные действия в моделируемых профессиональных ситуациях.

Важным для реализации данного принципа является также личностно-центрированная направленность обучения, при которой преподаватель выполняет функции помощи, поддержки, фасилитации учебной деятельности студентов. В основе этого подхода лежит идея о саморазвивающейся, самоактуализирующейся, полноценно функционирующей личности, которая ориентируется как на свои базовые потребности, так и на ценности внешнего мира.

Реализация рассматриваемого принципа способствует тому, что овладение студентом инвариантами компетентности становится творческим процессом. Разрешение проблем предоставляет ему возможности для самовыражения и творчества. Это означает, что речевое поведение, в которое вовлекается обучающийся, высоко мотивировано, а познавательная мотивация на фоне ее усиления постепенно трансформируется в профессиональную, связанную с практическим использованием теоретической информации в моделируемых производственных ситуациях. Практическое использование теоретической информации переводит ее в статус знания как подструктуры личности студента.

Личностно-смысловая включенность в процесс овладения инвариантами профессионализма усиливается, когда студенты переходят от одной базовой формы деятельности к другой: от *собственно учебной* к *квазипрофессиональной* и *учебно-профессиональной* деятельности. При этом каждый выступает равноправным субъектом учебной деятельности, участвующим в целеполагании и целеосуществлении, разделяющим с другими ответственность за эффек-

тивность работы, обретающим качества рефлексии, способности к совместной и автономной работе. В этом процессе студенты все больше ощущают себя специалистами.

Личностному включению студента в учебную работу способствуют позитивные межличностные отношения, складывающиеся в студенческом коллективе в процессе совместной деятельности, которые объективно меняют ситуацию учения, обостряют переживания, стимулируют волевые усилия. При этом студенты должны ощущать и развивать чувство психологической защищенности: к мыслям, чувствам, высказываниям студентов, какими бы они ни были, преподаватель должен относиться с уважением, поощрять попытки разрешения сложных проблемных ситуаций. Педагогический оптимизм, вера в возможности студента побуждают его работать с максимальным приложением сил.

Принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов означает воссоздание в образовательном процессе предметного и социального контекстов профессиональной деятельности. Это обеспечивает усвоение студентом учебной информации не для того чтобы сдать экзамен, а для того чтобы стать профессионально компетентным специалистом.

Этот принцип в наибольшей мере отражает сущность контекстного обучения: с помощью учебных профессионально ориентированных ситуаций моделируется профессиональная деятельность, обеспечиваются системность и межпредметность содержания обучения, его динамическое развертывание во времени и пространстве. Пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее» придает для студента личностный смысл усвоению в настоящем известных «прошлых» знаний для их будущего использования в профессиональной деятельности.

Содержание моделируемой социально-профессиональной деятельности и, соответственно, формируемых инвариантов профессионализма задает содержание и структуру учебных профессионально ориентированных ситуаций. Они должны отражать характеристики *объекта* (предмет, задачи, средства, технологии, условия организации и управления) и *субъекта труда*, требования к предметной и социально-психологической компетентности последнего, обеспечивающей его способность работать в коллективе, быть организатором производства, членом производственного коллектива, гражданином страны.

В связи со сказанным на стадии целеполагания при проектировании учебных профессионально ориентированных ситуаций необ-

ходимы полная современная информация о содержании и структуре профессиональной деятельности, ее модель, описанием инвариантов профессиональной компетентности. На стадии проектирования выявляются возможности реализации данного принципа в условиях конкретного вуза, факультета, кафедры при том или ином контингенте преподавателей и студентов.

Принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой) направлен на развитие как мыслительных, так и деловых и социально-нравственных качеств будущих выпускников. Основанием для введения этого принципа в теорию контекстного обучения явилось фундаментальное положение Л.С. Выготского о том, что любая высшая психическая функция развивается у человека посредством присвоения культуры, представленной в знаковой форме, через общение и диалог с другими людьми [57].

Рассматриваемый принцип, реализуемый независимо от направления подготовки специалиста (бакалавра, магистра), особенно важен, когда речь идет о формировании инвариантов его профессионализма. Он предполагает, что формы деятельности студентов должны быть адекватными не только целям и содержанию профессиональной деятельности, но и реальным формам ее организации.

Реализация обсуждаемого принципа переводит студента из «виртуального пространства», обусловленного дидактической традицией, в пространство реальных отношений производителей и по содержанию, и по форме. В процессе общения формируется план совместных действий, согласовываются права и обязанности, осуществляются обмен информацией, взаимная стимуляция, контроль и координация работы. Богатыми возможностями в этом отношении обладают такие формы контекстного обучения, как диалогическая проблемная лекция, лекция вдвоем, семинар-дискуссия, коммуникативный тренинг, ролевая, деловая игра, учебная практика, НИРС и многое другое.

В ситуационно-контекстной модели обучения речь идет об овладении компетенциями общекультурного и профессионального общения в сфере производства, менеджмента, научного исследования. При обсуждении вероятных условий моделируемой производственной ситуации, выяснении и согласовании противоречивых позиций, способов действий рождается групповое мышление, опосредованное взаимной активной деятельностью и творческими возможностями каждого, что обуславливает большую эффективность коллективной работы по сравнению с индивидуальными усилиями студентов.

Совместная продуктивная деятельность, являясь особым типом социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между преподавателем и студентом, стимулирует выработку общих смыслов, целей, способов учебной работы. Формы взаимодействия субъектов образовательного процесса разворачиваются в логике перестройки уровней саморегуляции: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных профессионально ориентированных ситуаций к нарастанию их собственной активности, вплоть до самостоятельных действий, появления позиции партнерства с преподавателем.

Сотрудничество преподавателя и студентов приводит к изменению позиции будущего выпускника, появлению совместного смыслового поля деятельности на основе соотнесения целей формирования инвариантов компетентности со смыслами профессиональной деятельности. Основным способом согласованной деятельности и взаиморазвития педагогов и студентов выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, прорыва личностей навстречу друг другу. Общение диалогического типа предполагает равенство личностных позиций преподавателя и студента, их субъект-субъектные отношения, благоприятный психологический климат в студенческом коллективе, эмоциональную насыщенность, коммуникативную и психологическую культуру.

Принцип единства обучения и воспитания личности профессионала означает, что оба эти процесса представлены в одном потоке учебно-познавательной деятельности студента, являются двумя органичными сторонами одной «медали» – процесса образования. Обучение – это организация усвоения того, что составляет предметно-технологические стороны бытия человека и его профессиональной деятельности. А воспитание – обретение индивидом общественно признанных качеств личности, усвоение социальных ценностей, нравственных и правовых норм и образцов поведения. Реализация данного принципа обеспечивается моделированием в контекстном обучении как предметного, так и социального содержания предстоящей профессиональной деятельности, субъект-субъектным типом отношений и всей системой рассматриваемых принципов.

При анализе содержания и процесса воспитания продуктивно понятие Л.С. Выготского «социальная ситуация развития», означающее включение человека в реальные межличностные отношения, социальные процессы в рамках общечеловеческой и национальной культуры как естественные события окружающей его действительности, способные вызывать эмоциональные переживания. Это возможно в условиях широкого использования коллективных форм

учебной деятельности студента, через которые содержание воспитания как бы втягивается в образовательный процесс.

В ходе совместного обсуждения собственно учебных, моделируемых профессиональных или научных проблем учебная деятельность студента регулируется тремя видами норм. Это нормы языка и речи; нормы общения, принятые в данном обществе и профессии (социальный контекст); технологические нормы профессиональной деятельности (предметный контекст). Следование первым (а значит – их усвоение) развивает студента в общекультурном отношении; вторым – развивает его как члена общества и представителя своей профессии; третьим – как специалиста.

Моделирование в учебной деятельности реальных связей и отношений людей, в том числе производственных, позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей общекультурного, социального и профессионального развития личности. Подход к каждому обучающемуся как индивидуальности в процессе совместного с ним производства продукта учебной деятельности – знаний, способностей, компетенций, нравственных качеств личности создает возможности для организации им своей индивидуальной и совместно распределенной, коллективной деятельности.

Принцип единства обучения и воспитания вместе с другими принципами контекстной организации образовательной среды в ходе проектирования и реализации учебных профессионально ориентированных ситуаций способствует формированию и развитию у студентов лично значимых социальных и профессиональных убеждений, норм поведения, т.е. всего того, что входит в понятие инварианта профессиональной компетентности.

Особо подчеркнем, что задачи воспитания современного нравственного, профессионально компетентного и ответственного специалиста (бакалавра, магистра) решаются прежде всего через организацию непосредственного межличностного взаимодействия, общения и сотрудничества в аудиторных условиях. А формы внеаудиторной воспитательной работы, безусловно, важны, но как их органичное дополнение.

Принцип проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе реализуется с помощью системы учебных проблемно ориентированных ситуаций одновременно на двух уровнях: на уровне мыслительной активности студента, порождаемой его включенностью в процесс разрешения проблемных ситуаций, и на уровне его социальной активности, обусловленной процессами совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения. В наибольшей мере подобные

условия создаются при использовании таких технологий контекстного обучения, как семинар-дискуссия, ролевые и деловые игры, имитационное моделирование, УИРС, НИРС и др.

Реализацию принципа проблемности можно проиллюстрировать на материале обучения иностранному языку. В методической литературе содержится положение, что адекватной единицей содержания обучения иностранному языку является коммуникативная задача, решаемая по заданному преподавателем речевому образцу, шаблону. Однако повседневный опыт убеждает, что коммуникативный акт, даже если речь идет о родном языке, представляет собой сложнейший вероятностный процесс, состоящий из многих компонентов. Можно насчитать, по меньшей мере, десять таких компонентов: 1) наличие у говорящего собственной мысли, которая может быть передана другому; 2) потребность и желание ее высказать; 3) оценка собеседника, кому адресовано высказывание – другу, преподавателю, руководителю, партнеру по бизнесу и т.п.; 4) выбор адекватной лексики, соответствующей этой оценке; 5) выбор невербальных компонентов общения; 6) выбор нужной грамматической конструкции по правилам языка-речи; 7) формулирование мысли в речи, понятной собеседнику; 8) прогноз его возможной ответной реакции; 9) понимание смысла ответного высказывания; 10) выбор и построение следующей фразы с учетом полученного ответа; 10) ответственность за то, что человек говорит и как при этом себя ведет. Поэтому основной единицей содержания обучения иностранному языку, как и всего коммуникативного акта, должна быть не коммуникативная задача, а *коммуникативная проблема*.

Очевидно, что речевое общение (письменное и устное) – сложнейший процесс, даже если собеседники говорят на родном языке. Общение на родном языке кажется простым, поскольку у человека есть автоматизированный навык говорения, сложившийся еще в раннем детстве. А в процессе обучения иностранному языку внутренняя картина речепорождения объективируется, разворачивается в многозвенную, собрать которую – одна из наибольших трудностей для студента.

Принцип адекватности форм учебной деятельности целям и содержанию образования имеет под собой глубокие философские и теоретико-методологические основания. Помочь понять и решить проблему соотношения содержания и формы позволяет обращение к философии. В ней есть парные философские категории «содержание – форма» наряду с другими категориями подобного рода, такими как «пространство – время», «прерывность – непрерывность», «диахрония – синхрония». То или иное содержание всегда бытует

в определенной форме: содержание формально, а форма содержательна. Развившееся новое содержание сбрасывает старую форму и обретает адекватную ей новую.

Однако в истории педагогики произошла своего рода трагедия: содержание наук, технологий производства, социальной практики непрерывно изменяется, характеризуется все большим разнообразием, а форма остается замороженной с XVII века: в школе это урок, а в вузе – сходные по форме и принципам организации лекции и семинары. Чтобы убедиться в этом, достаточно взять обычный учебный план. Есть сколько угодно дидактических исследований, обосновывающих этот статус. Несοοобразность такого положения становится все очевиднее в условиях перехода на компетентностную модель.

В отличие от педагогической теории в образовательной практике формы обучения и воспитания развиваются раздвигая или преодолевая свои канонизированные рамки в соответствии с обновлением и обогащением содержания образования. В соответствии с принципом адекватности форм учебной деятельности студентов целям и содержанию образования необходимо использовать любые формы познавательной деятельности, в которые адекватно отливается выбранное содержание и, что немаловажно, которые приближаются к формам реальной профессиональной деятельности.

Принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий (форм, методов и средств обучения и воспитания) не нуждается в особой аргументации ввиду самоочевидности. Его можно было бы назвать и принципом преемственности старого и нового. Когда происходит революционный слом какой-то еще достаточно устойчивой, хотя и устаревшей, системы, ничего хорошего из этого не получается. Яркое свидетельство этому – печальный опыт российских революций XX века.

Старые добрые формы, методы и средства, действующие почти четыре столетия, далеко не утратили своих возможностей. В интегративном единстве с инновационными педагогическими технологиями они должны найти свое педагогически обоснованное место в зависимости от целей, содержания, средств и условий контекстного обучения и воспитания.

Принцип открытости, т.е. использования в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов, для достижения конкретных целей обучения и воспитания также достаточно убедителен. Убедителен с точки зрения педагога-практика, который имеет право и просто должен использовать те из них, которые он считает

наиболее эффективными для достижения «здесь и теперь» в школьном классе или в студенческой аудитории конкретных образовательных целей. Ну а когда учитель или преподаватель вуза, являясь соискателем ученой степени, проводит эксперимент, он обязан использовать только те педагогические технологии, которые используются в научно-педагогической школе его научного руководителя.

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей и семейных, национальных, религиозных, географических и других контекстов каждого обучающегося. Принцип учета индивидуально-психологических особенностей естествен для любой педагогической системы. В нашем случае он сложнее, поскольку речь идет еще и о культурном факторе. Во многих исследованиях описаны закономерности познания, превращения внешних воздействий в субъективный образ мира у человека. Однако остаются вне рамок исследований и практического использования механизмы встречного влияния сложившегося у ребенка или взрослого образа мира на процесс и результаты усвоения нового. Ведь любой обучающийся воспринимает мир не таким, какой он есть, а таким, каким он его представляет.

Образ мира складывается у человека с момента его появления на свет под влиянием самых разных условий жизни: семейных, национальных, политических, географических, социальных, образовательных, интеллектуальных, религиозных, демографических, экономических, экологических и др. Взять хотя бы географический фактор: скажем, житель гор может не найти дорогу в степи, где для него нет привычных ориентиров, степняк остановится в растерянности перед заслоняющими горизонт горами, а городской житель с трудом будет ориентироваться и в степи, и в горах.

Уникальный для каждого обучающегося образ мира (культуры) составляет *внутренний кросскультурный контекст* его жизни и учебной деятельности. Этот внутренний контекст произвольно накладывается на *внешний контекст* (содержание образования, вся образовательная среда) и обуславливает личностный смысл воспринимаемого. Наложение сложившихся в прошлом опыте субъекта познания личностных смыслов и воспринимаемых извне новых значений выступает необходимым условием неповторимости развития личности и индивидуальности человека. В то же время этот процесс связан с преодолением обучающимся разного рода трудностей. Скажем, отнюдь не факт, что обучающийся понимает новый материал так же, как его понимает преподаватель.

В фундаментальном исследовании Н.В. Жуковой показано, что внутренний культурный контекст человека представляет собой ин-

тегральную многоуровневую целостность, которая складывается у него в результате погружения одновременно в пять внешних образовательных контекстов: образовательную среду семьи, своей страны, коммуникативную и информационную культуры, собственно образовательную среду, мировую образовательную среду [94].

Каждый внешний контекст задает свою систему ценностей, представлений, правил поведения. Значения конкретной культуры реализуются в моральных принципах, требованиях и ожиданиях, которые субъект познания усваивает, следуя им в своей жизни и деятельности. Все контексты пронизаны влиянием ценностей общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной культур.

Компоненты этой системы обуславливают друг друга, и каждый человек оказывается перед необходимостью интегрировать в своей личной культуре проекции целого ряда культур: мировой, национальной, этнической, религиозной, городской или сельской, половозрастной, социальной и т.п. Усваиваемый социокультурный опыт в процессе работы с учебными профессионально ориентированными ситуациями формирует индивидуальную культуру каждой конкретной личности, включающую отношение к процессу и результату процесса образования, а через него – к миру, труду, другим людям и самому себе. Такие возможности появляются при создании психолого-педагогических условий для рефлексии и проявления интуиции, для творчества и сопереживания, диалога и сотрудничества обучающихся, понимания и осмысления новой информации.

Приходя в первый класс школы, каждый ребенок уже имеет вполне определенный образ мира. В одном и том же классе или студенческой аудитории могут сидеть русский, татарин, украинец, чуваш, калмык; жители степей и гор; христиане, мусульмане; дети рабочего, крестьянина, интеллигента. Изучение менталитета обучающихся как представителей разных культур, этносов и народов имеет практическое значение для организации образовательного процесса. Его результаты будут способствовать лучшему пониманию закономерностей организации и усвоения содержания образования, общекультурному, национально-культурному и профессиональному развитию личности каждого обучающегося.

Таким образом, учет внутреннего кросскультурного контекста каждого обучающегося и его встречного влияния на поступающую извне информацию (внешний контекст) стал одним из важных принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию инвариантов профессионализма. Рассмотрим теперь кратко дополнительные, специфические для ситуационно-контекстного подхода принципы формирования инвариантов профессионализма.

Принцип актуализации профессионально-ценностных аспектов содержания образования предполагает насыщение смысловым аксиологическим содержанием учебных профессионально ориентированных ситуаций. Обосновывая этот принцип, мы исходили из того, что профессиональная компетентность студента представляет собой не просто владение технологией производства на основе усвоенных знаний, умений, навыков и опыта, а формирующееся личностное качество. Поэтому важным компонентом инварианта профессиональной компетентности выступает ценностно-смысловой компонент: позитивные социально значимые взгляды, профессиональные ценностные ориентации, ответственность. Та или иная ценность становится потребностью личности, если созданы психолого-педагогические условия, которые вызывают необходимость ее осознания, оценки и принятия личностью.

На это и направлена реализация рассматриваемого принципа. В процессе проектирования и создания системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, выбора адекватных педагогических технологий в них закладываются возможности формирования базовых ценностей, интегральным показателем которых выступает личная ответственность за процесс и результаты труда, за свой производственный коллектив, страну и мир.

Процесс личностного принятия ценностей может быть успешным при условии интеграции: а) внешнего ценностно-смыслового воздействия деятельности; б) возникающих в этом процессе социальных отношений; в) рефлексивного анализа накапливаемого внутреннего опыта и его эмоционально-деятельностного закрепления. С этой целью преподаватель должен включать студентов в разнообразные виды деятельности, в которых есть широкие возможности для выбора, проявлять гуманность и уважение к личности студента в сочетании с высокой требовательностью; создавать ситуации, в которых студент может занять личностную позицию, обосновать свои взгляды, отношения и убеждения.

Принцип формирования профессионального самосознания студентов. Посредством системы учебных профессионально ориентированных ситуаций необходимо создавать условия, в которых студент осознает себя в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности, стремится к формированию его профессионального самосознания, в том числе в самостоятельной работе. Профессиональное самосознание включает образы Я (идеальный и реальный) и предполагает их постоянное соотношение.

Объектом осознания студента как субъекта разрешения учебных профессионально ориентированных ситуаций и будущего специа-

листа (бакалавра, магистра) должны выступать профессиональные знания, умения, навыки, мотивы, профессионально важные качества, профессиональные ценностные ориентации, компоненты инварианта профессиональной компетентности.

Принцип профессионального позиционирования предполагает приобщение студента уже с первого курса к позиции профессионала посредством принятия им норм, правил и способов профессиональной деятельности, формирования необходимых для этого индивидуально-психологических особенностей. Это можно делать разными способами, прежде всего с помощью имитационных и социальных обучающих моделей, содержание которых составляют учебные профессионально-ориентированные ситуации.

Перечисленные принципы должны быть системно реализованы в образовательном процессе ситуационно-контекстного типа: каждый из них самостоятелен и в то же время выступает необходимым условием реализации других. Так, принцип единства обучения и воспитания реализуется посредством актуализации ценностных аспектов содержания образования, что, в свою очередь, предполагает психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность академического типа, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность. А личностное включение становится возможным в условиях совместной деятельности, диалога и сотрудничества. Формирование профессионального самосознания обеспечивается профессиональным позиционированием, которое органично включается в социальный и предметный контексты будущей профессиональной деятельности студента.

Реализация ситуационно-контекстного подхода на этих принципах предполагает разработку педагогической модели формирования инвариантов профессиональной компетентности студента.

2.3. Педагогическая модель формирования инвариантов профессионализма

Определенные нами концептуальные основы ситуационно-контекстного подхода позволили перейти к следующей задаче исследования – разработке педагогической модели формирования инвариантов профессиональной компетентности студента.

Модель – это система объектов или знаков, воспроизводящая существенные свойства своего прототипа – оригинала. Метод модели-

рования используется не только для исследования свойств оригинала, но и в целях образования, а также создания нового. Мы исходили также из понимания системы как множества элементов, образующих целостность, и выделили в ней ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: целевой, содержательный, организационно-процессуальный и результативно-диагностический.

Как уже было сказано, контекстный подход предполагает создание педагогических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную со сменой соответствующих потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов.

Целевой компонент педагогической модели. Специфика формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов той или иной специальности (направления подготовки) определяется единством ее целевого и содержательного компонентов, которые отражают сущность и видовую структуру инвариантов профессиональной компетентности выпускника вуза.

В структуре компетентности выпускника вуза мы выделили инварианты компетентностей: 1) общая профессиональная; 2) специальная профессиональная; 3) общая социально-психологическая; 4) специальная социально-психологическая. Поскольку инвариант профессиональной компетентности представляет собой интегративную систему взаимосвязанных компонентов и обладает совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах профессиональной деятельности, педагогическая модель должна быть направлена на формирование (рис. 2.4):

- социально-профессиональных ценностей;
- мотивов учебной и профессиональной деятельности;
- профессиональных знаний, умений, навыков;

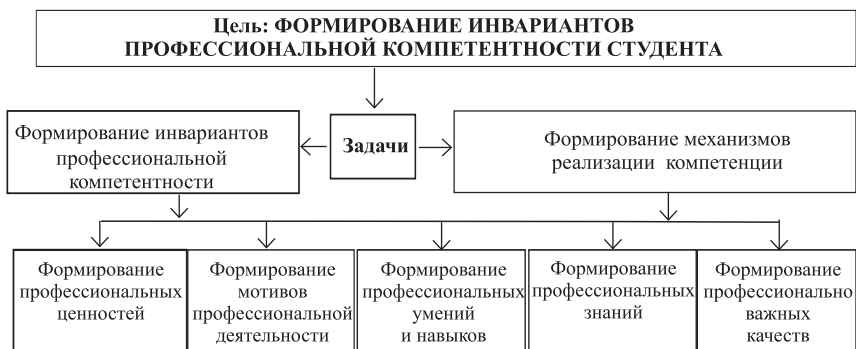


Рис. 2.4. Целевой компонент педагогической модели формирования профессиональной компетентности студента

- профессионально важных качеств личности (ПВК);
- способности к актуализации компетенции в профессиональной деятельности.

Содержательный компонент педагогической модели определяется содержанием профессиональной деятельности по направлениям подготовки, представленным как система указанных выше конкретных видов компетентности (рис. 2.5):

- общая профессиональная;
- специальная профессиональная;
- общая социально-психологическая;
- специальная социально-психологическая.



Рис. 2.5. Содержательный компонент педагогической модели формирования инвариантов профессиональной компетентности

Адекватность содержательного компонента педагогической модели целевому проверяется в ходе формирования всех компонентов инварианта профессиональной компетентности.

Единицей содержания деятельности студентов, согласно обоснованному нами ситуационно-контекстному подходу, является учебная профессионально ориентированная ситуация. Основанием выбора конкретных УПОС в процессе формирования инвариантов выступают функционал профессиональной деятельности, инварианты профессиональной компетентности выпускника того или иного уровня подготовки (бакалавр, магистр), направления подготовки.

Технологический компонент. Структуру этого компонента педагогической модели составляет система адекватных целям и содержанию педагогических технологий (форм, методов и средств) формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов.

Формами *собственно учебной деятельности* студента являются лекция, семинар, лабораторно-практические занятия, самостоятельная работа студентов (СРС). *Квазипрофессиональная деятельность*

моделирует в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей (имитационно-игровые формы). В ходе *учебно-профессиональной деятельности* студент выполняет исследовательские (реферат, курсовая работа, УИРС, НИРС, подготовка и защита выпускной квалификационной работы) или реальные практические функции (производственные практики). Такие формы деятельности студентов, оставаясь учебными, приближаются по своим целям, содержанию, формам и технологиям к профессиональным. Переходными формами являются проблемная лекция, семинар-дискуссия, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, тренинги, спецкурсы, спецсеминары и др. (рис. 2.6).

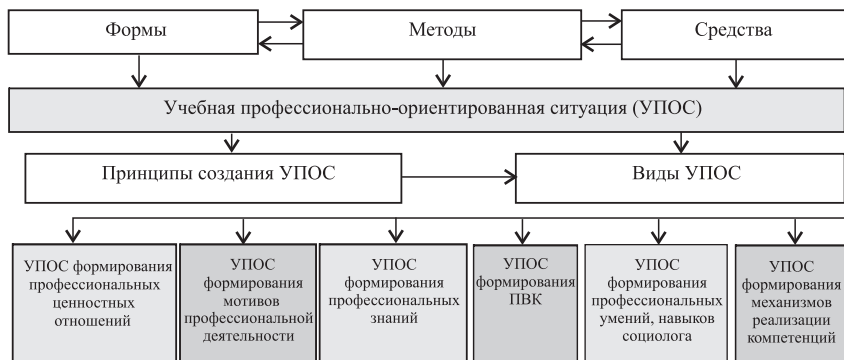


Рис. 2.6. Технологический компонент педагогической модели

По замыслу книги в нашу задачу не входит детальная характеристика всех возможных педагогических технологий контекстного обучения. Для этого нужно писать отдельную монографию (см. прил. 2–3 о новых формах лекций и деловой игре). Поэтому ограничимся лишь некоторыми – прежде всего лекциями и семинарами, формы которых, как видно из данных табл. 2.2–2.3, развиваются в соответствии со стремительным изменением целей и содержания образования.

Разные виды лекций предоставляют разные возможности в плане формирования профессиональной компетентности (табл. 2.2). Лекции имеют значительный потенциал в развитии познавательных и профессиональных мотивов, теоретических знаний такого важного качества, как профессиональное мышление. Гораздо меньше возможностей у лекции в отношении формирования умений, навыков и особенно механизмов саморегуляции в профессиональной деятельности.

Таблица 2.2

Возможности разных видов лекций в формировании инвариантов профессиональной компетентности студентов посредством учебных профессионально ориентированных ситуаций

Вид лекции	Вид УПОС					
	Формирование профессиональных знаний	Формирование профессиональных умений и навыков	Формирование профессиональных мотивов	Формирование профессиональных ценностей	Формирование профессиональных качеств	Формирование механизма реализации компетенций
Информационная	+++	-	++	-	-	-
Проблемная	+++	+	+++	++	+++	-
Лекция-визуализация	+++	-	++	+	+	-
Лекция вдвоем	++	-	++	++	+++	-
Лекция с запланированными ошибками	++	-	+++	-	++	+
Лекция-пресс-конференция	++	+	+++	++	++	+
Лекция-беседа	++	+	++	++	++	+
Лекция с применением средств обратной связи	+	+	++	+	+	+

Примечание: «-» – возможности невыражены; «+» – выражены неярко; «++» – выражены неярко; «+++» – выражены ярко.

Разнообразные формы семинарских занятий также имеют различную степень эффективности в решении с помощью УПОС задач формирования профессиональной компетентности (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Возможности разных видов семинарских занятий в формировании инвариантов профессиональной компетентности студентов

Вид семинарского занятия	Вид УПОС					
	Формирование профессиональных знаний	Формирование профессиональных умений и навыков	Формирование профессиональных мотивов	Формирование профессиональных ценностных отношений	Формирование профессионально важных качеств	Формирование механизмов реализации компетенций
1	2	3	4	5	6	7
«Мозговой штурм»	++	++	++	++	++	++
Семинар-диспут	++	+	+++	+++	++	++
Семинар – деловая игра	++	+++	+++	+++	+++	+++
Семинар – прослушивание и обсуждение докладов	+	+	+	–	–	–
Семинар – комментированное чтение и анализ документов	+	++	+	+	+	–
Семинар по материалам исследований	+	+	++	+	+	+
Семинар-экскурсия	+	–	+	+	–	–
Семинар – «круглый стол»	+	+	++	++	++	+
Семинар на производственную тему в организации	+	–	+++	++	+	+
Семинар-дискуссия	++	–	+++	+++	++	+
Семинар – пресс-конференция	++	–	+++	+++	++	+

Окончание табл. 2.3

1	2	3	4	5	6	7
Семинар – теоретическая конференция	++	+	+++	+++	++	+
Семинар в форме устного опроса	+	+	+	+	+	–
Смешанная форма	+++	++	+++	++	+	++
Семинар – практическое занятие	+	+++	++	++	++	+++

Какие-то из этих форм дают больше возможностей для формирования профессиональных знаний, другие – профессиональных умений, навыков, мотивов, ценностных отношений. Третьи, например семинар в форме деловой игры, обладают исключительным потенциалом для формирования социальных и предметных профессионально компетентных действий и поступков. Преподаватель должен учитывать возможности разных видов семинаров и оптимально сочетать их в соответствии с особенностями содержания образования и видов педагогических задач.

Такие формы организации учебного процесса, как самостоятельная (СРС), учебно-научная (УИРС) и научно-исследовательская (НИРС) работа студентов, дипломное и курсовое проектирование, будучи формами учебно-профессиональной деятельности, обладают неограниченными возможностями для формирования профессиональной компетентности при условии соблюдения описанных ранее принципов (табл. 2.4).

Продуктивными формами контекстного обучения, содержание которых составляют учебные профессионально ориентированные ситуации, являются также анализ конкретных производственных ситуаций (кейс-стади), имитационные упражнения, ролевые и блиц-игры, упражнения на тренажерах и др. Эффективность любой формы организации образовательного процесса определяется также выбором дидактически обоснованной системы методов и методических приемов, используемых в процессе работы с учебными профессионально ориентированными ситуациями, а также современных информационных технологий на компьютерной основе. В качестве продуктивного методического приема можно использовать постановку информационных и проблемных вопросов.

Результативно-диагностический компонент. В качестве структурных и функциональных критериев эффективности процесса формирования инвариантов профессиональной компетентности студен-

Таблица 2.4

Возможности различных форм обучения в формировании инвариантов профессиональной компетентности студентов

Форма обучения	Вид УПОС					
	Формирование профессиональных знаний	Формирование профессиональных умений и навыков	Формирование профессиональных мотивов	Формирование профессиональных ценностных отношений	Формирование профессионально важных качеств	Формирование механизмов реализации компетенций
СРС	+++	+++	+++	+++	+++	+++
УИРС, НИРС	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Курсовое проектирование	+++	+++	++	+++	+++	+++
Дипломное проектирование	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Индивидуальная работа с преподавателем	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Лабораторная работа	+++	+++	+++	+++	+++	+++

та выступают знания, умения, навыки, направленность личности, способности, опыт (инструментальный компонент инварианта), мотивы, а также процессуальные и результативные характеристики деятельности. Оценка этих параметров велась в процессе педагогического мониторинга с использованием разнообразных форм контроля, а также методов психологической диагностики, анкетирования, наблюдения.

Результаты диагностики позволяют корректировать методику формирования инвариантов профессиональной компетентности, определять ее эффективность. Это положение легло в основу проектирования результативно-диагностического компонента модели формирования инвариантов профессиональной компетентности студента (рис. 2.7).

Опираясь на описанные концептуальные положения, мы разработали педагогическую модель формирования инвариантов профессиональной компетентности студента. Мы исходили из понимания системы как множества элементов, образующих



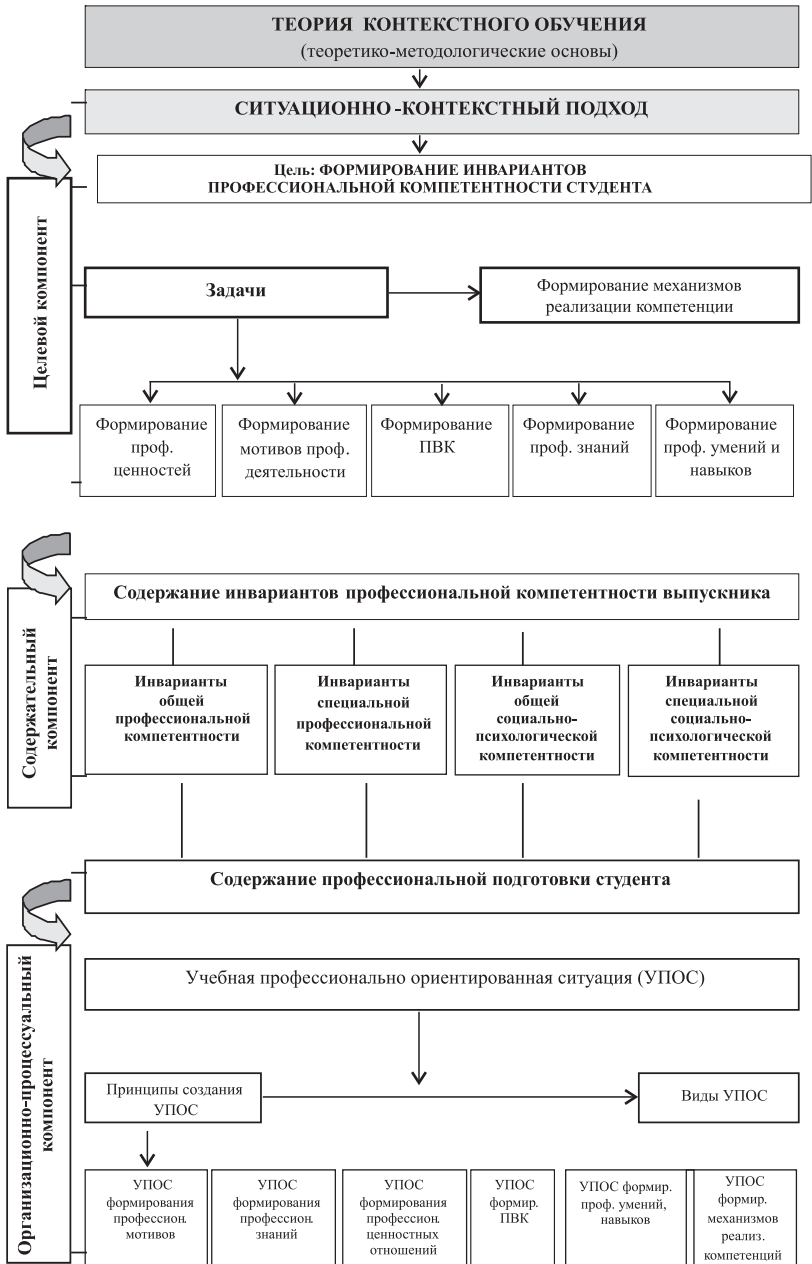
Рис. 2.7. Результативно-диагностический компонент педагогической модели формирования инвариантов профессиональной компетентности студента

структурно-функциональную целостность, и выделили в ней ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов (рис. 2.8).

Таким образом, на основе ситуационно-контекстного подхода разработана педагогическая модель формирования инвариантов профессиональной компетентности студента, представляющая собой целостность и единство целевого, содержательного, технологического и результативно-диагностического компонентов. Целевой компонент описываемой модели включает в себя основную цель и задачи формирования компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов (профессиональных мотивов, профессиональных знаний, умений, профессиональной этики, профессионально важных качеств), а также механизмов реализации компетенции (конативного компонента).

Определены структура, место и значение содержания профессиональной подготовки в системе формирования инвариантов профессиональной компетентности студента. Организационно-процессуальный компонент включает в себя эффективные формы, методы и методические приемы формирования инвариантов профессиональной компетентности студента в ходе разрешения учебных профессионально ориентированных ситуаций.

Результативно-диагностический компонент дает возможность для мониторинга процесса формирования инвариантов профессиональной компетентности студента. Соотнесение целевого и результативного компонентов позволяет определить качество образовательного процесса. Предложенная модель направлена на достижение результата – сформированности инвариантов профессиональной



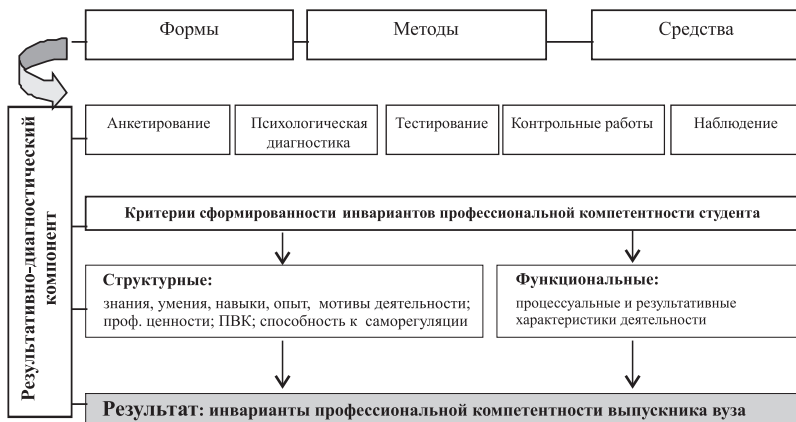


Рис. 2.8. Педагогическая модель формирования инвариантов профессиональной компетентности студента

компетентности выпускника вуза и является основой для разработки экспериментальной методики формирования инвариантов профессиональной компетентности студента.

Выводы

1. Разработана концепция формирования инвариантов профессиональной компетентности студента, основные положения которой можно сформулировать следующим образом:

- в основе компетентности выпускника вуза лежит инвариант, являющийся системно-структурным образованием, состоящим из пяти функционально взаимосвязанных компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, инструментального, индивидуально-психологического и конативного;
- все компоненты инварианта обретают свою интегративную завершенность в качестве компетентности (как проявленной в деятельности компетенции) в момент, когда актуализируется конативный компонент, функция которого – саморегуляция в деятельности;
- инвариант компетентности выпускника вуза обладает совокупностью основных признаков его конкретных реализаций в различных видах компетентности (профессиональной и социально-психологической, общей и специальной), которые

обуславливают вариативность конкретной компетентности по отношению к инварианту;

- критериями оценки сформированности инвариантов профессиональной компетентности выступают структурные (мотивы, ценности, знания, умения, навыки, способности) и функциональные (процессуальные и результативные) характеристики деятельности.

2. Формирование инвариантов может быть успешно осуществлено посредством ситуационно-контекстного подхода, предполагающего проектирование и реализацию системы учебных профессионально ориентированных ситуаций (УПоС). Они отражают сущность и содержание инвариантов профессиональной компетентности и задают социальный и предметный контексты будущей профессиональной деятельности выпускника вуза.

3. Педагогическая модель формирования инвариантов профессиональной компетентности студента представляет собой интегративную целостность целевого, содержательного, организационно-процессуального и результативно-диагностического компонентов.

4. Проектирование и реализация УПоС опирается на систему принципов контекстного обучения, а также ряд дополнительных, сформулированных в соответствии с предметом исследования: это принципы актуализации ценностных аспектов содержания образования; профессионального позиционирования; формирования профессионального самосознания студента. Педагогическая модель содержит также описание условий педагогического эксперимента по формированию инвариантов профессионализма.

Глава 3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНВАРИАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

3.1. Инварианты профессиональной компетентности социолога

Основными задачами педагогического эксперимента являлись проверка изложенных выше концептуальных положений ситуационно-контекстного подхода и определение эффективности разработанной педагогической модели. Специфику реализации этого подхода определяет содержание будущей профессиональной деятельности студента, которое находит отражение в инвариантах его профессиональной компетентности. Поэтому следующей задачей исследования стала разработка (на примере профессии социолога) содержания инвариантов профессиональной компетентности выпускника вуза на основе модели специалиста.

Понятие «модель специалиста», специфичное для научных работ в области психологии труда, в педагогических исследованиях используется наряду с понятием «модель выпускника вуза» или «модель выпускника по специальности». Мы воздержимся от принципиального разведения этих понятий (хотя можно заметить, что модель выпускника строится на основе модели специалиста) и рассмотрим возможность их соотнесения с понятием «инварианты профессиональной компетентности выпускника вуза».

Проблема постоянного совершенствования модели выпускника любой специальности актуальна уже в силу стремления образовательной системы удовлетворять требованиям динамично развивающегося общества. С позиций компетентностного подхода к целям и результатам высшего образования в качестве системообразующего компонента модели выпускника должны выступать компетенция/компетентность. В основе конструирования модели специалиста лежит изучение трудовой (профессиональной) деятельности (субъекта и объекта труда). В системе методологического анализа она может быть представлена на *дескриптивном* (описательная методология –

профессиограмма) и *прескриптивном* (нормативная методология – принципы познания трудовой деятельности) уровнях.

Деятельностный подход ориентируется на исследование профессиональной деятельности человека в логике целостного рассмотрения всех основных ее компонентов: потребностей, мотивов, предмета, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа результатов.

В соответствии с *системно-деятельностным подходом* профессиональная деятельность рассматривается как системный объект, состоящий из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и элементов. В рамках этого общего подхода используются эмпирический и прогностический подходы к формированию модели специалиста; задачный подход; системогенез профессиональной деятельности; задачно-личностный подход к профессиографированию; субъектный подход в изучении психологии труда; системное профессиографирование [7; 164; 204; 205; 225; 257; 297 и др.]. Анализ литературы позволяет сделать вывод, что в компетенцию/компетентность специалиста входят содержание психограммы, характеристики мотивационной, волевой, эмоциональной и операциональной (знания, умения, навыки, качества, установки, мировоззрение) сфер человека труда в профессии, а также особенности специалиста с определенными профессиональными функциями. Очевидно, что компетентность/компетенция представляет собой системное отражение всей этой совокупности.

Таким образом, компетентность/компетенция специалиста является одной из основных характеристик субъекта труда; использование этой категории решает проблему единого смыслового содержания компонентов модели специалиста; это понятие входит в модель профессиональной компетентности. Рассмотрим данное положение на материале профессиональной деятельности социолога.

Профессия социолога для нашей страны относительно новая. В то же время социологическая оценка и экспертиза в России сегодня становятся неотъемлемой частью таких сфер деятельности, как принятие государственных решений, законодательный процесс, организация науки и образования, управление организациями, журналистика, реклама, избирательные компании, общественная и правозащитная деятельность. Быстро растет спрос на изучение общественного мнения: рейтинги политических деятелей и партий, прогнозирование исхода выборов, популярности политических решений, настроений потенциального электората перед выборами. Растет потребность в изучении некоторых групп и слоев населения, в регулировании кризисных ситуаций и социальных конфликтов;

развиваются социальные технологии и социально-инженерная деятельность [80].

Проведенный нами анализ показал, что профессиональная деятельность социолога направлена на выполнение следующих функций:

- познавательная – теоретический и эмпирический анализ социального факта; познание процесса преобразовательной деятельности; разработка теории и методов социологического исследования;
- прогностическая – создание условий для сознательной выработки и осуществления научно обоснованной перспективы развития личности, общности, социальной группы, общества;
- социальное проектирование и конструирование – разработка моделей конкретной организации с оптимальными параметрами ее функционирования; определение путей проектирования социального процесса;
- организационно-технологическая – разработка комплекса организационных мер внедрения и реализации предусмотренных социальной технологией процессов;
- управленческая – принятие управленческого решения; социальное планирование и разработка социальных показателей; определение основных направлений повышения эффективности деятельности;
- инструментальная – определение методов изучения социальной реальности, а также методов сбора, обработки и анализа первичной социологической информации.

Структура социологического знания представляется многомерной и может быть описана в трех отношениях: по объекту знания (общая и отраслевая социология), по функции (фундаментальная и прикладная), по уровню знания (теоретическая и эмпирическая) (рис. 3.1).

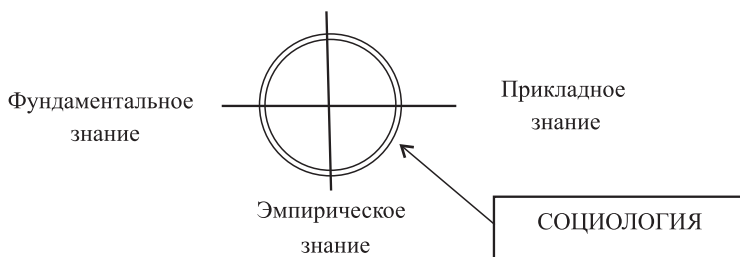


Рис. 3.1. Структура социологического знания

Задачами *фундаментальной социологии* являются получение нового знания о социальной действительности; описание и объяснение процессов социального развития; разработка концептуальной социологической модели исследования; познание и преобразование социальной реальности. В задачи *прикладной социологии* входят поиск средств достижения социально значимых целей; практическая реализация идей теоретической социологии, социального управления, социального планирования и прогнозирования.

Сравнивая эти сферы профессиональной деятельности социолога, В.И. Добренев пишет, что прикладная социология ориентирована на практическую пользу, а академическая (фундаментальная) – на прирост научных знаний. «Прикладной социолог – создатель прикладных разработок, имеющих сиюминутную ценность, зависящий в тематике от вкусов и интересов заказчика наемный работник... Академический социолог – творец фундаментальной науки, свободный в выборе темы исследователь и преподаватель» [80, с. 249]. Различия в содержании их профессиональной деятельности представлены в табл. 3.1.

На основе анализа литературы мы выявили виды профессиональной деятельности выпускника специальности «Социолог. Преподаватель социологии», исходя из того, что вся система социологического знания и трудовой деятельности человека в этой области может быть разделена на прикладную и теоретическую сферы. Каждая из этих сфер, в свою очередь, включает два вида деятельности – исследовательскую и педагогическую.

Содержание деятельности и функции социолога-профессионала во многом определяются его профессиональной позицией как устойчивой системой отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках [232]. В рамках существующих сфер профессиональной деятельности социолога выделяются разные профессиональные позиции:

- социолога как ученого, работника науки, который должен фиксировать определенные закономерности в социуме и трансформировать это знание в социальные теории и методологические парадигмы в соответствии со своими творческими интересами, амбициями и потенциальными, не подчиняясь конъюнктуре рынка или политики;
- диагноста и поставщика информации для принятия решений – имея теоретические знания и владея методологией, прикладной социолог производит информацию в режиме реального времени, непосредственно участвует в социальном управлении;

Таблица 3.1

Различия в содержании деятельности социолога в фундаментальной (академической) и прикладной сферах [80]

Содержание профессиональной деятельности социолога	
в фундаментальной сфере	в прикладной сфере
Осмысление проблемы строго в терминах академической науки	Осмысление проблемы диктуется целями организации и потребностями в информации
Круг проблем не ограничен, все определяется нормами академической свободы	Выбор проблемы для исследования ограничен и диктуется интересами организации
Круг проблем ограничивается границами дисциплины	Решаемые проблемы носят меж- и многодисциплинарный характер
После окончания вуза тесные контакты с коллегами	После окончания вуза изолированность от академического сообщества
Время на проведение исследования обычно не ограничивается	Жесткие временные сроки на проведение исследования
Основной акцент на получение новых знаний и глубинный анализ реальности	Основной акцент на применение готовых знаний и фрагментарный анализ реальности
Акцент на подготовку отчета для профессионального журнала	Упор на устное или письменное сообщение для разнообразных аудиторий
Статус и должность повышаются при соблюдении норм профессионального сообщества	Статус и должность повышаются при соблюдении правил данной организации, компании

- социального технолога (социального инженера), при которой социальная информация переходит в решения, рекомендации, проектирование, конструирование и изменение социальной действительности [96].

Для выполнения профессиональных функций социологу требуется определенная компетентность. Согласно квалификационным характеристикам, он должен иметь обширные и глубокие знания по теоретическим основам и закономерностям практики социальной деятельности; владеть методологией, методикой и техникой социологического исследования; уметь разрабатывать и использовать со-

циологический инструментарий для диагностики различных видов социальной деятельности. К числу профессионально важных качеств социолога можно отнести наблюдательность и внимание к людям, высокий уровень аналитического и критического мышления, коммуникативные навыки, устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, способность примерять на себя чужие социальные роли и др. [68 и др.].

Одно из профессиональных качеств социолога – развитое социологическое мышление, т.е. способность к критическому анализу любых явлений социальной реальности на предмет выделения факта, определения повторяемости, механизмов осуществления функции, задействованных групп и тенденций развития.

В числе видов профессиональной деятельности выпускника специальности «Социолог. Преподаватель социологии» в ГОС ВПО названы проведение социологического исследования; создание и использование прогнозных моделей социальных явлений; анализ современных социальных проблем общества в рамках одной из отраслей социологии; диагностика различных видов социальной деятельности; социальная работа; педагогическая деятельность в вузах [68].

Предмет профессиональной деятельности социолога в той или иной области представлен в табл. 3.2. Социолог работает в научно-исследовательских учреждениях, учебных заведениях, на крупных предприятиях, в организациях, где проводит исследования с целью создания наиболее благоприятных социально-психологических условий в трудовых коллективах, способствующих повышению производительности труда и эффективности производства. Социолог также разрабатывает рекомендации по совершенствованию форм организации труда, укреплению трудовой дисциплины, духа коллективизма и товарищеской взаимопомощи, организации досуга и быта работников [126].

Актуальным аспектом исследований является этическая сторона профессиональной деятельности социолога, ведь «люди, которые делают нечто, чего не умеют другие, сразу же оказываются перед лицом определенных обязанностей по отношению к тем, кто пользуется их услугами» [18, с. 3].

Свод этических норм профессиональной деятельности социолога представлен в кодексе социолога [229]. В него включен ряд положений об этике исследовательской деятельности, научных дискуссий и полемики, научных публикаций, особенностях организации общения с респондентами в рамках этических норм, а также об ответственности за нарушение профессионального кодекса социолога. В кодексе социолога прописаны правила редактирования и ре-

Таблица 3.2

Сферы профессиональной деятельности социолога [80]

Сферы профессиональной деятельности социолога	Предмет профессиональной деятельности социолога
Высшие и средние учебные заведения	Преподавание социологических дисциплин
	Научно-исследовательская деятельность
Академические или отраслевые научно-исследовательские проектные институты, исследовательские социологические центры	Научная и прикладная исследовательская деятельность
Учреждения культуры, СМИ	Изучение общественного мнения населения, различных социальных групп, организация рекламной деятельности
Подразделения социологической службы предприятий и объединений, отраслевые министерства и ведомства	Организация кадрового мониторинга, рекламных служб, изучение рынка сбыта, потребительского спроса, конъюнктуры
Государственные и коммерческие финансовые учреждения, акционерные общества, консалтинговые фирмы	
Государственные органы социального обеспечения, страховые компании	Создание систем социальной информации, банков данных, использование социальной информации в народном хозяйстве и государственном управлении, в системе международных отношений
Органы государственного управления	Разработка технологий, проектирование, прогнозирование и анализ социальных процессов и явлений

цензурирования социологической литературы, особенности решения вопросов в отношении авторства публикаций социологического характера, специфика взаимоотношений социолога со студентами и аспирантами в преподавательской деятельности, в работе руководителей социологических учреждений и организаций. Все эти положения содержат высокие требования к компетентности социолога, его научной честности, корректности и социальной ответственности в его профессиональной деятельности. Социолог – профессия типа «человек – человек, человеческие общности, социальные системы». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий предполагает следующие качества человека:

- устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми;
- потребность в общении;
- способность мысленно поставить себя на место другого человека;
- способность быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей;
- способность быстро разбираться во взаимоотношениях людей;
- способность помнить качества многих и разных людей, их групп и др. [128].

Представители этого типа профессий умеют руководить группами, коллективами, сообществами людей; руководить, согласно Е.А. Климову, значит «придавать некоторую упорядоченность общественным процессам сообразно поставленным целям» [Там же, с. 147]. Е.В. Скворцова формулирует следующие требования к специалисту-социологу:

- аналитическое, критическое мышление;
- умение искать информацию, самостоятельно ставить и разрешать задачи;
- коммуникативные навыки;
- навыки написания связных текстов;
- способность примерять на себя чужие социальные роли [262].

В дипломах выпускников социологических факультетов университетов значится, что они получили специальность «Социолог. Преподаватель социологии», т.е. они могут работать не только социологами, но и преподавателями. Поэтому в их профессиональную подготовку включается содержание, усвоение которого обеспечивает овладение студентом профессионально-педагогическими компетентностями.

По мнению В.Е. Медведева и Ю.Г. Татура, преподаватель высшей школы должен обладать следующими компетентностями: как личность – в сферах познавательной деятельности и саморазвития;

как член общества – в общей культуре и общении; как специалист – в преподаваемом предмете и научных исследованиях; как преподаватель – в области миссии образования, его целей, базовых принципов и концепций их реализации, методики и организации образовательного процесса, диагностики и оценивания результатов обучения и воспитания, управления [168].

А.К. Маркова полагает, что педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность являются тремя основными сторонами педагогического труда. Педагогическая деятельность – это «технология» труда, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы. В каждой из сторон педагогического труда вычленяются следующие составляющие [166]:

- профессиональные знания по своему предмету, психологические, знание целей, законов, закономерностей, принципов, методов обучения и воспитания студентов, методики преподавания, теории управления образовательным процессом в вузе, смежных дисциплин, основных достижений науки и техники, литературы и искусства;
- педагогические умения передавать знания, доходчиво излагать материал, контролировать и оценивать результаты труда обучаемых и собственного труда; формировать навыки, качества студентов, учитывать их индивидуальные особенности; управлять умственной деятельностью студентов, организовывать их самостоятельную работу и самовоспитание; владеть собой, своим психическим состоянием, внешним выражением эмоций и чувств; проявлять педагогический такт;
- профессиональные психологические позиции – установки, устойчивое отношение к студентам, себе, коллегам, определяющее поведение; профессиональная самооценка; уровень притязаний; мотивация;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями, – педагогическое мышление, наблюдательность, способность к рефлексии, адекватной самооценке, целеполаганию, оптимизм, находчивость, прогнозность, интерес к людям, быстрая и точная реакция на собеседника и др. [166].

Далее мы провели эмпирическое исследование профессиональной деятельности социолога. Вначале был составлен гипотетический набор его профессиональных и социально-психологических компетенций, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности. Для выявления состава общей компетентности со-

циолога мы провели анализ компетенций, представленных в литературе, и объединили их в кластеры по обоснованным выше признакам: общие – специальные, профессиональные – социально-психологические.

В результате, опираясь на большое количество представленных в литературе видов компетенций/компетентностей, мы сформировали перечень социально-психологических и профессиональных компетенций социолога. При выборе наименований компетенций/компетентностей мы использовали термины, понятные респондентам: «способность», «знание», «умение», «навык», «стремление», «готовность» и т.п.

Далее была создана гипотетическая модель профессиональной компетентности социолога, учитывавшая предполагаемые основные профессиональные и социально-психологические компетенции и виды деятельности (исследовательская, педагогическая), сферы (теоретическая и прикладная), области деятельности (преподавание и администрирование в вузах и ссузах; аналитические центры и консалтинговые компании; государственные органы власти; центры избирательных технологий; *public relations*; проектно-аналитическая и экспертно-консультационная деятельность в научных институтах и социологических службах).

Затем мы выделили группы респондентов (работодатели, студенты-социологи второго и четвертого курсов Астраханского государственного технического университета (АГТУ), преподаватели социологии и специалисты Центра образовательной политики, социологи-практики) и провели опрос на тему о востребованности видов деятельности социолога.

Полученные данные позволили ранжировать виды и сферы профессиональной деятельности социолога по степени значимости. Общие результаты отражены на рис. 3.2. Как видно из диаграммы, по степени востребованности на первом месте находится прикладная исследовательская деятельность социолога, на втором – теоретическая исследовательская.

Педагогическая сфера деятельности социолога заняла соответственно третье и четвертое места. При этом чуть больше половины респондентов считают, что большее значение имеет прикладная, а чуть меньшее – теоретическая педагогическая деятельность. А что касается ранжирования областей профессиональной деятельности социолога, то здесь мнения респондентов разделились.

У студентов второго курса первое место по значимости занимает профессиональная деятельность в государственных органах федерального и муниципального уровня (40,4%). На втором ме-

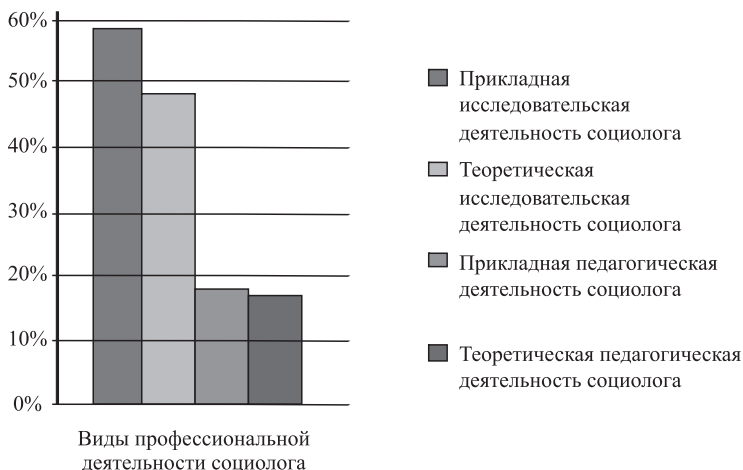


Рис. 3.2. Виды профессиональной деятельности социолога по степени востребованности на рынке труда

сте – аналитические социологические центры, предприятия, фирмы и консалтинговые компании (39,4%). На последнее место студенты второго курса поместили проектно-аналитическую и экспертно-консультационную деятельность (12%).

У студентов четвертого курса на первом месте по степени востребованности – также профессиональная деятельность в государственных органах федерального и муниципального уровня (37,5%); на втором – преподавание и администрирование в средних и высших учебных заведениях, область PR (36,42 и 34,8% соответственно). На последнем месте – также проектно-аналитическая и экспертно-консультационная деятельность (8%).

Преподаватели социологии считают, что наиболее востребованы на современном рынке труда преподавание и администрирование в средних и высших учебных заведениях (62,5%) и работа в аналитических социологических центрах, на предприятиях, в фирмах и консалтинговых компаниях (50%). На последнем месте – снова проектно-аналитическая и экспертно-консультационная деятельность (10%).

Социологи-практики на первое место поместили аналитические центры, предприятия, фирмы и консалтинговые компании (30%), проектно-аналитическую и экспертно-консультационную деятельность (25%). На последнем месте по степени востребованности, по их мнению, находится профессиональная деятель-

ность в государственных органах федерального и муниципального уровня (10%).

Специалисты-социологи без базового социологического образования тоже отдают первое и второе места аналитическим центрам, предприятиям, фирмам и консалтинговым компаниям, проектно-аналитической и экспертно-консультационной деятельности (46,9 и 46,9%), а на последнее место помещают преподавание и администрирование в средних и высших учебных заведениях (28,1%).

Данные эмпирического исследования представляют ценность не только для разработки модели современного компетентного специалиста. Сравнительный анализ избранных компетенций позволит проследить становление профессиональной направленности студентов разных курсов, сделать заключение об уровне представленности в их сознании особенностей будущей профессиональной деятельности. Кроме того, процесс заполнения анкеты, размышления о профессионально важных качествах социологов – важный акт формирования профессионального самосознания посредством сравнения профессионального «Я идеального» и «Я реального», определения ориентиров профессионального самовоспитания.

Однако главное внимание мы уделили ответам респондентов, которые выступали экспертами по компетентностному составу профессиональной деятельности социолога. Это были специалисты с базовым социологическим образованием, работающие по специальности; социологи без базового социологического образования; преподаватели социологии АГТУ. Эксперты считают, что для успеха в профессиональной деятельности социологу необходимы следующие социально-психологические компетенции в теоретической и прикладной исследовательской сферах:

- способность к высказыванию своего мнения и учету мнения других, стимулированию креативного поведения;
- аналитические способности;
- способность извлекать информацию из различных источников;
- способность управлять группой коллег, партнеров, участников временных коллективов, не прибегая к административно-управленческим методам;
- способность к планированию и организации;
- умение анализировать ресурсы и риски профессиональной деятельности;
- способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- способность самостоятельно приобретать новые знания и умения.

К числу профессиональных компетентностей, необходимых социологу для успеха в исследовательской теоретической и прикладной деятельности, эксперты отнесли:

- способность использовать современные методы обработки и интерпретации социологической информации;
- знание методологии и теоретических основ методики социологического исследования;
- способность самостоятельно анализировать, обобщать и систематизировать результаты социологических исследований;
- умение квалифицированно анализировать современные социальные проблемы общества;
- способность самостоятельно вести полевые исследования при решении конкретных социологических задач с использованием современной компьютерной техники и специальных программ.

Результаты теоретического и эмпирического этапов исследования профессиональной деятельности социолога отражены в структуре его компетентности, состоящей из общей и специальной профессиональных и общей и специальной социально-психологических компетентностей. Специфичным для квалификации социолога является блок специальных профессиональной и социально-психологической компетентностей.

Специальная профессиональная компетентность социолога – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессионально-предметных компетентностей, необходимых для определенной профессиональной деятельности: компетентности в разработке и применении социологического инструментария для диагностики социальной деятельности, в использовании современных методов обработки и интерпретации социологической информации и др. Специальная профессиональная компетентность непосредственно связана с предметом профессиональной деятельности и функциями социолога, поэтому в дальнейшем мы будем использовать термин *профессионально-предметная компетентность социолога*.

Специальная социально-психологическая компетентность социолога определяется знаниями и умениями в сфере межличностных отношений, обеспечивающими продуктивность его труда (коммуникативные умения, способность работать в команде, планировать и организовывать профессиональную деятельность, и др.).

Дальнейшая классификация профессиональной компетентности социолога опирается на предположение о том, что вся система социологического знания и труда в этой области складывается из прикладной и теоретической сфер профессиональной деятельности. Каждая из этих сфер включает, в свою очередь, два вида деятель-

ности – исследовательскую профессиональную (социологические исследования) и педагогическую профессиональную (преподавание социологии в средних и высших учебных заведениях). В соответствии с этим профессиональная компетентность социолога складывается из компетентностей в теоретической и прикладной сферах деятельности: исследовательской и педагогической (табл. 3.3).

Таблица 3.3

**Структура профессиональной компетентности социолога
(виды и сферы профессиональной деятельности)**

Вид деятельности	Сфера деятельности	
	теоретическая	прикладная
Исследовательская (социологические исследования)	Исследовательская теоретическая компетентность	Исследовательская прикладная компетентность
Педагогическая	Педагогическая теоретическая компетентность	Педагогическая практическая компетентность

Учитывая сказанное, в структуре профессиональной компетентности социолога можно выделить следующие компоненты (рис. 3.3–3.4).

Содержание инвариантов профессиональной компетентности выпускника вуза по специальности «Социология» включает следующее (рис. 3.4).

Исследовательская теоретическая компетентность – социально-психологическая ПКс1 и профессионально-предметная ПКс2 ($A_1 E_1 F_1 D_1 A_2 E_2 F_2 D_2$) – предполагает исследование, описание, объ-

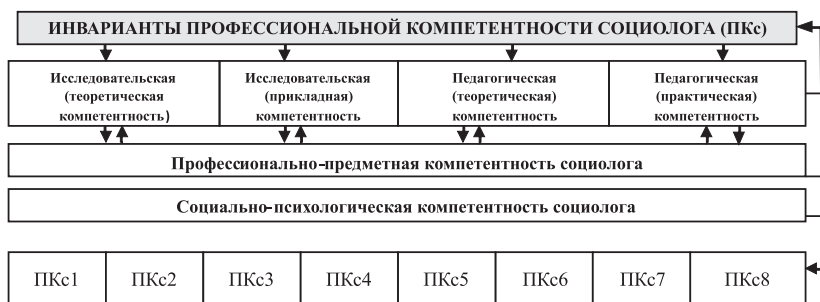


Рис. 3.3. Инварианты профессиональной компетентности выпускника вуза по специальности «Социология»

яснение процессов социального развития, разработку концептуальной социологической модели, познание социальной действительности и ее преобразование.

Исследовательская теоретическая компетентность – социально-психологическая ПКс1 и профессионально-предметная ПКс2 ($A_1 E_1 F_1 D_1 A_2 E_2 F_2 D_2$) – предполагает исследование, описание, объяснение процессов социального развития, разработку концептуальной социологической модели, познание социальной действительности и ее преобразование.

Исследовательская прикладная компетентность – социально-психологическая ПКс3 и профессионально-предметная ПКс4 ($D_1 F_1 I_1 G_1 D_2 F_2 I_2 G_2$) – определяет практическую реализацию теоретической социологии, социального управления, методов социального планирования и прогнозирования, нахождение средств для достижения социально значимых целей.

Педагогическая теоретическая компетентность – социально-психологическая ПКс5 и профессионально-предметная ПКс6 ($A_0 E_0 F_0 D_0 A_1 E_1 F_1 D_1$) – реализуется в изучении практики социологического образования, диагностике состояния и результатов педагогических процессов, выяснении устойчивых связей и закономерностей

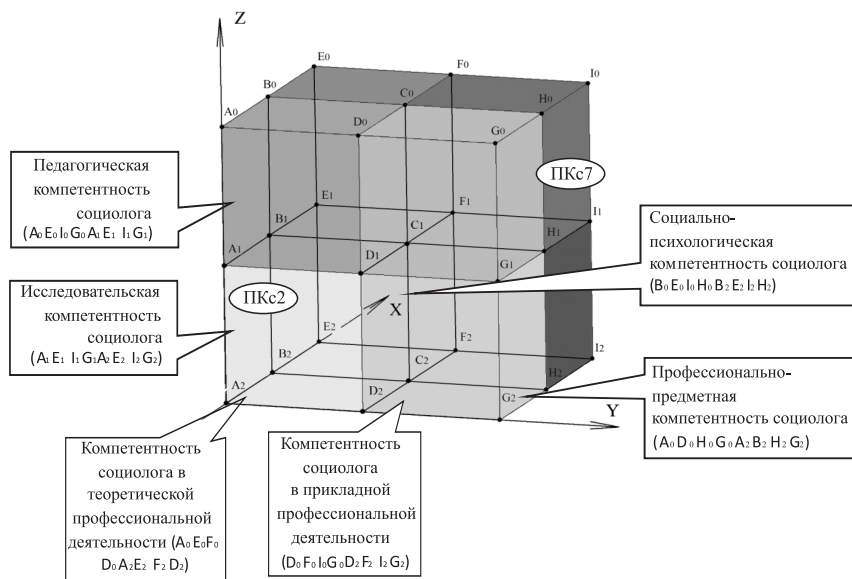


Рис. 3.4. Инварианты профессиональной компетентности выпускника вуза по специальности «Социология»

в педагогических явлениях, прогностическом исследовании педагогической деятельности.

Педагогическая практическая компетентность – социально-психологическая ПКс7 и профессионально-предметная ПКс8 ($D_0 F_0 I_0 G_0 D_1 F_1 I_1 G_1$) – чаще всего определяет технологический компонент деятельности преподавателя социологии, как-то: разработку методических материалов, инновации в практике социологического образования. Педагогическую компетентность преподавателя социологии можно рассматривать в единстве гностического, проектировочного, конструктивного, организационного и коммуникативного компонентов, описанных Н.В. Кузьминой [147].

Выраженность того или иного инварианта профессиональной компетентности у социологов определяется характером выполняемых функций, решаемых профессиональных задач и проблем. Каждый вид профессиональной компетентности социолога представляет собой систему взаимосвязанных элементов. Так, *исследовательская (прикладная) компетентность социолога-профессионала* включает следующие компоненты:

- мотивационный – стремление к исследовательской деятельности в прикладной сфере и ее совершенствованию;
- ценностно-смысловой – позиция диагноста и поставщика информации для принятия решений, ответственность за результаты профессионально-социологической деятельности;
- инструментальный (знания, умения, навыки, опыт) – знание теоретических основ и закономерностей, методологии и методов социологического познания и т.п.; владение методикой и техникой социологического исследования; умение разрабатывать и использовать социологический инструментарий для диагностики различных видов социальной деятельности, навыки написания связных текстов, коммуникативные навыки и т.п.;
- индивидуально-психологический (профессионально важные качества) – социологическое мышление, аналитические способности, устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, потребность в общении и т.п.;
- конативный – способность мобилизовать свой потенциал (знания, мотивы, ценности, навыки, умения, профессионально важные качества) и реализовать компетенцию, добиться успеха в профессиональной деятельности.

Педагогическая компетентность преподавателя социологии в своем *прикладном* аспекте определяется иным содержательным наполнением этих компонентов:

- мотивационный – стремление к педагогической деятельности, к совершенствованию практики преподавания;
- ценностно-смысловой – ответственность за результаты педагогической деятельности, педагогический такт;
- инструментальный (знания, умения, навыки, опыт) – теоретическая подготовка (знание истории социологии, научных основ, методов); методическая (знание содержания социологического образования, методов, форм и средств преподавания); психолого-педагогическая (знание психологических и педагогических закономерностей обучения, воспитания и развития); умения подготовки и проведения различных форм занятий; навыки управления коллективной и индивидуальной деятельностью студентов, умение доходчиво излагать материал, речевые навыки; умение управлять умственной деятельностью студентов, умение владеть своим психическим состоянием и т.п.;
- индивидуально-психологический – профессионально важные качества (педагогическое мышление, наблюдательность, адекватность самооценки и уровня притязаний, пластичность и легкость смены социальных ролей и т.п.);
- конативный – способность мобилизовать свой потенциал (знания, мотивы, ценности, навыки, умения, профессионально важные качества) и реализовать компетенцию, добиваться успеха в педагогической деятельности.

Таким образом, анализ профессиональной деятельности специалиста является важным этапом процесса формирования инвариантов профессиональной компетентности студента, определяет целевой и содержательный компоненты методики их формирования. Определенные нами инварианты профессиональной компетентности выпускника вуза по специальности «Социология» служат основой реализации ситуационно-контекстного подхода, задают единство целевого и содержательного компонентов педагогической модели и позволяют перейти к разработке экспериментальной методики формирования инвариантов.

3.2. Организация педагогического эксперимента

Концепция эксперимента предполагала, что педагогическая система формирования профессиональной компетентности студентов-социологов может рассматриваться на *макроуровне* – в системе социологического образования, учебно-методических объединений,

мезоуровне – в рамках образовательного пространства вуза и на *микроуровне* – в процессе освоения того или иного модуля образовательной программы, изучения той или иной дисциплины, прохождения производственной практики и т.п. Мезоуровень отображен на рис. 3.5 на примере Астраханского государственного технического университета, где есть выпускающая кафедра «Социология и психология».

Содержательный компонент экспериментальной методики определялся видовой структурой профессиональной компетентности (ПК), в основе которой следующие ее виды:

- исследовательская теоретическая социально-психологическая – *ПКс1*;

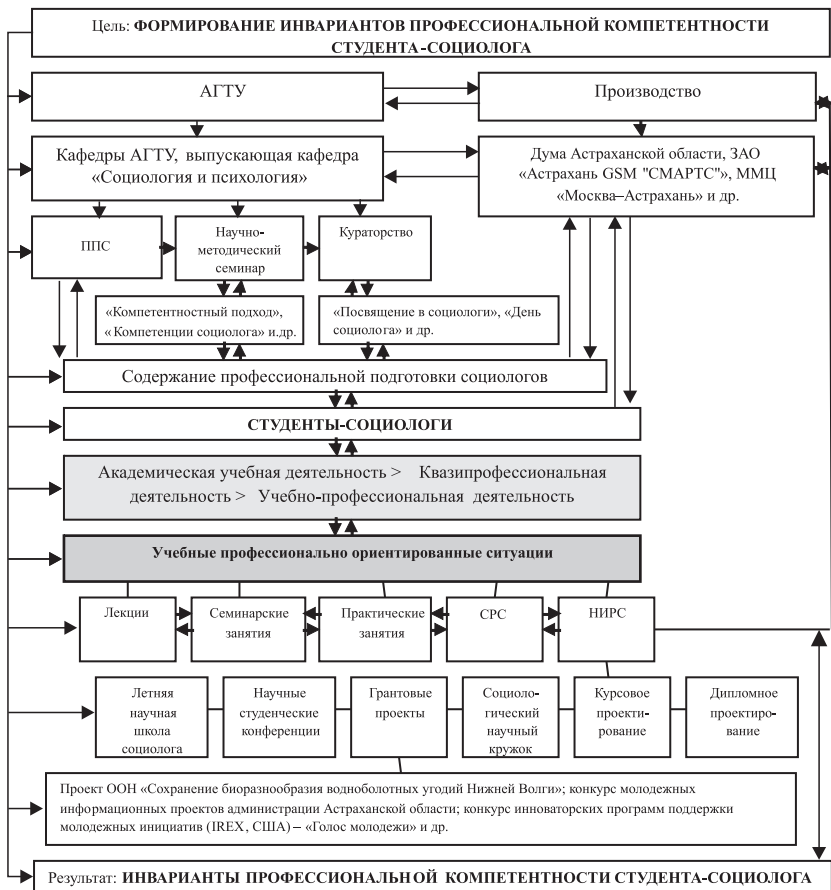


Рис. 3.5. Педагогическая система формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов (мезоуровень)

- исследовательская теоретическая профессионально-предметная – *ПКс2*;
- исследовательская прикладная социально-психологическая – *ПКс3*;
- исследовательская прикладная профессионально-предметная – *ПКс4*;
- педагогическая теоретическая социально-психологическая – *ПКс5*;
- педагогическая теоретическая профессионально-предметная – *ПКс6*;
- педагогическая практическая социально-психологическая – *ПКс7*;
- педагогическая практическая профессионально-предметная – *ПКс8*.

Содержание профессиональной подготовки социологов определяется образовательной программой, которая строится на основании ФГОС ВПО. В структуру образовательных программ входят учебный план и программы дисциплин профессиональной подготовки студентов. В учебном плане (направление «Социология», квалификация «Социолог. Преподаватель социологии») представлены такие дисциплины, как «Иностранный язык», «Психология и педагогика», «Философия», «Экономика» и др. (ГСЭ); «Математика», «Информатика», «Теории измерения в социологии», «Анализ данных в социологии» и др. (ЕН); «История социологии», «Общая социология», «Методология и методика социологического исследования», «Социальная статистика», «Политическая социология» и др. (ОПД); «Кадровые процессы в системе государственной власти», «Методика преподавания социологии» (ДС) и др. [214]. Содержание профессиональной подготовки также включает производственные и полевые практики, дипломное и курсовое проектирование.

Рассмотрим на примере некоторых курсов и практик возможности их содержания в формировании инвариантов профессиональной компетентности социолога – инструментального, мотивационного, ценностно-смыслового, индивидуально-психологического, конативного – в соответствии с указанными видами профессиональной деятельности (*ПКс1, ПКс2, ПКс3, ПКс4, ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8*).

Так, целью усвоения содержания курса «История социологии» является формирование социально-психологической и профессионально-предметной компетентностей социолога в теоретической сфере деятельности. Анализ и систематизация учений основных представителей западной и русской социологической мысли позволяют выявлять взаимосвязи и механизмы формирования

предмета и основных понятий социологии, ее проблем. Кроме того, студенты получают системное видение развития социологических идей, осмысливают логику истории социологии как науки: возникновение, борьба идей, динамика, мировоззренческая и теоретико-методологическая роль науки в системе гуманитарного знания.

Содержание «Истории социологии» предоставляет значительные возможности в плане формирования социологического мышления как индивидуально-психологической основы таких компонентов общей профессиональной компетентности, как профессионально-предметная исследовательская, теоретическая и прикладная.

В ходе решения основной задачи курса, связанной с изучением творческого наследия ведущих социологов и анализом разных точек зрения на предмет, место и роль социологии в системе гуманитарного знания, открывается широкое поле возможностей для создания УПоС, направленных на формирование знаний, мотивов, профессионально важных качеств, например аналитического мышления, профессионально-ценностных отношений студентов (табл. 3.4). Создаются благоприятные условия для реализации принципов создания УПоС: профессионального позиционирования, формирования профессионального самосознания социолога, психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность и др.

Один из важнейших в содержании профессиональной подготовки социолога – курс «Методология и методика социологических исследований», формирующий наиболее востребованную на современном рынке труда прикладную исследовательскую компетентность социолога (*ПКс2, ПКс3*). Цель этого курса – обеспечить понимание теоретико-методологических и методических подходов к получению эмпирического знания о состоянии и закономерностях развития массовых социальных явлений и процессов.

В процессе преподавания этой дисциплины решаются задачи формирования составляющих инварианта компетентности социолога (*ПКс2, ПКс4*) посредством усвоения студентами знаний о месте и роли социологических исследований в социологической науке, специфики их предмета и метода, значения теории и понятийного аппарата, причинно-следственных связей между переменными исследования.

Значительные возможности эта дисциплина предоставляет в формировании инструментального компонента инварианта исследовательской профессионально-предметной компетентности социолога. Это знания, умения и навыки, необходимые для решения конкретной исследовательской проблемы; разработки концептуальной и опера-

Таблица 3.3

**Возможности содержания курса «История социологии»
в формировании инвариантов профессиональной компетентности**

Компоненты инвариантов профессиональной компетентности	Инварианты профессиональной компетентности							
	Исследовательская				Педагогическая			
	Теоретическая		Прикладная		Теоретическая		Прикладная	
	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная
	ПКс1	ПКс2	ПКс3	ПКс4	ПКс5	ПКс6	ПКс7	ПКс8
Инструментальный	+++	+++	+	++	+	+	+	+
Мотивационный	+++	+++	+	++	+	+	+	+
Индивидуально-психологический	+++	+++	+	+	-	-	-	-
Ценностно-смысловой	+++	+++	++	+++	+	-	+++	-
Конативный	+	+	+	+	-	-	-	-

циональной моделей; определения фиксируемых переменных, обобщения и представления данных социологического исследования и др.

На основе такого содержания можно создавать УПоС, направленные на формирование индивидуально-психологического компонента инварианта профессиональной компетентности в этой области – профессионально важных качеств социолога. Особое внимание в курсе «Методология и методика социологических исследований» уделяется созданию УПоС, направленных на формирование ценностно-смысловой основы компетентности, этического компонента профессиональной деятельности социолога-исследователя. Результаты анализа возможностей содержания данного курса представлены в табл. 3.4.

Таблица 3.4

**Возможности содержания курса
«Методология и методика социологических исследований»
в формировании инвариантов профессиональной компетентности**

Компоненты компетентности	Инварианты профессиональной компетентности							
	Исследовательская				Педагогическая			
	Теоретическая		Прикладная		Теоретическая		Прикладная	
	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная	Социально-психологическая	Профессионально-предметная
	ПКс1	ПКс2	ПКс3	ПКс4	ПКс5	ПКс6	ПКс7	ПКс8
Инструментальный	+++	+++	++	+++	+	+	-	-
Мотивационный	+++	+++	+++	+++	+	+	-	-
Индивидуально-психологический	+++	+++	+++	+++	+	-	-	-
Ценностно-смысловой	+++	+++	+++	+++	+	-	-	-
Конативный	+++	+++	+++	+++	-	-	-	-

Для формирования социально-психологических аспектов инварианта профессиональной компетентности в исследовательской и педагогической сферах деятельности социолога (ПКс1, ПКс3, ПКс5, ПКс7) большие возможности предоставляет содержание таких дисциплин, как «Социальная психология», «Психология и педагогика», «Философия», «Политология» и др. Формирование прикладной исследовательской компетентности социолога (ПКс3, ПКс4) особенно успешно проходит во время производственных практик, где в учебно-профессиональной деятельности студенты приобретают компетенции в области социологических исследований (планирование различных по сложности исследований, отработка социологического инструментария, выбор методик и т.п.). Здесь создаются

наиболее благоприятные условия для формирования и развития всех компонентов инварианта профессиональной компетентности социолога: ценностно-смыслового, мотивационного, инструментального, индивидуально-психологического и, что особенно важно, конативного – механизма реализации компетентности.

Что касается инварианта педагогической компетентности преподавателя социологии – теоретической и прикладной (*ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8*), то он формируется на материале дисциплин «Психология и педагогика», «Научные основы преподавания социологии», «Методика преподавания социологии», а также в рамках педагогической практики. Здесь не исключается также возможность формирования отдельных элементов профессионально-предметной и социально-психологической исследовательских компетентностей социолога.

Так, содержание курса «Психология и педагогика», раскрывая понятия «структура психики человека», «человек как субъект деятельности», «психология психических процессов», «общее и индивидуальное в психике человека», «развитие личности» и др., служит базой для формирования компетентностей в коммуникативной сфере, межличностных отношениях, организации и планировании профессиональной деятельности и т.п.

В содержание педагогической части этого курса входит система ключевых понятий: «обучение», «воспитание», «образование», «развитие», «методы обучения и воспитания», «формы обучения и воспитания», «педагогический процесс», «содержание образования», «педагогическая деятельность», усвоение которых в рамках УПоС приводит к формированию профессионально-предметных и социально-психологических аспектов педагогической компетентности социолога (*ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8*). Кроме того, есть хорошие возможности для формирования аспектов мотивационного, ценностно-смыслового и инструментального компонентов инварианта теоретической профессионально-педагогической компетентности социолога. Однако полная их реализация ограничена недостаточным количеством учебного времени на эту дисциплину.

Особенно большой вклад в формирование профессиональной педагогической компетентности социолога вносит дисциплина «Методика преподавания социологии». В ее программу, наряду с собственно методикой, входят такие вопросы, как сущность преподавательской деятельности, педагогические способности, особенности учебной деятельности студента, классические и современные типы обучения, включая контекстное. Раскрываются также прикладные аспекты методики преподавания социологии. Освоение содержания этой дис-

циплины, представленного в виде УПоС, направлено на формирование всех компонентов инвариантов теоретической и практической профессионально-педагогических компетентностей социолога (*ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8*) – ценностно-смыслового, мотивационного, инструментального, индивидуально-психологического, конативного.

Педагогическая практика повышает профессиональную компетентность студентов в области педагогической деятельности. Пассивная практика состоит из лекций и семинаров ведущих преподавателей кафедры. Во время активной практики студенты сами ведут лекции и семинары по общей социологии. В качестве субъектов учебно-профессиональной, преподавательской деятельности они приобретают опыт реализации имеющихся компетенций, решая педагогические задачи и проблемы в процессе преподавания социологии.

Таким образом, содержание профессиональной подготовки студентов-социологов дает достаточно широкие возможности для создания учебных профессионально ориентированных ситуаций, направленных на формирование всех компонентов инварианта профессиональной компетентности (*ПКс1, ПКс2, ПКс3, ПКс4, ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8*).

Следующий шаг – поиск эффективных педагогических технологий, оптимального сочетания форм, методов и средств обучения, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности студентов-социологов. Рассмотрим основные положения методики эксперимента на примере курса «Методика преподавания социологии». Это дисциплина специализации для студентов, обучающихся по специальности 020300 (04021.65) «Социология» (110 часов, из них 34 – лекции, 34 – семинары, 42 – СРС) [68]. Выпускникам присваивается квалификация «Социолог. Преподаватель социологии»; одним из видов их будущей профессиональной деятельности является педагогическая. Этим и определяются задачи курса: формирование профессиональной компетентности студентов в области педагогической деятельности, подготовка к преподаванию социологии.

В содержание курса «Методика преподавания социологии» как междисциплинарной области знания входят категории педагогики и психологии высшей школы, цели и задачи, содержание и проблемы социологического образования. Усвоение такого содержания – условие успешного формирования социально-психологической и профессионально-предметной компетентности будущего преподавателя социологии в области педагогических исследований (*ПКс5 и ПКс6*); социально-психологической и профессионально-предметной компетентности в сфере преподавания социологии (*ПКс7 и ПКс8*) (табл. 3.5).

Таблица 3.5

Содержание компонентов профессионально-педагогической компетентности преподавателя социологии

Компонент		Содержание компонента
Код	Название	
ПКс5	Теоретическая социально-психологическая компетентность (проведение педагогических исследований)	Осознание себя как творческой индивидуальности; осознание своего места в общественной жизни, профессиональной деятельности; способность управлять своими мыслями, сознательно направляя ход рассуждений в нужное русло, стремление к источникам ассоциаций, обеспечивающих догадки, озарение; уважение к исследованиям других ученых, научная честность, корректность, толерантность и пр.
ПКс6	Теоретическая профессионально-предметная (проведение педагогических исследований)	Исследовательские умения и навыки, способность их применять в области педагогической деятельности; умения выявлять научные педагогические проблемы в практике преподавания, разрабатывать замысел исследования и пр.
ПКс7	Практическая социально-психологическая (преподавание социологии)	Эмпатия, толерантность; умение управлять своими психическими состояниями, оказывать влияние на социально-психологический климат в студенческой группе; педагогическая рефлексия, самоанализ; умение определять резервы своего профессионального роста; способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни; этичное поведение; собственная педагогическая позиция и пр.
ПКс8	Практическая профессионально-предметная (преподавание социологии)	Исследование и осмысление педагогического процесса, его элементов, возникающих проблем; построение педагогического процесса, выработка и принятие решений, прогнозирование последствий; реализация оптимальных вариантов и корректировка педагогического процесса и пр.

Методика формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов должна характеризоваться единством целевого и содержательного компонентов, отражающих ее сущность и видовую структуру. Поэтому разработку экспериментальной методики мы начинали с конкретизации целей и задач каждого тематического блока дисциплины.

Каждый инвариант профессиональной компетентности преподавателя социологии складывается из элементов – знаний, умений, навыков, мотивов, ПВК, ценностей, механизмов реализации компетентностного потенциала. Поэтому мы проанализировали содержание каждого тематического блока курса на предмет выявления возможностей формирования профессиональной компетентности студентов-социологов. Результаты анализа представлены в табл. 3.6. Из таблицы видно: несмотря на то что методика преподавания социологии как область знания и учебная дисциплина развивается недавно, она обладает большими возможностями в формировании инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов. Эта дисциплина, образуя межпредметные связи с дисциплиной «Психология и педагогика» и производственной педагогической практикой, является базовой в формировании компетентности социолога как преподавателя.

Методика формирования профессиональной компетентности студентов-социологов разрабатывалась на основе изложенных выше принципов контекстного обучения и дополнительно сформулированных нами принципов ситуационно-контекстного подхода. Важное значение придавалось, в частности, проблематизации содержания дисциплины и его развертывания в сотрудничестве и диалоге субъектов образовательного процесса. Для этого в УПоС включалась система проблемных заданий, которые затем на занятиях в межличностном общении превращались в проблемные ситуации.

Одним из эффективных способов создания таких ситуаций была постановка проблемных вопросов. Например, в ходе обсуждения содержания категорий «воспитание» и «образование» возникли вопросы: «Зачем мы изучаем воспитание?», «Надо ли воспитывать студентов?». Разделившись на две группы, студенты высказывали аргументы, опровергающие или доказывающие необходимость воспитания, обосновывали свою позицию.

В другом случае в ходе беседы возник вопрос о возможности и необходимости диагностичной постановки педагогических целей (тема «Цели и задачи социологического образования»). Поиск ответа побудил студентов к анализу противоречия: с одной стороны, любая цель порождается объективными обстоятельствами жизни,

Таблица 3.6

Возможности содержания дисциплины «Методика преподавания социологии» в реализации целевого компонента методики формирования профессиональной компетентности студентов второго курса

Тематический блок	Компонент профессиональной компетентности социолога	Целевой компонент методики					
		Профессиональная компетенция					Механизмы реализации компетенции
		Профессиональные знания	Профессиональные умения, навыки	Профессиональная этика	Профессионально важные качества	Профессиональные мотивы	
1. Методика преподавания социологии в структуре педагогической науки	ПКс5	+	-	++	++	++	-
	ПКс6	++	+	+	+	+	+
	ПКс7	+	-	+	+	+	-
	ПКс8	+	+	+	+	++	-
2. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы	ПКс5	+++	+	+++	++	+++	++
	ПКс6	++	+	+	+	+	+
	ПКс7	+	-	+++	+++	+++	++
	ПКс8	+	+	+	+	++	-
3. Особенности учебной деятельности и профессионального становления студентов в вузе	ПКс5	++	++	+	+	+	+
	ПКс6	++	+	+	+	+	+
	ПКс7	+	+++	++	+++	++	-
	ПКс8	+	+	+	+	++	-
4. Целевой компонент образовательного процесса	ПКс5	+	-	++	+	+	++
	ПКс6	++	+	+	+	+	+
	ПКс7	+	-	+	+	+	-
	ПКс8	+	+	+	+	++	-
5. Методика преподавания отдельных тем социологических дисциплин	ПКс5	+	+++	++	++	++	++
	ПКс6	-	-	-	-	+	-
	ПКс7	+++	++	++	++	++	++
	ПКс8	++	++	+	+	++	++

с другой – это субъективный образ будущего результата. В ходе обсуждения студенты пришли к выводу об уровне характера постановки педагогических целей, сформулировали стратегические и тактические цели преподавания социологии.

Исходя из изложенных положений, мы проектировали и использовали в ходе эксперимента следующие учебные профессионально ориентированные ситуации формирования:

- исследовательской (теоретической) компетентности – профессионально-предметной или социально-психологической;
- исследовательской (прикладной) компетентности – профессионально-предметной или социально-психологической;
- педагогической (теоретической) компетентности – профессионально-предметной или социально-психологической;
- педагогической (практической) компетентности – профессионально-предметной или социально-психологической (рис. 3.6).

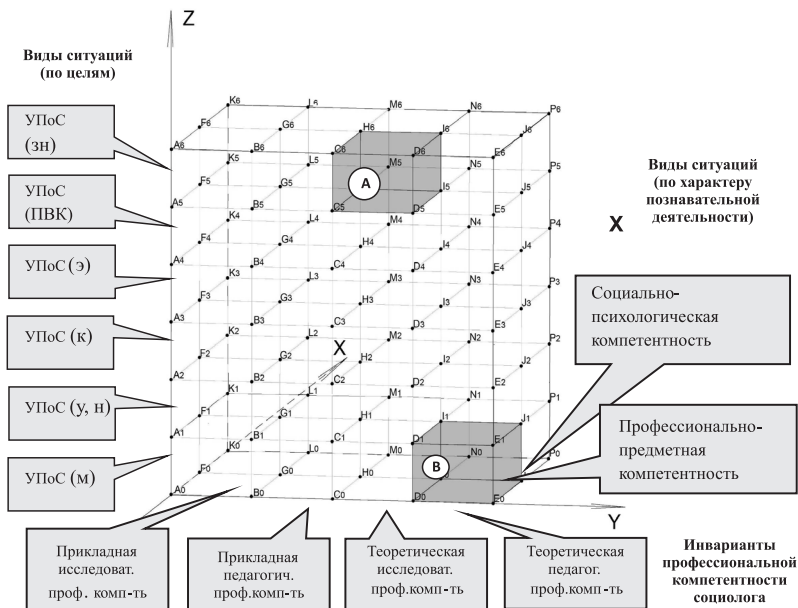


Рис. 3.6. Виды УПоС формирования профессиональной компетентности социолога

Такой подход позволяет успешно структурировать видовое разнообразие УПоС. Так, ситуация «А» ($C_5 H_5 I_5 D_5 C_6 H_6 I_6 D_6$) может быть направленной на формирование профессиональных знаний в теоретической исследовательской деятельности (профессионально-

предметный аспект); ситуация «Б» ($D_0 I_0 J_0 E_0 D_1 I_1 J_1 E_1$) – профессиональных мотивов прикладной педагогической деятельности (анализ педагогической ситуации по образцу) и т.п.

Учебные профессионально ориентированные ситуации, таким образом – это система конструируемых педагогом условий, пробуждающих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контекстах будущей профессиональной деятельности.

Возможность проектирования разных видов УПоС, их место и назначение в рамках лекций, семинарских, практических занятий и СРС определялись с помощью анализа содержания каждого тематического блока и составления карт-схем. Пример такой карты-схемы представлен на рис. 3.7.

В ходе проектирования УПоС в наибольшей мере были реализованы принципы психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; проектирования и создания предметного и социального контекстов профессиональной деятельности социолога; ведущей роли совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, диалогического типа общения; актуализации ценностных аспектов содержания социологического образования; профессионального позиционирования; формирования профессионального самосознания социолога; единства обучения и воспитания.

Так, в ходе реализации принципа формирования профессионального самосознания создавались условия для осознания студентами себя в качестве субъектов профессионально-педагогической деятельности, формирования образа «Я – преподаватель социологии», идеального и реального, их постоянного соотношения в процессе приближения к «Я идеальному». Объектами осознания также выступали компоненты *ПКс5*, *ПКс6*, *ПКс7*, *ПКс8*.

Например, на семинарском занятии по теме «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы» студентов знакомили с моделью профессиональной компетентности преподавателя социологии, представленной в виде таблицы с некоторыми незаполненными ячейками, и просили заполнить их, а затем обменяться мнениями. Использовались приемы анализа, сравнения и сопоставления профессионально важных качеств социолога в ходе ознакомления с обобщенной психологической характеристикой представителя профессии типа «человек – человек». Студентов просили проранжировать эти характеристики по степени убывания значимости у идеального преподавателя социологии, у себя реального и у себя будущего.

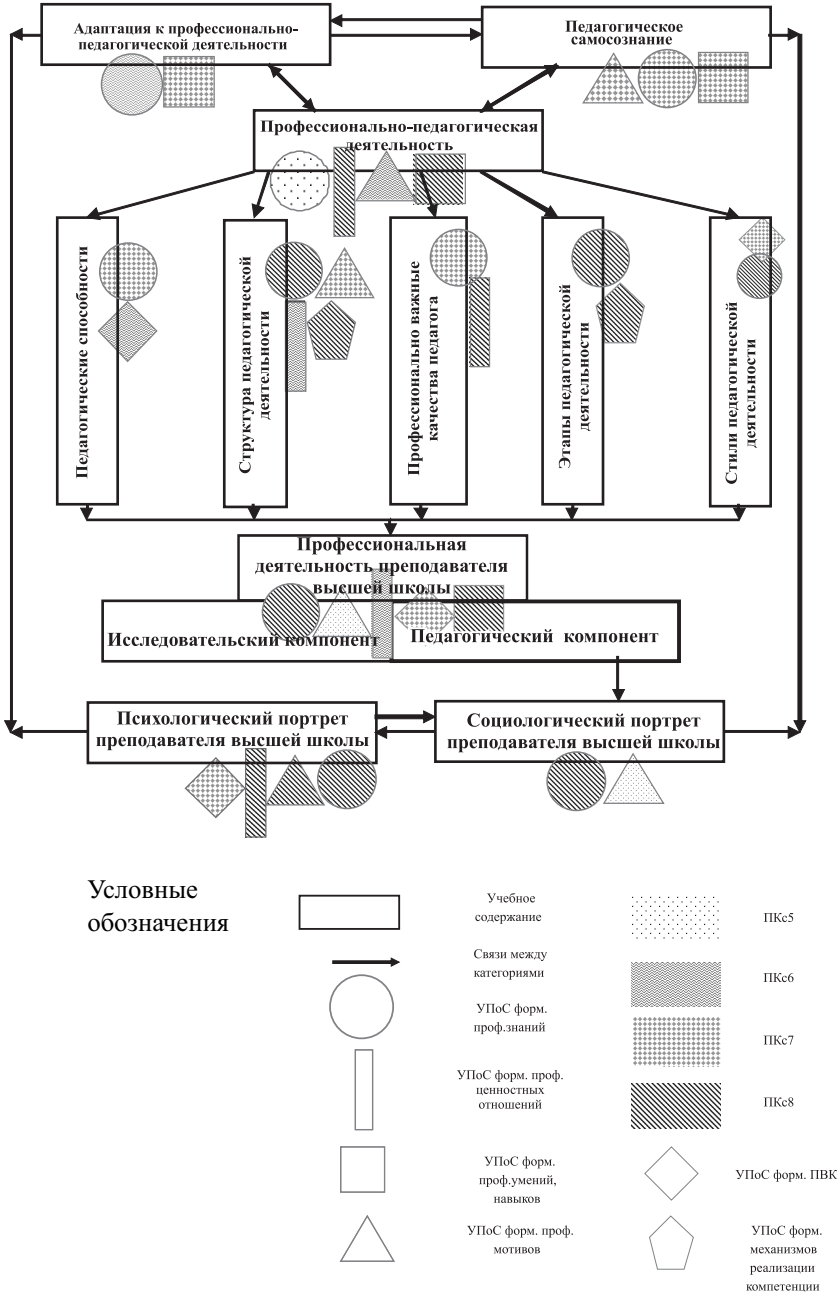


Рис. 3.7. Карта-схема содержания тематического блока «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы»

Значимая роль в формировании профессионального самосознания отводилась рефлексии занятий, упражнений, деловой игры. В ходе работы создавалась атмосфера доверия, психологической защищенности, диалогического общения субъектов образовательного процесса. На занятиях широко практиковалось обсуждение разных точек зрения на решение учебных проблем, прослеживалась логика развития социологической науки, анализировались способы разрешения объективных противоречий в ее истории.

Межличностная коммуникация со студентами строилась таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками поиска и разрешения противоречий; подтвердить их право на собственное мнение, показать заинтересованность преподавателя в нем. Преподаватель общался со студентами не как «законодатель», а как собеседник, пришедший на лекцию поделиться с ними своим личностным содержанием.

При создании УПоС, направленных на формирование педагогических знаний, мы учитывали, что знание «не равно» информации, это проверенный практикой результат познания реальности; это подструктура личности, включающая не только отражение предметов и явлений действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного.

Знания в «Методике преподавания социологии», как и в любом другом учебном предмете, представлены при помощи системы понятий. Поэтому мы стремились организовать познавательную деятельность таким образом, чтобы у студентов была возможность соотнести изучаемое понятие со своим жизненным опытом, встроить его с содержательными связями, использовать в условиях УПоС как средство разрешения возникающих проблемных ситуаций.

Продуктивное формирование системы понятий курса предполагает выбор адекватных форм, методов, методических приемов и средств обучения. Такой выбор обусловлен целями, содержанием обучения и воспитания, особенностями студенческой группы, возможностями преподавателя. Важна также система текущего и итогового контроля процесса формирования компонентов инвариантов компетентности по объективно заданным и понятным для студентов критериям.

Приобщение студентов к специфике преподавательской деятельности осуществлялось, в частности, при изучении тематического блока «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы». Для этого студенты получали задание провести анализ структуры преподавательской деятельности (ее целей,

этапов, компонентов, необходимых педагогических способностей) и занести результаты в таблицу.

Поучительной для студентов стала УПоС, направленная на формирование инструментального компонента педагогической компетентности (*ПКс8*) при изучении темы «Содержание социологического образования». Студенты должны были проанализировать имеющиеся определения понятия «содержание образования» и занести результаты в таблицу по следующему образцу.

Содержание образования – это...	Признаки понятия	Общие	Специфичные
Система знаний, включающая факты и обобщения, и система полезных умений и навыков (Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров)			
Основные знания, умения и навыки, диктуемые спецификой данной области научных знаний (Т.А. Ильина)			
Усвоение опыта предшествующих поколений; воспитание типологических качеств поведения личности; умственное и физическое развитие человека (В.С. Леднев)			
Та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему (В.С. Безрукова)			
Система знаний, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения (И.П. Подласый)			
... (...)			
... (И.Я. Лернер)			

На занятиях по теме «Методы и средства преподавания социологии» проводились анализ и сравнение понятий «дискуссия», «полемика», «диспут», «спор», «дебаты», «демагогия», «педагогическая технология» и «методика». Студенты анализировали подобранные

ими в ходе самостоятельной работы определения, находили общее и особенное, обсуждали методику организации дискуссии на занятиях по социологии.

Для приобщения к преподаванию социологии (*ПКс8*) студенты получали, например, такие задания для самостоятельной работы: изучить содержание тематического блока курса «Социология» для любой специальности, используя несколько источников; усвоить метод создания проблемных ситуаций, найти примеры противоречий в содержании этого курса, которые могут быть использованы для создания проблемных ситуаций.

В УПоС, направленной на формирование знаниевого компонента социально-психологической компетентности преподавателя социологии (*ПКс7*), содержится материал о стилях педагогического общения. Студентам дается задание подготовить дополнительный материал о мастерстве лектора, искусстве выступления перед аудиторией, саморегуляции. В ходе дискуссии были высказаны следующие мысли: необходимо помнить об аудитории – смотреть в глаза то одним, то другим студентам, не допускать шума, следить за тем, чтобы они успевали конспектировать; если лектор заметил признаки утомления аудитории, снять усталость уместной шуткой, рассказом, историческим эпизодом и пр.

Осуществлено проектирование УПоС, направленных на формирование таких умений и навыков педагогической деятельности, как изучение индивидуальных особенностей студентов, наблюдение за поведением аудитории, доходчивое изложение материала, педагогическое управление, самообладание, педагогический такт и др.

Развитие умений студентов посредством УПоС осуществлялось в форме следующих действий: 1) разделенное между преподавателем и студентом – первый начинает, второй продолжает, при этом преподаватель контролирует и корректирует его; 2) имитируемое – студент использует в качестве внешних опор образцы, которые ему дает ему преподаватель, начинает и продолжает, преподаватель корректирует; 3) поддержанное, при котором студент самостоятельно выбирает способ выполнения учебного задания; 4) регулируемое самим студентом [161].

Так, при изучении темы «Виды обучения и возможности их использования в социологическом образовании» студенты получили задания: сформулировать цели изучения какой-либо темы в курсе «Социология», используя таксономию учебных целей Б. Блума; построить обучающую программу по какому-либо виду профессиональной деятельности социолога; в рамках предложенного фраг-

мента содержания дисциплины «Социология» сформулировать проблемные вопросы (задания) (ПКс8).

На формирование умения использовать методы контекстного обучения, например анализ конкретных ситуаций (КС), была направлена УПоС, имеющая в своей основе задание: провести элемент практического занятия по социологии, используя этот метод по предложенному алгоритму (рис. 3.8).

В формах самостоятельной работы (СРС) студенты готовили интересные дидактические материалы для занятия с использованием данного метода, включали его в собственные занятия.

В педагогическом эксперименте особое внимание уделялось проектированию УПоС, направленных на формирование *профессионально-ценностных отношений, ответственности, этичности в профессиональной деятельности*. Мы исходили из того, что процесс личностного принятия будущим преподавателем педагогических ценностей может быть успешным, если интегрируются: а) внешнее ценностно-смысловое воздействие; б) его апробация в ходе поведенческой экстерииоризации и порождения новых ценностей; в) рефлексия; г) реконструирование внутреннего опыта, имеющейся системы ценностных ориентаций; д) дальнейшее эмоционально-деятельностное закрепление.

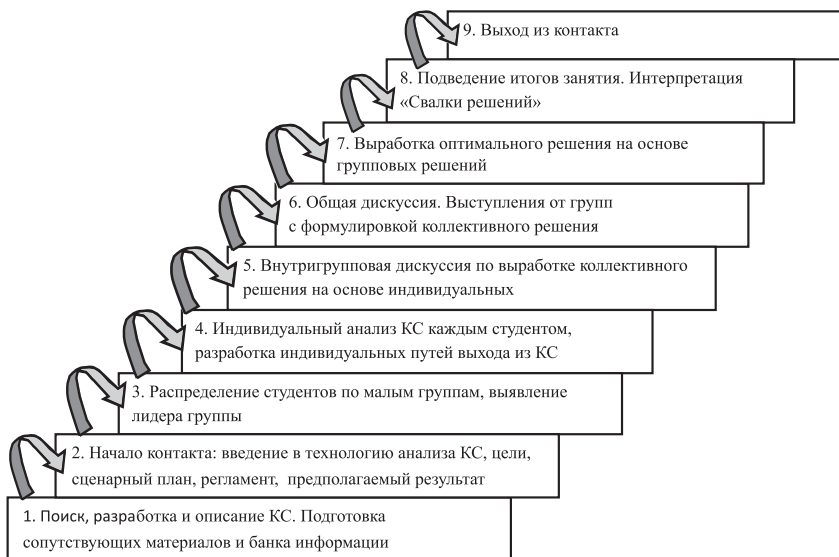


Рис. 3.8. Последовательность действий по подготовке и проведению занятий с использованием метода анализа конкретных ситуаций (КС)

В ходе эксперимента мы включали студентов в разнообразные виды деятельности по освоению аксиологических аспектов содержания профессиональной подготовки социолога; стимулировали осознание и усвоение аксиологического материала, способствующие переходу знаний в личностные отношения; утверждали гуманность и уважение к личности студента в сочетании с высокой требовательностью; ориентировали его на перспективу личностного роста, создавали ситуации для проявления личностной позиции, обоснования своих взглядов, отношения и убеждений.

При этом преподаватели также высказывали свои личностные взгляды, ценностное отношение. Так, при изучении тематического блока «Методика преподавания социологии в структуре педагогической науки» воспитательная направленность СРС усиливалась заданиями, предполагающими подготовку докладов, рефератов, сообщений и т.п. При этом темы формулировались так, чтобы в них ощущалась аксиологическая направленность: «П.А. Сорокин как педагог и организатор науки», «М.М. Ковалевский и Н.И. Кареев – энтузиасты социологического образования», «Современные проблемы гуманитарного образования» и др.

В ходе лекций звучал эмоционально насыщенный рассказ об истории методики преподавания социологии, становлении российского социологического образования, об ученых как личностях, начинавших свой путь вместе с молодой тогда еще наукой, которую они развивали и пропагандировали.

В рамках темы «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы» ставились вопросы: «От чего зависит освоение педагогических ценностей преподавателем?», «В чем опасность однозначного принятия абсолютных ценностей и истин?». Используя модифицированную методику изучения ценностных ориентаций личности М. Рокича [223], мы просили студентов проранжировать ценности профессионально-педагогической деятельности по степени значимости для идеального преподавателя социологии и для себя, сопоставить результаты.

На семинарских занятиях использовался метод незаконченных предложений; они формулировались таким образом, чтобы студент мог осознать своих взгляды и пересмотреть их: «Преподаватель социологии – это человек, который...», «Социологическое образование имеет непреходящую ценность, потому что...» и др. Процесс выполнения задания, размышления о личностных ценностях педагога служит важным актом формирования профессионального самосознания, идущего по пути сравнения профессионального

«Я идеального» и «Я реального», определения ориентиров профессионального самовоспитания.

С целью формирования ценностных отношений широко использовали прием положительно окрашенного эмоционального разъяснения влияния морально-нравственных и духовных ценностей на развитие сознания и чувств личности. Так, разъяснение идей гуманизации и гуманитаризации высшего образования способствовало формированию гуманистических нравственных отношений и убеждений студентов.

Одним из ведущих структурно-функциональных компонентов инварианта профессиональной компетентности является индивидуально-психологический, представленный профессионально важными качествами (ПВК) личности специалиста (бакалавра, магистра). На их формирование направлены соответствующие учебные профессионально ориентированные ситуации. К профессионально важным качествам преподавателя социологии относятся аналитические, дидактические, коммуникативные, перцептивные, организаторские способности, воображение, наблюдательность, способность к распределению внимания, педагогический оптимизм, интерес к людям, педагогическое мышление и многое другое.

Педагогическое мышление проявляется и развивается в процессе деятельности, которая опирается на теоретические знания и имеет аксиологические, гностические, прогностические и моторные составляющие, что во многом обуславливает интегративный характер ситуаций формирования мышления как профессионально важного качества социолога-педагога. В этой связи формирование ПВК носит системный характер: вместе с педагогическим мышлением развиваются и многие другие качества – от знаний, умений, навыков до ценностных отношений. Справедливо и обратное: развивая у себя то или иное знание, умение, навык, ценностное отношение, студент в той или иной мере решает задачу формирования и других профессионально важных качеств. Поэтому в педагогическом эксперименте мы учитывали интегративный характер учебных профессионально ориентированных ситуаций в процессе формирования профессионально важных качеств студентов.

Естественно, что в случаях, когда у студента фиксировался недостаточный уровень развития тех или иных способностей, с ним проводилась индивидуальная работа на дополнительных занятиях, с помощью специально созданных УПоС.

Использовались и другие задания для будущих социологов как педагогов. Так, по теме «Методика преподавания социологии в структуре педагогической науки» студент должен был подгото-

вить не только реферат, но и доклад с анализом научных позиций авторов статей (формирование *ПКс5*, *ПКс6*). На занятиях по разделу «Методы и средства преподавания социологии» студентов просили составить фрагмент хрестоматии по самостоятельно выбранной теме курса «Социология» (формирование *ПК7*, *ПК8*); ответить на проблемный вопрос «Можно ли считать анализ, синтез, индукцию и дедукцию методами обучения?». При выполнении таких заданий студенты имеют возможность анализировать ситуации, оперировать педагогическими понятиями и категориями, обосновывать и формулировать в устной и письменной речи свою точку зрения и тем самым развивать свои педагогические способности.

Подобный интегративный характер имеют и *УПоС формирования профессиональных мотивов* в результате реализации изложенных выше принципов в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, в которой моделируется предметное и социальное содержание деятельности социолога. Особо следует отметить принципы профессиональной направленности содержания *УПоС*, формирования профессионального самосознания и профессионального позиционирования.

Профессиональные мотивы выражаются в желании студента получить недостающую профессионально значимую информацию; в переживании положительных эмоций в ходе решения проблемы; в стремлении найти в сотрудничестве с другими студентами нестандартное решение задачи; в желании овладеть новыми методами и средствами профессиональной деятельности. Реализация принципа проблемности в содержании и процессе развертывания *УПоС* обеспечивала условия для ситуативного порождения как познавательных, так и профессиональных мотивов [167]. Использование в *УПоС* заданий, предполагающих выход за рамки собственно учебных текстов путем соотнесения получаемой информации с ситуациями будущей профессиональной деятельности, обеспечивает субъективное «проживание» студентом опыта профессионального поведения.

В целях формирования мотивационного компонента инварианта компетентности в нашем эксперименте для восприятия и усвоения содержания создавались положительный эмоциональный фон и условия, способствующие студентами ближайших и конечных целей профессиональной подготовки, пониманию теоретической и практической значимости изучаемого материала.

На лекциях использовались примеры из жизни крупных представителей социологической науки и практики. Так, на лекции, посвященной истории становления социологического образования

в России и за рубежом, приводились воспоминания коллег и близких о М.М. Ковалевском: о глубоком научном содержании его лекций, строгой объективности, соответствии духу времени, постоянном обновлении их тематики, чередовании лекционных курсов. Речь его была грамотной, материал он излагал четко, с блеском и юмором. На экзаменах был требователен, но студентов любил, охотно давал им свои книги. Как педагог, воспитатель и ученый, соединивший в своем служении науке труд исследователя с заботой о подготовке специалистов-социологов, М.М. Ковалевский являет собой образец для подражания, пример для всех социологов.

Среди творческих заданий, выполнение которых способствовало формированию целого ряда компонентов профессионализма, в том числе мотивов профессионально-педагогической деятельности (ПК5, ПК7, ПК8), было такое: «Посетите лекции наших профессоров, доцентов. Отметьте достоинства и недостатки каждой лекции, свои замечания обоснуйте. Оцените в баллах (от одного до пяти) характеристики лекции в бланке для анализа».

Бланк для анализа лекции

№ п/п	Характеристика	Балл (1 2 3 4 5)
1	2	3
1	Четкость начала лекции: пунктуальность лектора, приветствие-обращение к аудитории, удачность первых фраз	
2	Точность постановки цели лекции, ее частей	
3	Выраженное деление материала лекции на части	
4	Создание проблемных ситуаций	
5	Логичность и простота или сложность доказательств	
6	Наличие поясняющих примеров	
7	Связь материала с профилем подготовки студентов	
8	Рекомендации по практическому использованию изучаемого материала	
9	Отражение последних достижений науки, техники и профессиональной практики	
10	Использование современных технических средств обучения	
11	Стремление повышать познавательный интерес студентов	

Окончание

1	2	3
12	Побуждение студентов к самостоятельной работе	
13	Освещение мировоззренческих и методологических вопросов курса; наличие воспитательных моментов	
14	Отражение результатов личной научной работы лектора в материалах читаемого курса	
15	Эмоциональность лекции	
16	Использование презентаций	
17	Культура и правильность речи, громкость голоса, отчетливость произношения	
18	Темп изложения материала	
19	Связь лектора с аудиторией: «держит» ли аудиторию, реакция на мешающее поведение студентов, наличие информационных и проблемных вопросов	
20	Использование приемов снятия излишнего напряжения и усталости у студентов, привлечения и удержания их внимания	
21	Внешний вид, поза лектора, манера держать себя	
22	Четкость окончания лекции: основные выводы, пунктуальность, прощальные слова	

В процессе усвоения материала каждой темы раскрывалась его теоретическая и практическая значимость. Так, при изучении темы «Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы» в ходе проблемно-поисковой беседы описываются трудности начинающих преподавателей социологии (они возникают уже во время педагогической практики).

Особая роль в формировании профессиональной компетентности отводится учебным профессионально ориентированным ситуациям, направленным на развитие *конативного компонента*. Такого типа ситуации обладают значительным интегративным потенциалом, поскольку «закольцовывают» все компоненты инварианта профессиональной компетентности и при этом складываются в систему регуляции будущим специалистом своей компетентной деятельности.

Большим интегративным потенциалом обладает деловая игра как форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда. В рамках курса «Мето-

дика преподавания социологии» для формирования практической социально-психологической (ПКс7) и профессионально-предметной компетентности (ПКс8) были разработаны деловые игры «Моя первая лекция», «Кресло истины». Последняя – своего рода продолжение первой.

Обе деловые игры проводились на последних занятиях по курсу в рамках темы «Методика преподавания отдельных тем социологических дисциплин». При этом цели игр выходили за рамки формирования механизмов реализации компетентности и включали также формирование навыков подготовки и чтения лекций, анализа их качества, визуализации информации и др. Игры включали мини-лекции, дискуссию по проблемным («провокационным») вопросам, демонстрацию различных методов и стилей чтения лекций. Роли и функции игроков были следующие.

- «Преподаватель». Читает лекцию, представляет различные методы ее чтения, разные стили общения; демонстрирует умение пользоваться визуальной информацией; отвечает на вопросы во время дискуссии.
- «Ассистент». Помогает «преподавателю» визуализировать информацию к лекции (не менее трех визуализаций), использовать ТСО.
- «Студент-дискутант». Участвует в дискуссии в разных стилях общения: равнодушный, заинтересованный, агрессивный, добродушный, недисциплинированный, провокационно настроенный и др.
- «Эксперт». Внимательно наблюдает и анализирует лекцию по представленным выше критериям оценивания; выступает по итогам экспертной работы; определяет победителя игры.

Правила игры:

- 1) использование нетрадиционных методов чтения лекций;
- 2) использование визуальной информации (не менее трех кадров);
- 3) представители каждой малой игровой группы должны задать «преподавателю» не менее трех «провокационных» вопросов по содержанию и чтению лекции;
- 4) использование нетрадиционных методов оценивается выше, чем традиционных;
- 5) точное соблюдение регламента;
- 6) ведется видеозапись лекции;
- 7) победившая группа становится организатором игры «Кресло истины», в которую переходит деловая игра «Моя первая лекция»;

- 8) прочитавший лекцию «преподаватель» садится в «кресло истины», внимательно просматривает ее видеозапись, останавливая кадр, в котором он увидел неточность или ошибку;
- 9) если «преподаватель» не замечает ошибки, его штрафуют.

Сценарий игры отражает ее базовые принципы: двухплановость, имитационно-игровой характер, проблемность, диалогичность, индивидуальная и групповая деятельность. Игровое задание состоит в том, чтобы в установленные сроки разработать и прочитать 15-минутную мини-лекцию по социологии на определенную тему и для определенной специальности.

Сценарии деловых игр «Моя первая лекция» и «Кресло истины»

Этап	Содержание	Время
1	2	3
<i>ДЕЛОВАЯ ИГРА «МОЯ ПЕРВАЯ ЛЕКЦИЯ»</i>		
1	Домашняя подготовка лекции каждым студентом, ее конспекта и дидактических материалов	1 неделя
2	Введение в игру (преподаватель учебной дисциплины)	10 мин.
2.1	Обозначение целей: реальных и игровых	
2.2	Объяснение сути и технологии игры	
2.3	Характеристика ролей и ролевых функций	
2.4	Разъяснение правил	
2.5	Ознакомление групп с игровой ситуацией	
3	Организационный	10 мин.
3.1	Распределение игроков по группам из 5–7 человек (преподаватель дисциплины)	
3.2	Выбор в группах «преподавателя», темы лекции и методов ее чтения	
3.3	Распределение других ролей в группе	
4	Подготовка к чтению выбранной лекции и визуальной информации, «провокационных» вопросов для других групп	35 мин.
5	Разыгрывание ролей	35 мин.
5.1	Представление группы ее лидером	
5.2	Чтение лекции с представлением визуальной информации	15 мин.

Окончание

1	2	3
5.3	Дискуссия по лекции каждого «преподавателя»	
5.4	Оценка «экспертами» прочитанной лекции	
5.5	Видеосъемка лекции	
<i>ДЕЛОВАЯ ИГРА «КРЕСЛО ИСТИНЫ»</i>		
6	Организационный	10 мин.
6.1	Введение в игру	
6.2	Объяснение целей	
6.3	Технология проведения	
6.4	Разъяснение ролевых функций и правил игры	
6.5	Объяснение порядка заполнения бланков	
7	Разыгрывание ролей	60 мин.
7.1	«Преподаватель» занимает «кресло истины»	
7.2	Просмотр видеоматериала с остановкой на кадрах с ошибками. Анализ ошибок «лектором» и/или представителями других групп	
7.3	Анализ недостатков лекции и рекомендации по ее совершенствованию	
7.4	Подсчет баллов «экспертами» для выявления победителя обеих игр	
7.5	Выступление эксперта с результатами экспертизы	
8	Разбор деловых игр преподавателем учебной дисциплины	20 мин.
8.1	Интервью с игроками	
8.2	Анализ игры	
8.3	Объявление победителей	

В рассмотренных деловых играх обеспечивалась реализация принципов совместной деятельности: переход от организации к самоорганизации и саморегуляции; использование накопленных знаний для регуляции квазипрофессиональной деятельности. В результате у студентов формировалось целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике; приобретался предметно-профессиональный и социальный опыт принятия решений.

Экспериментальные условия создавались и на основе других дисциплин общей образовательной программы профессиональной под-

готовки социологов. Это потребовало включения в экспериментальную работу преподавателей многих других кафедр, ознакомления их с принципами разработки и применения УПоС в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

В результате совместной работы в образовательном процессе были внедрены основные концептуальные положения, педагогическая модель и методики формирования инвариантов профессиональной компетентности студента-социолога. Эффективность их реализации выявлялась посредством статистической обработки полученных эмпирических данных, их обобщения и качественной интерпретации.

3.3. Результаты эксперимента

Педагогический эксперимент проводился в течение 10 лет в ряде вузов страны: Астраханском государственном техническом университете, Астраханском государственном университете, МГУ им. М.В. Ломоносова и его Астраханском филиале, Дагестанском государственном педагогическом университете, Университете Российской академии образования, Волгоградском государственном университете. Целью эксперимента являлась проверка эффективности разработанной педагогической модели формирования инвариантов профессиональной компетентности студента (на примере подготовки социолога). Во всех его этапах приняли участие более 1200 человек – студенты, выпускники вузов, университетские преподаватели, работодатели.

На первом, констатирующем этапе определялся исходный уровень сформированности инвариантов профессиональной компетентности студента. При этом мы опирались на выделенные структурные и функциональные критерии, подбирали валидный диагностический инструментарий для оценки выраженности компонентов компетентности (табл. 3.7).

Диагностика сформированности инвариантов профессиональной компетентности – достаточно сложная проблема. Для оценки выраженности тех или иных компонентов использовался комплекс методик, поскольку ни одна из них по отдельности не дает полной картины. Однако и комплекс объективен настолько, насколько в педагогике возможно оценить исследуемый признак однозначно, валидно, надежно.

Таблица 3.7

**Критерии оценки сформированности инвариантов
профессиональной компетентности в ходе
педагогического эксперимента**

Критерии профессиональной компетентности (ПКс1, ПКс2, ПКс3, ПКс4, ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8)		Методы сбора и обработки информации, диагностический инструментарий	
Структурные критерии	Профессиональные знания	Тестирование, опрос, контрольные срезы, анализ устных, письменных, творческих работ, анализ продуктов деятельности	
	Профессиональные умения	Наблюдение, метод экспертных оценок, анализ продуктов деятельности, видеосъемка	
	Профессиональные мотивы	Методика визуализированных проблемных вопросов (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий [17])	
	Профессионально важные качества (профессиональное мышление)	Методика проективных ситуаций (Е.Э. Смирнова [268])	
	Профессиональные ценности	Модификация методики М.Рокича (А. Гаштаутас, М.А. Семенов, В.А. Ядов [223])	
	Волевые качества личности (ВКЛ)	Опросник для диагностики волевых качеств личности (М.В. Чумаков [304])	
Функциональные критерии	Компетентное поведение	Процесс деятельности	Наблюдение, метод экспертных оценок, видеосъемка
		Результат деятельности	Наблюдение, метод экспертных оценок, анализ продуктов деятельности

Количественными показателями эффективности экспериментальной методики служили четыре уровня сформированности того или иного инварианта (*ПКс1*, *ПКс2* и др.), компонента (инструментальный, мотивационный и др.) профессиональной компетентности социолога [27–28]: высокий – *α4* (коэффициент усвоения 1–0,85),

допустимый – α_3 (коэффициент усвоения 0,7–0,84), критический – α_2 (коэффициент усвоения 0,5–0,69), недопустимый – α_1 (коэффициент усвоения 0–0,49).

Для оценки уровня сформированности профессиональных знаний как инструментального компонента инвариантов профессиональной компетентности социолога (*ПКс1*, *ПКс2* и др.) использовали тестирование, опрос, контрольные срезы, анализ устных, письменных, творческих работ, продуктов деятельности.

Для диагностики уровня сформированности профессиональных умений использовалась методика А.В. Усовой [284–285], которая основывается на определении коэффициента сформированности умения путем нахождения отношения между общим количеством действий, составляющих формируемое умение, и количеством действий, освоенных обучающимся.

Сформированность профессиональных мотивов определялась с помощью методики визуализированных проблемных вопросов (модификация методики Р.С. Вайсмана), предложенной Н.А. Бакшаевой и А.А. Вербицким [17]. Процедура исследования заключалась в следующем: каждому испытуемому выдавались опросный лист, включающий шесть картинок с вопросами, протокол (см. прил. 7). В инструкции испытуемых просили описать каждую картинку и сообщали, что данный прием предназначен для изучения творческого мышления. Авторы методики разработали конкретизированные критерии выраженности профессиональных мотивов, по которым мы определяли уровни сформированности мотивационной основы профессиональной компетентности.

Диагностируя сформированность индивидуально-психологического компонента профессиональной компетентности студентов, мы сконцентрировали усилия на мониторинге такого показателя, как профессиональное социологическое мышление, характеризующееся критическим анализом любых явлений социальной реальности на предмет выделения факта, определения повторяемости, механизмов осуществления функции, заинтересованной группы, тенденций развития. Использовалась методика проективных ситуаций, описанная в работе Е.Э. Смирновой [268]. Испытуемому предлагалась гипотетическая ситуация, например: «Продолжительность жизни мужчин увеличилась до 90 лет». Мы просили студентов назвать по пять возможных причин и следствий такой ситуации. При этом подчеркивалось, что ответы могут быть самые разнообразные по содержанию, вплоть до фантастических. Обработка высказываний сводилась к экспертному анализу собственно социологических аспектов видения проблемы [80–81; 213] (социальные явления и процессы).

Ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности социолога оценивался по модифицированной методике изучения особенностей ценностных ориентаций М. Рокича, адаптированной А. Гоштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым. Испытуемым предлагалось определить ранг каждой ценности для социолога-профессионала (идеала) и для себя (Я); при этом список инструментальных ценностей мы дополнили этическими ценностями профессиональной деятельности социолога (см. прил. 8).

На основе экспертизы (эксперты – преподаватели социологии, социологи-практики) нами также был составлен ранжированный по степени значимости для социолога-профессионала список этих же ценностей. Сопоставляя его со списками студентов (вычислялся коэффициент корреляции), мы определяли уровень сформированности ценностно-смыслового компонента инварианта профессиональной компетентности будущих социологов.

Для оценки уровня сформированности конативного компонента профессиональной компетентности использовали метод наблюдения, а также опросник для диагностики волевых качеств личности (инициативности, самостоятельности, активности и др.) [305].

Степень развития механизмов саморегуляции, способности к мобилизации своего потенциала и, как следствие, уровень профессиональной компетентности оценивались во время деловых игр, имитационных упражнений, выступлений на конференциях, исследовательских работ и тому подобного согласно функциональным критериям – характеристикам процесса и результата деятельности. При этом также использовались четыре уровня: высокий – $\alpha 4$, допустимый – $\alpha 3$, критический – $\alpha 2$, недопустимый – $\alpha 1$. Характеристика уровней, основанная на объективных критериях профессиональной компетентности социолога, представлена в табл. 3.8.

Влияние условий эксперимента на процесс и результат формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов определялось на основе сравнения результатов диагностики в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах на констатирующем и контрольном этапах. При этом мы учитывали, что, кроме условий эксперимента, на формирование некоторых компонентов компетентности (уровень ответственности, волевые качества личности, ценностные отношения, познавательные и профессиональные мотивы) может влиять множество других факторов, не связанных с образовательным процессом. Поэтому в исследовании мы уделяли особое внимание формированию выборки испытуемых, с тем чтобы она отвечала требованию репрезентативности. Подобные факторы влияют на участников как экспериментальных,

Таблица 3.8

Функциональные критерии уровней сформированности инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов

Уровень	Инварианты профессиональной компетентности социолога
	ПКс1, ПКс2, ПКс3, ПКс4, ПКс5, ПКс6, ПКс7, ПКс8
1	2
α4	<ul style="list-style-type: none"> • Четко и правильно дает определения, полно раскрывает содержание понятий, верно использует терминологию, при этом ответ самостоятельный, использованы ранее приобретенные знания • Выполняет все операции, последовательность их достаточно хорошо продумана, действия в целом осознанные • Демонстрирует стремление решать профессиональные задачи и проблемы, получать недостающую профессионально значимую информацию, переживает положительные гностические эмоции, стремится к взаимопониманию и сотрудничеству, освоению новых средств, способов, методов профессиональной деятельности, нестандартным решениям профессиональных задач • Демонстрирует самостоятельное продуктивное социологическое мышление, ярко выраженные аналитические способности, независимость и критичность суждений, контактность, наблюдательность, добивается высоких результатов в учебно-профессиональной деятельности • Полно и ясно осознает моральные категории профессиональной деятельности социолога, эмоционально-ценностное отношение носит личностный характер, проявляется ярко, наблюдается психологическая готовность к ориентации на ценности, стремление доказать и реализовать свои ценностно-мотивационные убеждения • Планирует, организует свою деятельность, аккуратен и последователен, действует решительно, настойчиво, самостоятельно, старается добиться лучших результатов в решении профессиональных проблем, задач
α3	<ul style="list-style-type: none"> • Определения понятий дает неполные, незначительно нарушает последовательность изложения, не очень точен при использовании научных категорий, формулировании выводов • Выполняет все операции, последовательность их хорошо продумана, действия недостаточно осознанные

Продолжение табл. 3.8

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрирует внешние и внутренние профессиональные мотивы учебной деятельности; стремление решать профессиональные проблемы и задачи, искать для этого недостающую информацию зависит от ситуации; стремление к взаимопониманию и сотрудничеству выражено неярко • Чаще показывает репродуктивное социологическое мышление, аналитические способности, наблюдательность, коммуникабельность проявляются ситуативно • Неполное осознание моральных категорий, личностная оценка проявляется слабо, эмоционально-ценностное отношение выражено, но неярко и не во всех случаях • Решения принимает после раздумий и колебаний, планирует, организует свою деятельность не всегда аккуратно и последовательно, действует самостоятельно, старается добиться лучших результатов, но не во всех случаях
α 2	<ul style="list-style-type: none"> • Основное содержание усвоено, но излагается фрагментарно, не всегда последовательно, определения понятий недостаточно четкие, выводы из наблюдений не используются в качестве доказательств, в изложении допускаются ошибки, неточности в использовании научной терминологии; • Выполняет не все операции, допускает ошибки в последовательности, действия недостаточно осознанные; • Выражены, в основном, внешние профессиональные мотивы учебной деятельности; стремление получить помощь, избежать самостоятельного решения профессиональных проблем и задач • Социологическое мышление, аналитические способности показывает только в условиях готовой ООД, социологические аспекты явлений и процессов действительности выявляет нечетко • Представления о моральных императивах профессиональной деятельности социолога поверхностны, отношение проявляется на эмоционально-чувственном уровне, участие в ценностно-ориентированной деятельности принимает под внешним влиянием • Недостаточно ориентируется в новых действиях, часто поступает необдуманно, импульсивно, редко проявляет инициативу, не настойчив в решении профессиональных проблем и задач

Окончание табл. 3.8

1	2
α1	<ul style="list-style-type: none"> • Основное содержание не раскрывает, не дает ответы на вспомогательные вопросы, допускает грубые ошибки в использовании терминологии • Выполняет лишь отдельные операции, последовательность их хаотична, действия в целом неосознанные • Профессиональные мотивы не сформированы, проявляется стремление прекратить работу, решение профессиональных задачи и проблем • Демонстрирует недостаточное умение анализировать ситуацию, оперировать социологическими категориями • Характерны элементарные, отрывочные представления о моральных категориях, эмоционально-ценностное отношение не проявляется; стремление к рефлексии отсутствует, преобладает формальное исполнение, наблюдается пассивно-созерцательное и прагматическое отношение к действительности • Не планирует свою деятельность, непоследователен, неаккуратен, несамостоятелен, часто бросает работу, допускает в ней ошибки, не проявляет инициативы в решении профессиональных проблем

так и контрольных групп, что позволяет сделать вывод о том, что решающее значение для успеха формирования инвариантов профессиональной компетентности имеют заданные нами условия эксперимента.

Статистическая обработка результатов экспериментального исследования проводилась с использованием программы *Microsoft Excel 2007* и интегрированного статистического пакета *SPSS 11.5*. Для исследуемых показателей с объемом выборки (n) рассчитаны минимум (min), максимум (max), среднеквадратичное отклонение (σ), средние значения (x), значения асимметрии (*Skewness*) и эксцесса (*Kurtosis*) (см. прил. 9). Пример статистических показателей уровней сформированности мотивационного компонента профессиональной компетентности на контрольном этапе эксперимента представлен в табл. 3.9.

В связи с тем, что распределение экспериментальных данных близко к нормальному, для оценки достоверности различий использовался параметрический t -критерий Стьюдента. Для оценки значимости различий в выраженности уровней сформированности

Таблица 3.9

Результаты формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности социолога на контрольном этапе эксперимента

Группа	Показатели						
	n	min	max	x	σ	Skewness	Kurtosis
Экспериментальная	116	12	42	24,8	7,691	0,715	0,073
Контрольная	120	6	40	20,7	9,183	0,222	0,400

компетентности использован многофункциональный критерий Фишера (φ^*).

Остановимся на некоторых результатах работы контрольных и экспериментальных групп: последние обучались в течение одного учебного года по разработанной нами методике формирования инвариантов профессиональной компетентности. На констатирующем этапе эксперимента проведена диагностика начального уровня сформированности компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов. Достоверных различий между показателями контрольной и экспериментальной групп выявлено не было (значение критерия Стьюдента составило $t = 0,055$ при $p \leq 0,05$).

По завершении формирующего этапа эксперимента проведена повторная диагностика, статистический анализ результатов которой позволил выявить значимые различия между показателями экспериментальной и контрольной групп: значение критерия Стьюдента составило $t = 1,682$ при $p = 0,15$. Результаты диагностики в экспериментальной группе представлены в табл. 3.10, контрольной группы – в прил. 10.

Как видно из таблицы, на контрольном этапе эксперимента заметна положительная динамика высокого и допустимого уровней. Особенно ярко она проявляется в формировании мотивационного и инструментального компонентов. Последнее мы связываем с тем, что у преподавателей богатый опыт формирования инструментального компонента инварианта компетентности (знаний, умений, навыков), а созданные нами условия эксперимента усилили этот эффект.

Однако для оценки эффективности экспериментальной методики необходимо было сопоставить показатели экспериментальной и контрольной групп, выявить различия, вычислить их значимость. Результаты анализа представлены в табл. 3.11 и на рис. 3.9.

Таблица 3.10

Уровни сформированности компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (экспериментальная группа)

Компоненты профессиональной компетентности	Уровни сформированности компонентов компетентности	Констатирующий этап	Контрольный этап
		Количество студентов, %	Количество студентов, %
Инструментальный (профессиональные знания)	Высокий	2,5	55
	Допустимый	50	22,5
	Критический	25	12,5
	Недопустимый	20	10
Инструментальный (профессиональные умения)	Высокий	10	55
	Допустимый	52,5	42,5
	Критический	27,5	7,5
	Недопустимый	10	2,5
Мотивационный (профессиональные мотивы)	Высокий	0	5
	Допустимый	35	65
	Критический	65	30
	Недопустимый	0	0
Индивидуально-психологический (профессиональное мышление)	Высокий	5	15
	Допустимый	15	17,5
	Критический	35	40
	Недопустимый	45	27,5
Ценностно-смысловой (профессиональные ценности)	Высокий	0	2,5
	Допустимый	7,5	10
	Критический	20	20
	Недопустимый	72,5	67,5
Конативный (ответственность, волевые качества личности)	Высокий	22,5	27
	Допустимый	72,5	70
	Критический	5	3
	Недопустимый	0	0

Таблица 3.11

**Динамика параметров в экспериментальной
и контрольной группах, %**

Компонент инварианта профессиональной компетентности	Уровень сформированности	Динамика параметров, %						Ф ф *	Статистическая значимость ф *
		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Ф ф эмп.			
		Динамика	Ф эмп.	Динамика	Ф эмп.				
1	2	3	4	5	6	7	8		
Инструментальный (профессиональные знания)	Высокий	+52,5	-	+0,01	-	-	-	-	
	Допустимый	-27,5	-	+6	-	-	-	-	
	Суммарное значение	+25	1,047	+6,01	0,495	2,29	p ≤ 0,01		
Инструментальный (профессиональные умения)	Высокий	+45	-	+9,08	-	-	-	-	
	Допустимый	-10	-	-3,02	-	-	-	-	
	Суммарное значение	+35	1,266	+6,02	0,495	2,59	p ≤ 0,01		
Мотивационный (профессиональные мотивы)	Высокий	+5	-	+3,07	-	-	-	-	
	Допустимый	+30	-	+6	-	-	-	-	
	Суммарное значение	+35	1,266	+9,67	0,354	3,775	p ≤ 0,01		

Окончание табл. 3.11

1	2	3	4	5	6	7	8
Индивидуально-психологический (профессиональное мышление)	Высокий	+10	-	0	-	-	-
	Допустимый	+2,5	-	-3	-	-	-
	Суммарное значение	+12,5	0,723	-3	0,348	1,553	$p \leq 0,05$
Ценностно-смысловой (профессиональные ценности)	Высокий	+2,5	-	0	-	-	-
	Допустимый	+2,5	-	0	-	-	-
	Суммарное значение	+5	0,451	0	0	1,86	$p \leq 0,031$
Конативный (ответственность, волевые качества личности)	Высокий	+4,5	-	+6,06	-	-	-
	Допустимый	-2,5	-	-5	-	-	-
	Суммарное значение	+2,5	0,318	+1,06	0,2	0,488	$p \leq 0,09$
Интегральный показатель	Среднее значение	+18,33	0,747	+3,29	0,365	2,093	$p \leq 0,018$

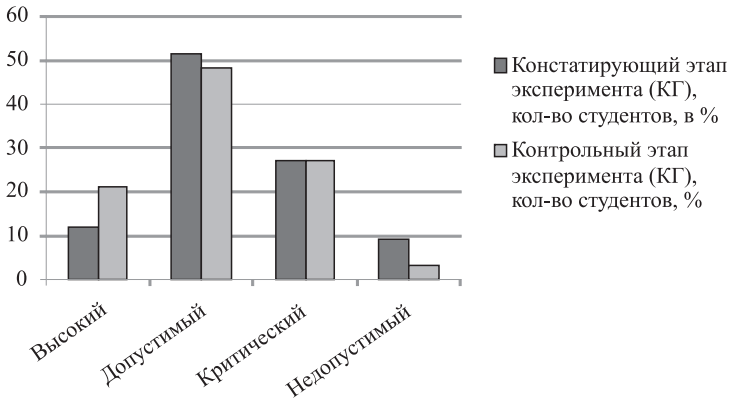


Рис. 3.9. Уровни сформированности инструментального компонента профессиональной компетентности студентов контрольной группы (профессиональные умения)

Кроме того, определялся коэффициент эффективности экспериментальной методики [284–285]: $\eta_{\text{эксп.}} = x_{\text{эксп.}}/x_{\text{к}}$, где $\eta_{\text{эксп.}}$ – коэффициент эффективности экспериментальной методики; $x_{\text{эксп.}}$ – среднее арифметическое значение проявлений высокого уровня профессиональной компетентности в экспериментальной группе; $x_{\text{к}}$ – среднее арифметическое значение проявлений высокого уровня профессиональной компетентности в контрольной группе. Для расчета коэффициента использовались результаты, демонстрирующие высокий уровень сформированности профессиональной компетентности студентов-социологов. Результаты расчета приведены в табл. 3.12 и на рис. 3.10.

Достаточно высокое среднее значение $\eta_{\text{эксп.}}$ (2,17) убедительно свидетельствует о высокой эффективности разработанной методики формирования профессиональной компетентности студентов-социологов.

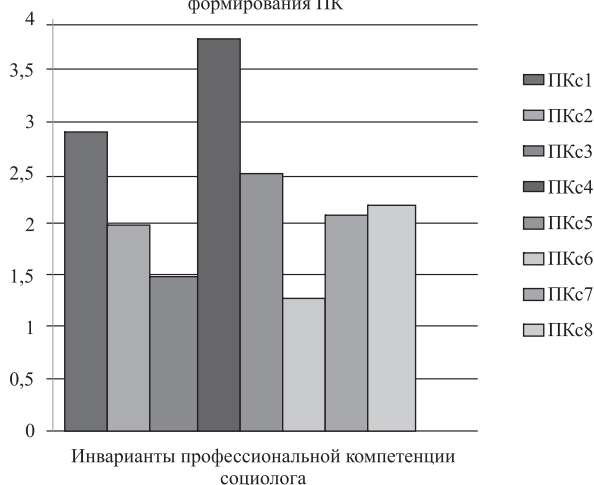
Анализ эффективности процесса формирования разных компонентов профессиональной компетентности социолога показывает, что наибольшее значение $\eta_{\text{эксп.}}$ (3,88) наблюдается при формировании профессионально-предметной компетентности социолога в области прикладных социологических исследований. Статистический анализ, проведенный с помощью критерия Фишера (φ^*), свидетельствует о значимости полученных различий ($\varphi^* = 2,296$ при $p = 0,01$), что согласуется с результатами экспертного опроса, показывающими, что наиболее востребована сегодня на рынке труда именно эта профессиональная функция социолога.

Таблица 3.12

**Коэффициент эффективности экспериментальной методики
формирования инвариантов профессиональной компетентности
студентов-социологов**

Инварианты профессиональной компетентности социолога	Высокий уровень профессиональной компетентности, %		Коэффициент эффективности, η
	χ_3	χ_k	
ПКс1	6,76	2,34	2,89
ПКс2	17,63	8,87	1,99
ПКс3	16,38	10,52	1,56
ПКс4	28,51	7,34	3,88
ПКс5	17,20	6,93	2,48
ПКс6	15,25	11,34	1,24
ПКс7	26,19	12,08	2,16
ПКс8	21,92	9,62	2,27
ПК ср.	18,73	8,63	2,17
Значения критерия Фишера	$\varphi = 0,894$	$\varphi = 0,595$	$\varphi^* = 2,296$ при $p = 0,01$

Коэффициент эффективности экспериментальной методики
формирования ПК



**Рис. 3.10. Коэффициент эффективности экспериментальной методики
формирования инвариантов профессиональной компетентности
студентов-социологов**

Был также проведен корреляционный анализ (по методу ранговой корреляции R_s Спирмена) между компонентами инвариантов профессиональной компетентности с целью определения зависимости и характера взаимосвязи между ними (табл. 3.13). Учитывали, что по каждой переменной должно быть представлено не менее пяти и не более сорока наблюдений, и сначала находили R_s по каждой группе испытуемых, а затем вычисляли средние значения.

Таблица 3.13

Коэффициенты корреляции между выраженностью компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов

	Пол	Про- фесси- ональ- ные знания	Про- фесси- ональ- ные умения	Про- фесси- ональ- ные мотивы	ПВК	Профес- сиональ- ные ценности	ВКЛ
Проф. знания	0,284	–	–	–	–	–	–
Проф. умения	0,203	0,564	–	–	–	–	–
Проф. мотивы	0,234	0,237	0,489	–	–	–	–
ПВК	0,04	0,269	0,46	0,237	–	–	–
Проф. ценности	0,02	0,124	0,134	0,284	0,481	–	–
ВКЛ	0,02	0,022	0,239	0,09	0,207	0,161	–
Компетентное поведение	0,128	0,623	0,531	0,678	0,584	0,204	0,397

Среднее значение коэффициента корреляции между компонентами инвариантов профессиональной компетентности $R_{scp} = 0,334$ при $p = 0,015$, а между компонентами инвариантов профессиональной компетентности и компетентным поведением субъекта деятельности $R_{scp} = 0,503$ при $p = 0,01$. Это свидетельствует о том, что определенная положительная корреляция существует. Особенно ярко проявляется положительная корреляционная зависимость между профессиональными мотивами и профессиональными умениями ($R_s = 0,489$ при $p \leq 0,01$); профессиональными ценностями и профессиональными мотивами ($R_s = 0,381$ при $p \leq 0,01$); профессиональными умениями и профессиональными знаниями ($R_s = 0,364$ при $p \leq 0,05$). Это подтверждает тезис об интегративном характере компетентности.

В то же время таких значений R_s недостаточно для того, чтобы, зная уровень сформированности одного элемента, с большой долей

вероятности судить об уровне сформированности другого. Поэтому, отслеживая динамику сформированности компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов в ходе эксперимента, мы фиксировали все показатели и сводили их в лепестковые диаграммы (рис. 3.11–3.12). Они наглядно отражают динамику формирования уровней компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов, что позволяет на этой основе вести контроль и коррекцию этого процесса.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента для оценки эффективности предложенной педагогической модели:

- сформированы контрольная и экспериментальная группы участников эксперимента – студентов-социологов; выборка отвечала критерию репрезентативности;

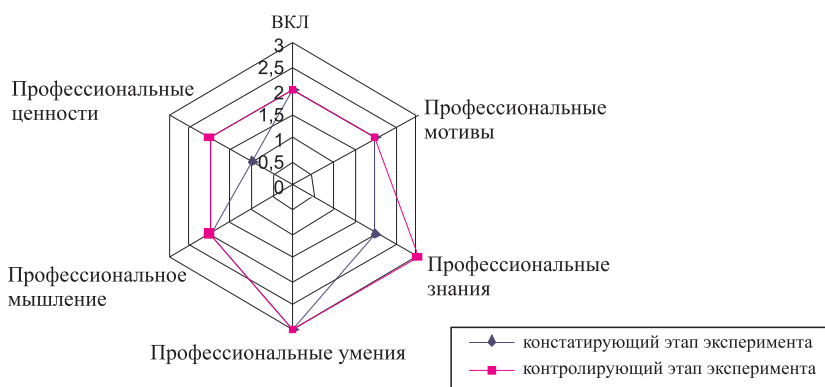


Рис. 3.11. Уровни сформированности компонентов инвариантов профессиональной компетентности студента (экспериментальная группа)

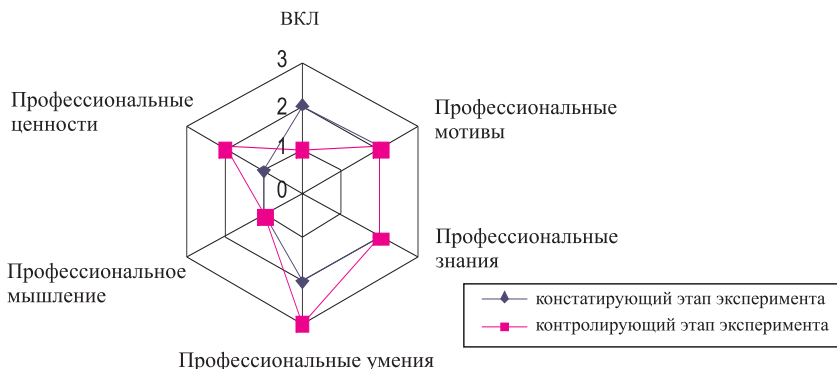


Рис. 3.12. Уровни сформированности компонентов инварианта профессиональной компетентности студента (контрольная группа)

- на основе структурных и функциональных критериев профессиональной компетентности выбран диагностический инструментарий, отвечающий требованиям валидности;
- определены характеристики уровней сформированности компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов;
- по выделенным критериям, показателям, диагностическим методикам определены уровни сформированности инвариантов профессиональной компетентности студентов-социологов в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента;
- в ходе сравнения показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента в экспериментальной группе с помощью критерия Фишера и t-критерия Стьюдента выявлена значимая положительная динамика высокого и допустимого уровней сформированности инвариантов профессиональной компетентности; в контрольной группе положительная значимая динамика не выявлена;
- на основе расчета коэффициента эффективности сделан вывод об эффективности предложенной педагогической модели формирования инвариантов профессионализма.

Можно сделать общий вывод: анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил правомерность ситуативно-контекстного подхода при формировании инвариантов профессиональной компетентности студента.

3.4. Опыт разработки основных образовательных программ компетентностного формата

На основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (далее ФГОС ВПО) и рекомендованной примерной основной образовательной программы вузы страны приступили к разработке основных образовательных программ нового, компетентностного формата.

ООП высшего профессионального образования – это система учебно-методических документов, включающая учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические мате-

риалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

ООП ВПО устанавливает цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах обучения. При этом образовательные учреждения получили значительную свободу (а где свобода – там и ответственность!) в разработке содержания основных документов ООП: компетентностной модели выпускника (этот программный документ называется «Компетенции выпускника вуза как совокупный ожидаемый результат»), учебных планов, рабочих программ учебных курсов, дисциплин (модулей), практик, системы оценки качества выпускников и др. Каждому вузу нужно дополнить заданные ФГОС профессиональные компетенции с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений своей научно-педагогической школы.

Свобода – это благо, но нужно ответить на вопрос, заданный А.С. Пушкиным: «Куда ж нам плыть?» Как известно, вузы сталкиваются в этой масштабной работе с огромными трудностями теоретико-методологического, методического и организационного характера. Образно говоря, каждый вуз сколачивает свою компетентностную «табуретку» в отсутствие общей для всех теоретической основы проектных решений, научно обоснованной структуры компетентности субъекта профессиональной деятельности (специалиста, бакалавра, магистра) и даже общепринятого определения базовых понятий «компетенция» и «компетентность».

В новых ФГОС ВПО эту дилемму решили просто: понятие «компетентность» вообще выведено за их пределы. Остается вопрос, будут ли реализованы сформированные в вузе компетенции в реальной профессиональной деятельности или же снова возникнет вопрос о «формальных компетенциях» – подобно «формальным знаниям» как результату традиционного обучения.

По мнению И.А. Зимней, компетентностные ФГОС – новая результативно-целевая основа образования. Однако цели (компетенции) заданы в них неструктурированно, что затрудняет проектирование (в ООП) и реализацию учебного процесса, направленного на формирование компетенций студентов. А ведь в числе требований к перечням компетенций есть требование обоснованного определения структуры, состава и четкой формулировки каждой компетенции.

На наш взгляд, предложенные нами инвариантная структура компетентности выпускника вуза (инвариант) и педагогическая модель

ее формирования в соответствии с ситуационно-контекстным подходом могут стать основой для ООП любого направления подготовки специалиста (бакалавра, магистра). Инвариант как теоретический конструкт получает свою конкретизацию в зависимости от выполняемых специалистом функций и решаемых им задач профессиональной деятельности.

В Астраханском государственном техническом университете для нормативно-методического обеспечения деятельности научно-методического совета утверждена разработанная нами структура компетенций – ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-психологического, инструментального, конативного компонентов инварианта профессиональной компетентности выпускника, который должен быть сформирован в компетентностно-организованном образовательном процессе.

Коллективом ведущих преподавателей гуманитарного института АГТУ под руководством директора института доктора политических наук, профессора Э.А. Зелетдиновой разработан документ «Паспорт и программа формирования компетенций» для направления подготовки «Социология», выдержки из которого представлены ниже.

ПАСПОРТ И ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ОК-1 _____

ОК-1 – способность к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения

№ п/п	Компонент		Содержательная характеристика
1	2		3
1	Мотивационный		Стремление к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения
2	Ценностно-смысловой		Этика профессиональной деятельности, ответственность за ее результаты
3	Инструментальный	Знания	Виды информации, методы ее сбора, психологические и логические основы познавательных процессов и поведения
		Умения	Умение воспринимать, обобщать, анализировать информацию, ставить цель деятельности и выбирать пути ее достижения

**ПАСПОРТ И ПРОГРАММА
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ОК-2** _____

ОК-2 – умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь

№ п/п	Компонент	Содержательная характеристика
1	Мотивационный	Стремление к эффективной коммуникативной деятельности, к ее совершенствованию
2	Ценностно-смысловой	Осознание ответственности за результаты коммуникативной деятельности
3	Инструментальный	Знания Теоретические основы эффективной коммуникативной деятельности; роль коммуникативно-речевых умений в будущей профессиональной деятельности; основные коммуникативные качества речи, логические и психологические способы воздействия на адресата
		Умения Умения анализировать и прогнозировать свою речевую деятельность, адекватно оценивать ее корректность, точность, грамотность, убедительность, общую эффективность коммуникативного воздействия; эффективно использовать вербальные и невербальные средства общения в типичных сферах коммуникации; определять и применять на практике основные коммуникативные стратегии и тактики в процессе профессиональной деятельности; строить модель индивидуального стиля общения, знать основные направления его совершенствования.
		Навыки Навыки публичной речи, ведения полемики, презентаций, переговоров, деловой переписки, совещаний и т.д., письменного и устного аргументированного изложения собственной точки зрения
4	Индивидуально-психологический	Языковые и речевые способности
5	Конативный	Способность мобилизовать свой потенциал, проявить его в профессиональной деятельности

Календарный график и возможные траектории формирования компетенции ОК-2

Название дисциплины (модуля, практики)	Распределение по курсам и семестрам							
	первый курс		второй курс		третий курс		четвер- тый курс	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Деловая и управленческая риторика			*					
Иностранный язык	*	*	*					
Логика		*						
Психология		*						
Основы политического спичрайтинга								*
Преподавание социологии								*

ПАСПОРТ И ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ОК-3 _____

ОК-3 – готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе

№ п/п	Компонент		Содержательная характеристика
1	Мотивационный		Стремление к коллективной деятельности, ее совершенствованию
2	Ценностно-смысловой		Этика профессиональной деятельности, ответственность за ее результаты
3	Инструментальный	Знания	Психологические основы общения, индивидуально-психологические основы личности, теория управления
		Умения	Умения работать в группе, коллективе
		Навыки	Навыки работы в коллективе, команде при решении профессиональных задач
4	Индивидуально-психологический (способности)		Толерантность, эмпатия, коммуникативные способности
5	Конативный		Способность мобилизовать свой потенциал, проявить его в коллективной профессиональной деятельности

Календарный график и возможные траектории формирования компетенции ОК-3

Название дисциплины (модуля, практики)	Распределение по курсам и семестрам							
	первый курс		второй курс		третий курс		четвер- тый курс	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Социология организаций и организационное поведение					*			
Социология коммуникаций				*				
Психология		*						
Иностранный язык	*	*	*					
Культурология								
Социология			*	*				
ММСИ			*	*				
Все дисциплины профессионального цикла (инструментальный компонент – навыки, индивидуально-психологический компонент ОК-3)	*	*	*	*	*	*	*	*
Воспитательная среда АГТУ	*	*	*	*	*	*	*	*

ПАСПОРТ И ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ОК-5

ОК-5 – умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности

№ п/п	Компонент	Содержательная характеристика
1	2	3
1	Мотивационный	Стремление к использованию нормативно-правовых документов в профессиональной деятельности, к ее совершенствованию
2	Ценностно-смысловой	Этика профессиональной деятельности, ответственность за ее результаты
3	Инструментальный	Знания Виды нормативно-правовых документов, документная лингвистика, теория права

Окончание

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Избирательный процесс							*	
СПИОМ				*				
Все дисциплины профессионального цикла (инструментальный компонент – навыки, индивидуально-психологический компонент ОК-5)	*	*	*	*	*	*	*	*

ПАСПОРТ И ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПК-11

ПК-11 – способность использовать методы сбора, обработки и интерпретации комплексной социальной информации для решения организационно-управленческих задач, в том числе находящихся за пределами непосредственной сферы деятельности

№ п/п	Компонент		Содержательная характеристика
1	2		3
1	Мотивационный		Стремление к исследовательской деятельности, ее совершенствованию
2	Ценностно-смысловой		Этика профессиональной деятельности, ответственность за ее результаты
3	Инструментальный	Знания	Основные естественнонаучные законы, методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования; определения, теоремы, подходы к решению задач из основных разделов высшей математики, теории вероятностей и математической статистики, современное состояние и направления развития вычислительной техники, основные подходы к применению информационных технологий, основные методы и модели прикладной статистики, применяемые в социологии

**ПАСПОРТ И ПРОГРАММА
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПК-12 _____**

ПК-12 – способность и умение использовать полученные знания в преподавании социологических дисциплин (знание основ социально-экономических и гуманитарных дисциплин)

№ п/п	Компонент	Содержательная характеристика	
1	2	3	
1	Мотивационный	Стремление к педагогической деятельности, стремление к совершенствованию этой деятельности	
2	Ценностно-смысловой	Этика педагогической деятельности, ответственность за ее результаты	
3	Инструментальный	Знания	Объект, предмет и задачи педагогической науки, ее категориальный аппарат, сущность процессов воспитания и обучения, закономерности, принципы и методы их осуществления; основы дидактики, структура педагогического процесса (целеполагание, содержание, формы, методы, средства организации обучения и контроля), основные педагогические концепции и технологии
		Умения	Умения проектировать и проводить занятия по социологии, обществознанию и другим социально-гуманитарным дисциплинам в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования; разрабатывать учебно-методическую документацию для обществоведческих курсов
		Навыки	Навыки изучения деятельности, состояний и качеств студентов, взаимоотношений в коллективе, навыки наблюдения за поведением аудитории и отдельных студентов; навыки подготовки и проведения различных форм занятий; речевые навыки

Окончание

1	2	3
4	Индивидуально-психологический	Педагогическое мышление, характеристики, определяющие успех в общении – интерес к людям, быстрая и точная реакция на собеседника, артистизм, отсутствие предвзятости и тревожности
5	Конативный	Способность мобилизовать свой потенциал (знания, мотивы, ценности, навыки, умения, профессионально важные качества) и реализовать компетенцию в педагогической деятельности

Календарный график и возможные траектории формирования компетенции ПК-12

Название дисциплины (модуля, практики)	Распределение по курсам и семестрам							
	1-й курс		2-й курс		3-й курс		4-й курс	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Психология		*						
Философия		*						
Экономическая теория	*							
История	*							
Основы права	*							
Политология				*				
Социология			*	*				
Педагогика							*	
Преподавание социологии								*
Педагогическая практика								*

Разработка документов ООП на основе инвариантной структуры компетентности потребовала разъяснения ее отличий от компетентностной модели выпускника, представленной во ФГОС ВПО. Первое отличие касается понятий «компетентность» и «компетенция». Во ФГОС по умолчанию подразумевается, что компетентность – сумма всех компетенций, но при этом самого понятия нет в списке

терминов и определений. В методических рекомендациях по разработке документов основных образовательных программ, реализующих ФГОС, методология составления паспорта компетенции, в котором прописывается ее структура, остается нераскрытой, и выбор остается за вузом.

В соответствии с нашей позицией компетентность представляет собой интегративную совокупность пяти компонентов-компетенций (ценностно-смысловой, мотивационный, индивидуально-психологический, инструментальный, конативный), т.е. инвариантную структуру профессионализма. Мы полагаем, что деление компетенций будущего специалиста только на общекультурные и профессиональные не перекрывает всех требований к выпускнику вуза. Так, например, неохваченными остаются специальные социально-психологические компетенции – компетенции специализации (табл. 3.14).

Таблица 3.14

Виды компетентности выпускника вуза

Вид компетентности	Общие компетентности для выпускников всех вузов	Специальные компетентности, отличающиеся у выпускников вузов разных специальностей
Профессиональные	Общие профессиональные	Специальные профессиональные
Социально-психологические	Общие социально-психологические	Специальные социально-психологические

Представление об *инвариантной структуре* компетентности может служить основанием для 1) создания непротиворечивой и удобной с точки зрения формирования таксономии (полного набора) компетенций; 2) интеграции в единое целое общекультурных и профессиональных компетенций; 3) разработки ООП и тем самым их унификации, упорядочения, а также координации, экономии усилий всех вузов страны.

Непростой проблемой, возникающей при разработке документов, связанных с компетентностной моделью выпускника, является привлечение работодателей как экспертов к формированию перечней компетенций (рис. 3.13), а также технология организации такого взаимодействия.

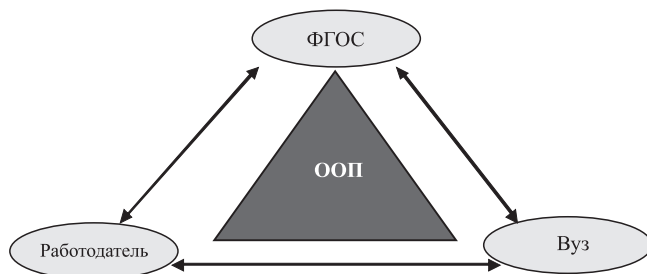


Рис. 3.13. Организации взаимодействия субъектов разработки ООП

В практике накоплен богатый опыт привлечения работодателей и специалистов производства к образовательной деятельности вуза. Это разного рода форумы, ярмарки вакансий, организация производственных и преддипломных практик, включение работодателей в государственные аттестационные комиссии и др. В настоящее время важно подключить их к разработке и экспертизе компетентной модели выпускника, фонда оценочных средств и т.п.

Первый вопрос, который возникает в этой связи: а нужно ли вузу самостоятельно организовывать такое взаимодействие? Нужно ли расширять перечень компетенций (справиться бы с представленными во ФГОС)? Что скажут УМО? Второй вопрос – кто будет организовывать такое взаимодействие? Если рабочая группа, то какие специалисты должны в нее войти – психологи, социологи, преподаватели выпускающих кафедр?

Еще одна проблема – незаинтересованность работодателей, у которых зачастую такая установка: «вы подготовьте, а мы все подпишем». В данном случае разработчики должны не только найти специалистов, которые могли бы выступить в качестве экспертов, но и мотивировать их. Для этого мы создали и апробировали технологию экспертного интервью, цель которого – выяснить мнение специалиста-эксперта по поводу значимости для конкретной должности тех или иных компетенций.

Организация такого взаимодействия предполагает последовательное решение ряда задач. Вначале необходимо составить список должностей, которые могут занимать выпускники по направлению подготовки, затем – полный перечень обязанностей по этим должностям (на основе должностных инструкций). Далее готовятся инструментарий, основа для беседы – «карта оценки должности», содержание которой составляют обязанности специалиста, представленные в должностных инструкциях, а также перечень компетенций, представленный во ФГОС.

В качестве экспертов выступают специалисты, занимающие подобные должности и отвечающие требованиям, предъявляемым к эксперту. Это должен быть специалист, имеющий высокую квалификацию, разнообразные эффективные профессиональные навыки и умения, владеющий современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, позволяющими осуществлять деятельность с высокой продуктивностью. Основным критерий в подборе эксперта – достаточный опыт профессиональной деятельности в данной должности. Формальными показателями профессионализма могут выступать должность (круг решаемых профессиональных задач), образование, стаж работы (не менее 5 лет в области, соответствующей профилю предполагаемых экспертных работ), наличие реализованных проектов, сопряженных с деятельностью, профессиональные достижения, повышение квалификации, наличие патентов). Желательно, чтобы в работе участвовало не менее пяти специалистов-экспертов.

Следующий этап – собственно взаимодействие разработчиков ООП с экспертами: интервью и анализ полученной информации. При этом следует помнить, что интервью – это беседа, которая проводится по определенному плану и предполагает прямой контакт интервьюера с респондентом (опрашиваемым). Идеальное интервью напоминает оживленную и непринужденную беседу двух равно заинтересованных в ней людей.

Задача интервьюера состоит в том, чтобы максимально объективно фиксировать ответы респондента на запланированные вопросы, при этом задавать их тактично, проявляя находчивость при разнообразных вариантах поведения респондента. Обстановка, в которой проходит беседа, должна располагать к спокойному и откровенному разговору. Нельзя проводить интервью в людных помещениях при посторонних. В опросном листе («карта оценки должности») фиксируются оценка значимости той или иной функции или компетенции, комментарии. Интервью включает следующие вопросы:

1. С какого рода информацией, персонами и предметной областью имеет дело сотрудник, реализующий эти функции?
2. Какие виды деятельности занимают основную часть его времени? Опишите их.
3. Опишите наиболее важные виды деятельности.
4. Опишите основные проблемы в работе.
5. Опишите факторы, влияющие на успех и неуспех в работе.
6. Какие качества нужны человеку, чтобы успешно справиться с этой работой?

7. Если кто-нибудь действительно очень успешно справляется с данной работой, что именно он делает лучше, чем средний сотрудник?
8. Все ли профессиональные функции указаны? Дополните перечень.

Затем по наиболее значимым для данной должности профессиональным функциям интервьюер задает дополнительные вопросы. Использование такой технологии не требует специальной профессиональной подготовки в области психологии труда, социологии, но позволяет, при грамотном ее использовании, получать интересные данные о региональных требованиях к компетенциям выпускников вузов.

Так, апробация данной технологии в ходе экспертного опроса специалистов-экологов позволила выявить значимость (большую или меньшую) компетенций, представленных во ФГОС, а также определить дополнительные компетенции, которые важны для работодателя. Например, компетенции в области маркетинга и рекламы услуг предприятия, подготовки отчетов, производства и др.

В разработке компетентностной модели выпускника велика роль выпускающих кафедр; их деятельность выступает важным фактором педагогического целеполагания, позволяет совершенствовать образовательный процесс, направленный на формирование профессиональной компетентности студентов.

Одним из важнейших документов ООП является рабочая программа дисциплины (модуля, практики).

Рабочая программа (учебная программа) – это свертка образовательной программы, разработанная для каждой конкретной дисциплины (курса). Она является исходным организационно-методическим документом по дисциплине, который считается методической разработкой на правах рукописи; формируется в соответствии с общими требованиями; доводится до сведения студентов.

Выделяют следующие функции рабочей программы:

- прогностическая (рабочая программа задает предполагаемый конечный результат обучения; эта функция является главной);
- оперативное изменение курса (тщательная структуризация материала на основе его целей обеспечивает возможность внесения изменений в курс непосредственно в процессе обучения без утраты целостности последнего);
- целеполагание (цели курса определяют все основные его компоненты);
- информационная (рабочая программа представляет в сжатой форме информацию общего характера о курсе);

- организационно-методическая (рабочая программа содержит информацию об основных организационных формах учебного процесса и особенностях методики ведения занятий);
- контрольно-диагностическая (рабочая программа включает средства проверки степени достижения обучающимся заявленных целей курса);
- оценочная (рабочая программа содержит в концентрированной форме всю информацию о курсе, которая может быть использована для его предварительной оценки, что важно для анализа качества образовательной программы в целом и прогнозирования качества образования).

При разработке рабочей программы рекомендуется учесть, что компетентностная ориентация рабочих программ учебных дисциплин (модулей) в составе ООП, реализующих ФГОС ВПО, предполагает их переосмысление и достраивание в части ожидаемых результатов, что проявляется в:

- механизме отражения результатов образования, которые должны быть достигнуты к завершению изучения дисциплины (модуля), практики, четко определены и размещены в свободном доступе для заинтересованных сторон (студентов, работодателей, преподавателей);
- проектировании содержания и технологий образования, обеспечивающих достижение ожидаемых результатов образования;
- проектировании средств и процедур оценки, адекватных установленным результатам образования, а также индивидуальных оценочных средств для студентов, позволяющих им удостовериться, что ожидаемые результаты достигаются.

В связи с этим помимо традиционных требований в состав учебной программы дисциплины (модуля) рекомендуется внести следующую информацию:

- перечень результатов образования – компетенций, формируемых дисциплиной с указанием уровня их освоения;
- матрицу распределения компетенций по разделам и темам учебной дисциплины;
- перечень основных образовательных технологий (форм, методов обучения, типовых задач), используемых для формирования компетенций/групп компетенций;
- перечень форм, методов, типовых заданий для контроля и самооценки уровня сформированности заявленных в дисциплине (модуле) результатов образования (компетенций).

Разработка рабочей программы дисциплины (модуля, практики) как документа ООП предполагает опору на компетентностную модель выпускника, которая, в свою очередь, определяется инвариантной структурой компетентности, паспортом компетенций. Пример такой рабочей программы, подготовленной на основе инвариантной структуры компетентности, представлен ниже.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО РЫБОЛОВСТВУ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Астраханский государственный технический университет»
Гуманитарный институт

УТВЕРЖДАЮ

«_____» _____ 20__ г.

Рабочая программа дисциплины

ПСИХОЛОГИЯ

Направление подготовки

Социология

Профиль подготовки

Политическая психология

Квалификация (степень) выпускника

Бакалавр

Форма обучения

Очная

Астрахань – 2011

1. Цели освоения дисциплины.

Целями освоения дисциплины *ПСИХОЛОГИЯ* (совместно с другими дисциплинами учебного плана) является формирование готовности выпускника бакалавра по направлению подготовки «Социология» решать следующие задачи в области профессиональной деятельности:

- проведение занятий по социологии, обществознанию и другим социально-гуманитарным дисциплинам в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования;
- участие в фундаментальных и прикладных социологических исследованиях на этапах планирования, сбора, обработки и анализа данных;
- участие в подготовке обзоров и аннотаций;
- участие в подготовке отчетов, аналитических записок, профессиональных публикаций, информационных материалов по результатам исследовательских работ;
- участие в представлении результатов исследовательской работы, выступления с сообщениями и докладами по тематике проводимых исследований;
- идентификация потребностей и интересов социальных групп, разработка механизмов их согласования с учетом социально-экономических приоритетов развития социальных общностей, участие в разработке рекомендаций для маркетинговых служб;
- изучение актуальных проблем социального характера на предприятиях и в организациях, разработка мероприятий, направленных на решение социальных проблем;
- участие в организации управленческих процессов в органах власти и управления, органах местного самоуправления, административно-управленческих подразделениях организаций и учреждений;
- обмен информацией, научное консультирование, экспертиза в научно-исследовательских учреждениях и информационно-аналитических службах;
- самообразование, непрерывное общее и профессиональное самосовершенствование.

В результате освоения дисциплины выпускник должен:

- **знать** основы психологии, позволяющие освоить методики преподавания и понять психологические особенности межличностных отношений;
- **уметь** использовать основные положения психологии при решении социальных и профессиональных задач;
- **владеть** навыками профессиональной и социальной деятельности, делового общения, самопознания и саморазвития.

2. Место дисциплины *ПСИХОЛОГИЯ* в структуре ООП.

2.1. Циклы (разделы) ООП, к которым относится данная дисциплина, – гуманитарный, социальный и экономический, базовая часть ООП.

2.3. Требования к «входным» знаниям и умениям обучающегося, необходимым при освоении данной дисциплины, приобретенным в результате освоения предшествующих дисциплин (модулей):

- интеллектуальная зрелость, умение доказывать истинность своих суждений, критичность мышления, способность к познанию общих законов природы и общению, научное мировоззрение, творческая активность, способность к рефлексии, интерес к профессии, самоопределение, осознание ценности образования как средства развития культуры личности;
- умение организовывать свою познавательную деятельность;
- умения и навыки проектной и учебно-исследовательской работы;
- умение находить нужную информацию по заданной теме в источниках различного типа, критически оценивать ее достоверность, переводить ее из одной знаковой системы в другую;
- умение оценивать и корректировать свое поведение в обществе;
- навыки публичной речи;
- умения использовать электронные средства обучения для поиска, обработки и систематизации информации.

2.4. Теоретические дисциплины и практика, для которых освоение данной дисциплины (модуля) необходимо как предшествующее, – деловая и управленческая риторика, социология, социология коммуникаций, социология семьи и гендерных отношений, социология организаций и организационное поведение, педагогика, теория и практика социальной работы, социальные технологии, преподавание социологии, педагогическая практика.

3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины *ПСИХОЛОГИЯ* (наряду с другими дисциплинами учебного плана).

Компетенции, формируемые дисциплиной «Психология»	Компоненты компетентности				
	Ценностно-смысловой	Мотивационный	Инструментальный (знать, уметь, владеть)	Индивидуально- психологический (способности)	Конативный
1	2	3	4	5	6
ОК-1 – способность к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	+	+	+	+	+
ОК-2 – умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь	+	+	+	+	+
ОК-3 – готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе	+	+	+	+	+
ОК-6 – стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации	+	+	+	+	+
ОК-7 – умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития достоинств и устранения недостатков	+	+	+	+	+
ОК-8 – осознание социальной значимости своей будущей профессии, высокая мотивация профессиональной деятельности	+	+		+	
ОК-9 – умение использовать основные положения и методы гуманитарных и социально-экономических наук при решении профессиональных задач	+	+	+		
ОК-10 – способность анализировать социально-значимые проблемы, и процессы	+			+	

Окончание

1	2	3	4	5	6
ОК-11 – способность использовать основные естественнонаучные законы, методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в профессиональной деятельности			+		
ОК-12 – понимание сущности и значения информации в развитии современного общества, осознание угроз, возникающих в этом процессе, соблюдение основных требований информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны	+			+	
ОК-15 – владение иностранным языком на разговорном уровне, достаточном для поиска и анализа информации в иностранных источниках				+	
ПК-1 – умение применять в профессиональной деятельности базовые и профессионально профилированные знания по основам социологической теории и методы социологического исследования	+			+	
ПК-2 – умение самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в различных областях социологии и решать их современными методами с использованием новейшего отечественного и зарубежного опыта, аппаратуры, оборудования, информационных технологий	+	+		+	
ПК-11 – умение использовать методы сбора, обработки и интерпретации комплексной социальной информации для решения организационно-управленческих задач, в том числе не входящих в сферу деятельности	+		+	+	
ПК-12 – умение использовать полученные знания в преподавании социологических дисциплин (знание основ социально-экономических и гуманитарных дисциплин)	+	+	+	+	+

4. Структура и содержание дисциплины *ПСИХОЛОГИЯ*.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетные единицы (з.е.), 144 часа. Из них 1 з.е. – экзамен (2-й семестр), лекций – 34 часа, семинарских занятий – 17 часов, СРС – 93 часа.

№ п/п	Раздел дисциплины	Неделя семестра	Лекции	Семинары	СРС	Форма промежуточной аттестации (по семестрам) Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра)
1	Психология как наука	25	2	2	6	Семинар-дискуссия
2	Уровни, структура и генезис психики	26	4	2	7	Контрольная работа
3	Психология познавательных процессов	27-30	6	2	16	Коллоквиум
4	Психология личности	31-33	6	4	16	Проблемный семинар
5	Психология межличностных отношений	34-35	6	2	16	Проблемный семинар
6	Психология делового общения	36-38	6	4	16	Разработка и реализация проекта
7	Психология семейных отношений	40-41	4	1	16	Разработка и реализация проекта
Итого:		144	34	17	93	Зачет

5. Образовательные технологии: проблемная лекция, лекция-визуализация, семинар-дискуссия, проблемный семинар, семинар-дискуссия, тренинг, деловая игра, коллоквиум, кейс-стади, метод проектов.

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

6.1. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины.

Компонент компетенции	Формы и методы оценки	Оценочные средства
Мотивационный	Психодиагностика	Методика визуализированных проблемных вопросов (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий)
Ценностно-смысловой	Психодиагностика	Модификация методики М. Рокича, адаптированная А. Гаштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым
Инструментальный	Тестирование, опрос, контрольные срезы, анализ устных, письменных, творческих работ, наблюдение, метод экспертных оценок, видеосъемка	Тесты, вопросы к семинарским занятиям, задания к контрольным работам (теоретические, практические)
Индивидуально-психологический	Психодиагностика	Методика проективных ситуаций (Е.Э. Смирнова), диагностические тесты способностей
Конативный	Наблюдение, метод экспертных оценок, анализ продуктов деятельности	Кейс-стади, проблемные вопросы, деловые игры

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины:

а) основная литература;

б) программное обеспечение и интернет-ресурсы – компьютерные версии тестов (тест Белбина – диагностика командной роли, Теппинг-тест, тест Айзенка – диагностика темперамента, тест Айзенка – IQ) и ресурсы psychology.ru; lib.ru; psychologylib.ru; psychology.net.ru; psychology-online.net; psyhouse.ru; psy.rin.ru; mytests.ru; psyfiles.ru.

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля): лекционный зал и аудитории, оборудованные современной презентационной техникой (проектор, экран, ноутбук).

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПрООП ВПО по направлению и профилю подготовки «Социология».

Таким образом, в основу компетентностной модели выпускника (специалиста, бакалавра, магистра) может быть положена разработанная нами инвариантная структура компетентности выпускника вуза. На нее можно опираться и при проектировании рабочей программы дисциплины (модуля, практики).

Выводы

1. Для проверки выдвинутых в исследовании концептуальных положений и разработанной педагогической модели в ряде вузов в течение 10 лет на примере специальности «Социология» проводился педагогический эксперимент, в ходе которого:

- разработана модель профессиональной компетентности выпускника вуза; определено содержательное наполнение ее инвариантов (социально-психологические и профессионально-предметные 1) исследовательская теоретическая, 2) исследовательская прикладная, 3) педагогическая теоретическая, 4) педагогическая прикладная компетентности); детально разработано содержание профессионально-педагогической компетентности преподавателя социологии;
- проведен формирующий эксперимент с использованием учебных профессионально ориентированных ситуаций и комплекса педагогических технологий контекстного типа; его результаты сравнивались с результатами контрольной группы, где профессиональная подготовка студентов-социологов осуществлялась традиционно.

2. Количественная обработка полученных эмпирических данных с использованием статистических методов и их качественный анализ позволили подтвердить основные положения концепции формирования инвариантов профессиональной компетентности студента с позиций ситуационно-контекстного подхода.

3. На основе идеи и структуры инварианта профессиональной компетентности коллективом ведущих преподавателей Астраханского государственного технического университета разработан документ «Паспорт и программа формирования компетенций» для направления подготовки «Социология».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам проведенного теоретико-экспериментального исследования можно сформулировать следующие основные **выводы**.

1. В процессе разработки стратегии и тактики компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования, определения перечней формируемых компетентностей целесообразно опираться на концепцию инвариантной структуры компетентности выпускника вуза.

В структуре его компетентности выделены и обоснованы такие инварианты, как общая профессиональная компетентность, специальная профессиональная компетентность, общая социально-психологическая компетентность. Определено, что инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза – это система устойчивых связей между ее компонентами (ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным, индивидуально-психологическим, конативным), которая обладает совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах профессиональной компетентности специалиста (бакалавра, магистра) той или иной специальности (направления подготовки).

2. В качестве концептуального основания формирования инвариантов профессиональной компетентности студента предложен ситуационно-контекстный подход, в рамках которого основной структурной и функциональной единицей процесса формирования служит учебная профессионально ориентированная ситуация – система конструируемых педагогом условий, пробуждающих активность студента в социальном и предметном контекстах будущей профессиональной деятельности.

Проектирование учебных профессионально ориентированных ситуаций конституируется системой принципов контекстного обучения (единство обучения и воспитания, психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность, проектирование и создание предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности, ведущая роль совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, диалогический тип общения, актуализация профессионально-

ценностных аспектов содержания образования, профессиональное позиционирование, формирование профессионального самосознания студентов).

Предложена и разработана классификация учебных профессионально ориентированных ситуаций, основаниями которой выступают ведущий формируемый компонент компетентности (ценности, мотивы, знания и пр.), а также ведущий инвариант компетентности выпускника вуза (прикладная, теоретическая, исследовательская, социально-психологическая и пр.).

Выявлены возможности разных форм, методов и средств обучения для реализации системы учебных профессионально ориентированных ситуаций; показаны способы их оптимального сочетания в зависимости от особенностей содержания и вида решаемых педагогических задач.

3. Разработана педагогическая модель формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов, представляющая собой интегративное единство целевого, содержательного, технологического и результативно-диагностического компонентов. Целевой компонент включает в себя основную цель и задачи формирования компонентов инвариантов профессиональной компетентности студентов (профессиональные мотивы, знания, умения, этика, профессионально важные качества), а также механизмов реализации компетентности (конативный компонент).

Определены структура, место и значение содержания профессиональной подготовки в системе формирования инвариантов профессиональной компетентности студента. Технологический компонент включает в себя эффективные формы, методы и приемы формирования инвариантов профессиональной компетентности в условиях использования учебных профессионально ориентированных ситуаций. Результативно-диагностический компонент определяет возможности мониторинга процесса формирования инвариантов профессиональной компетентности студента. Соотнесение целевого и результативного компонентов позволяет определить качество образовательного процесса.

4. Разработаны содержательные критерии, оценочные показатели и механизм оценки инвариантов профессиональной компетентности студента на разных этапах обучения: структурные (мотивы, ценности, знания, умения, навыки, способности) и функциональные (процессуальные и результативные характеристики деятельности).

5. Разработана модель профессиональной компетентности современного социолога на основе содержательного анализа инвариантов его профессиональной компетентности, социально-психологических

и профессионально-предметных: 1) исследовательской теоретической, 2) исследовательской прикладной, 3) педагогической теоретической, 4) педагогической прикладной компетентностей.

6. На основе концепции и педагогической модели разработана и внедрена методика формирования инвариантов профессиональной компетентности студентов, в процессе экспериментального исследования доказана ее эффективность. Анализ результатов педагогического эксперимента подтверждает основные концептуальные идеи и теоретические положения исследования и свидетельствует об эффективности предложенного ситуационно-контекстного подхода.

7. Направлениями дальнейших исследований проблемы формирования профессиональной компетентности студентов могут быть следующие: разработка инвариантов профессиональной компетентности студентов технических и иных специальностей; диагностического инструментария оценки сформированности компонентов профессиональной компетентности в ассесмент-центрах; теоретических и методических основ подготовки преподавателя высшей школы к реализации компетентностного подхода и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абасов, З.А.* Кризис образования: поиск новой парадигмы / З.А. Абасов // *Alma mater*. 2004. № 11. С. 4.
2. *Агафонова, А.С.* Практикум по общей педагогике / А.С. Агафонова. СПб.: Питер, 2003. 416 с.
3. *Айсмонтас, Б.Б.* Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 208 с.
4. *Аминов, Н.А.* О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // *Психол. журн*. 1992. № 5. Т. 13. С. 104–110.
5. Аналитический обзор / Министерство образования и науки РФ, Государственный университет – Высшая школа экономики; подг. М.В. Ларионова [и др.]. М., 2004. 207 с.
6. *Андреев, А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.
7. *Анохин, П.К.* Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. М.: Наука, 1979. 454 с.
8. *Архангельский, С.И.* Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. М.: Высш. шк., 1980. 368 с.
9. *Асмолов, А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // *Педагогика*. 2009. № 4. С. 18–22.
10. *Аулова, Н.С.* Формирование готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.С. Аулова. Барнаул, 2005. 227 с.
11. *Ахунжанова, И.Н.* Экономический подход к вопросу формирования взаимосвязи между образованием и обществом / И.Н. Ахунжанова // *Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всерос. науч. конф., 15–16 дек. 2005 г.* Астрахань: Типография «Новая линия», 2005. С. 64–72.
12. *Бабанский, Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. М.: Знание, 1981. 96 с.

13. *Бадмаев, Б.Ц.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б.Ц. Бадмаев. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.
14. *Байденко, В.И.* Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Министерство образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологический ун-т); под ред. В.И. Байденко. М., 2005. 210 с.
15. *Байденко, В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) / В.И. Байденко. М., 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.inpro.msu.ru>.
16. *Байденко, В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высш. образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
17. *Бакшаева, Н.А.* Психология мотивации студентов: учеб. пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. М.: Логос, 2006. 184 с.
18. *Бакштановский, В.И.* Профессиональная этика: социологические ресурсы / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов // Социол. исследования. 2005. № 6. С. 56–68.
19. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. М.: Педагогика, 1990. 183 с.
20. *Батоцыренова, К.Г.* Новые информационные технологии как условие интеллектуального развития личности / К.Г. Батоцыренова // Качество образования: концепции, проблемы, оценки, управление: тез. Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 ч. Ч. 1. Новосибирск: НГТУ, 1998. С. 150–151.
21. *Батышев, С.Я.* Реформа профессиональной школы. Опыт, поиск, задачи, пути реализации / С.Я. Батышев. М.: Высш. шк., 1987. 340 с.
22. *Белов, В.А.* Система оценки качества образования / В.А. Белов // Высш. образование в России. 2002. № 1. С. 44–49.
23. *Белозерцев, Е.П.* Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 368 с.
24. *Беляева, А.П.* Интегральная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева; Российская академия образования, Институт профессионально-технического образования. СПб., 2002. 238 с.
25. *Беляева, А.П.* Профессиональные педагогические теории и проблемы их реализации в профессиональном образовании / А.П. Беляева; науч. ред. А.П. Беляева, Н.М. Александрова // Материалы науч.-практ. конф.

- Санкт-Петербург, 16–18 июня 2004 г. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2004. 223 с.
26. *Берак, О.Л.* Установка на развитие личности студента / О.Л. Берак, Л.В. Шибаева // Вестн. высш. шк. 1990. № 10. С. 46–49.
 27. *Беспалько, В.П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. М.: Высш. шк., 1989. 144 с.
 28. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
 29. *Бобиенко, О.М.* Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.М. Бобиенко. Казань, 2005. 185 с.
 30. *Богоявленская, Д.Б.* Творческая работа – просто устойчивое словосочетание / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Педагогика. 1998. № 3. С. 36–43.
 31. *Боденко, Б.Н.* Сформированность ключевых компетентностей как фактор социально-психологической защищенности человека / Б.Н. Боденко // Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 кн. Кн. 2. М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалиста Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. унта), 2005. С. 92–95.
 32. *Большедворская, М.В.* Становление ключевых компетенций в процессе профессионального обучения безработных: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / М.В. Большедворская. Иркутск, 2006. 188 с.
 33. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2003. 1536 с.
 34. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: АСТ, 2008. 1268 с.
 35. *Бондырева, С.К.* Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. 334 с.
 36. *Бордовская, Н.В.* Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб.: Питер, 2000. 304 с. (Учебник нового века).
 37. *Бордовский, Г.А.* Управление качеством образовательного процесса / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 359 с.
 38. *Борисова, Н.В.* Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в ИПК: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987. 23 с.
 39. *Борытко, Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учеб. для студентов и ма-

- гистрантов вузов / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 283 с.
40. *Брунер Дж.* Психология познания / Дж. Брунер. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
 41. *Булавенко, О.А.* Характеристики компетентности специалиста / О.А. Булавенко // Проф. образование. 2005. № 4. С. 21.
 42. *Булавенко, О.А.* Преимущество в формировании мышления студентов технологического факультета педагогических вузов / О.А. Булавенко. М.: НОУ ИСОМ, 2005. 154 с.
 43. *Бувина, И.С.* Составление тестовых заданий разных видов и начальная обработка результатов тестирования: учеб. пособие / И.С. Бувина. М.: Изд-во МТУСИ, 1996. 20 с.
 44. *Булыко, А.Н.* Современный словарь иностранных слов / А.Н. Булыко. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мартин, 2005. 848 с.
 45. *Бурцева, Е.В.* Педагогические условия формирования профессиональной компетентности сотрудников ОВД средствами развития самоуправления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Бурцева. Комсомольск-на-Амуре, 2002. 215 с.
 46. *Варданян, Ю.В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: на материале подготовки педагога и психолога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Варданян. М.: РГБ ОД, 1998. 353 с.
 47. *Вербицкий, А.А.* Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А.А. Вербицкий. М.: Знание, 1987. 109 с.
 48. *Вербицкий, А.А.* Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий // Новое в жизни, науке, технике. М.: Знание, 1990. Вып. 11. 64 с. (Лекторское мастерство).
 49. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
 50. *Вербицкий, А.А.* Новая парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
 51. *Вербицкий, А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с. (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).
 52. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. 334 с.
 53. *Вербицкий А.А.* Категория «контекст» в психологии и педагогике / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. М.: Логос, 2010. 300 с.

54. *Волков, А.А.* Высшее образование: повестка 2008–2016 / А.А. Волков, Д.В. Ливанов, А.А. Фурсенко // Эксперт. 2007. 3 сент. № 32 (573). [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.expert.ru.
55. *Волкова, О.К.* Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О.К. Волкова // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 34–36.
56. *Вульфсон, Б.Л.* Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон; Университет Российской академии образования. М.: Изд-во УРАО, 2003. 229 с.
57. *Вяткин, Л.Г.* Основы педагогики высшей школы: учеб. пособие / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева. Саратов: Науч. кн., 1999. 364 с.
58. *Гальперин, П.Я.* Введение в психологию: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям / П.Я. Гальперин. М.: Кн. дом «Университет», 2000. 329 с.
59. *Гамезо, М.В.* Атлас по психологии: информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. М.: Педагогическое сообщество России, 2001. 276 с.
60. *Гаранина, Ж.Г.* Психологическая компетентность будущего специалиста: на материале экономико-управленческих профессий: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Ж.Г. Гаранина. Казань, 1999. 183 с.
61. *Гареев, Р.* Эвристические диалоги в инженерном образовании / Р. Гареев // Высш. образование в России. 2004. № 11. С. 174–176.
62. *Гершунский, Б.С.* Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования / Б.С. Гершунский // Перспективные проблемы развития непрерывного образования: материалы Всесоюз. науч.-практ. конф., Одесса, 29–31 мая 1989 г. М.: Педагогика, 1987. С. 5–14.
63. *Гилева, И.О.* Проявление мотивационной готовности к творческой деятельности у студентов / И.О. Гилева // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 92–96.
64. *Гилева, И.О.* Творчество как характеристика профессионализма / И.О. Гилева // Прикладная психология. 2002. № 4. С. 59–65.
65. *Гинецинский, В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект: пособие для преподавателей / В.И. Гинецинский. М.: Изд. корпорация «ЛОГОС», 1994. 211 с.
66. *Гликман, И.З.* Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование): учеб. пособие / И.З. Гликман. М.: Логос, 2002. 24 с.
67. *Городяненко, В.Г.* Учебная социологическая литература: разнообразие и потребности / В.Г. Городяненко // Социол. исследования. 2006. № 1. С. 124–131.

68. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 040200 «Социология». Квалификация выпускников: социолог, преподаватель социологии; магистр социологии. М.: Министерство образования и науки РФ, 2000.
69. *Гребенюк, О.С.* Общие основы педагогики: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 160 с.
70. *Гребнев, Л.С.* Россия в Болонском процессе: середина большого пути / Л.С. Гребнев // Высш. образование в России. 2004. № 4. С. 3–17.
71. *Гребнев, Л.С.* Использование зачетных единиц в высшем образовании / Л.С. Гребнев, Н.М. Розина, С.А. Смирнова // Высш. образование сегодня. 2003. № 3. С. 14–32.
72. *Григорьев, С.И.* Социологическое образование в современной России: кризисные явления и пути их преодоления / С.И. Григорьев // Высш. образование в России. 2007. № 1. С. 134–137.
73. *Громкова, М.Т.* Педагогическая деятельность в профессиональном образовании: учеб. пособие для преподавателей учеб. заведений сред. высш. и доп. проф. образования / М.Т. Громкова. М.: НПЦ «Профессионал–Ф», 2004. 115 с.
74. *Давыдов, В.В.* Лекции по педагогической психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / В.В. Давыдов. М.: Академия, 2006. 222 с.
75. *Дахин, А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
76. *Делор, Ж.* Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Образование: сокрытое сокровище: доклад междунар. комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО. М.: ЮНЕСКО, 1997. 46 с.
77. Деятельность: теории, методология, проблемы (Над чем работают, о чем спорят философы). М.: Политиздат, 1990. 366 с.
78. Диагностика успешности учителя: сб. метод. материалов для руководителей школ / сост. Т.В. Морозова. М.: Образ. центр «Педагогический поиск», 1997. С. 94.
79. *Дмитренко, Т.А.* Образовательные технологии в системе высшей школы / Т.А. Дмитренко // Педагогика. 2004. № 2. С. 54–60.
80. *Добреньков, В.И.* Методы социологического исследования: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности 020300 «Социология» / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. М.: ИНФРА-М, 2008. 767 с. (Классический университетский учебник).
81. *Добреньков, В.И.* Социологическое образование и социологическое сообщество / В.И. Добреньков // Социол. исследования. 2004. № 4. С. 113–116.

82. *Дорофеев, А.В.* Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А.В. Дорофеев // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 30–33.
83. *Дубицкий, В.В.* О мотивации деятельности преподавателей вуза / В.В. Дубицкий // Социол. исследования. 2004. № 1. С. 119–124.
84. *Дубовицкая, Т.Д.* Психологическая диагностика в контекстном обучении / Т.Д. Дубовицкая; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. М.: Альфа, 2003. 115 с.
85. *Дунюшин, А.А.* Педагогические аспекты формирования социально-психологической компетентности сотрудников местного самоуправления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Дунюшин. М., 2003. 192 с.
86. *Дурманова, Н.М.* Региональные аспекты реформирования образования / Н.М. Дурманова // Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всерос. науч. конф., 15–16 дек. 2005 г. Астрахань: Типография «Новая линия», 2005. С. 101–105.
87. *Дынин, П.И.* Методика самостоятельной работы: учеб.-практ. пособие / П.И. Дынин. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2003. 162 с.
88. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи; пер. с англ. М., 1923. 94 с.
89. Европейское пространство высшего образования: совместное заявление европейских министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестн. Рос. филос. общества. 2005. № 1 (33). С. 74–77.
90. *Елсуков, А.Н.* Методика преподавания социологии в высшей школе: учеб. пособие / А.Н. Елсуков. Минск: ТетраСистемс, 2003. 240 с.
91. *Емекеев, А.А.* Некоторые аспекты формирования мотивации профессиональной карьеры / А.А. Емекеев // Интеграция образования. 2004. № 4. С. 143–148.
92. *Ерастов, Н.П.* Методика самостоятельной работы: учеб.-метод. пособие / Н.П. Ерастов. М.: Мысль, 1985. 79 с.
93. *Ерошина, Н.А.* Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Ерошина. Липецк, 2001. 19 с.
94. *Жураковский, В.М.* Введение системы зачетных единиц – комплексная научно-методическая и организационная задача / В.М. Жураковский // Вопр. образования. 2005. С. 161–182.
95. *Загвязинский, В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / В.И. Загвязинский. М.: Academia, 2001. 206 с.
96. *Задорин, И.* Три профессиональных позиции социолога и репутация профессии (выступление на круглом столе Российского форума 25 окт.

- 2003). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zircon.ru/russian/publication/6/031030.shtml>.
97. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.А. Сыманюк // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.
98. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.
99. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. М.: Акад. проект: фонд «Мир», 2005. 329 с.
100. Зелетдинова, Э.А. Конспект лекций по общей социологии: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 0203000 «Социология»: в 2 ч. Ч. 1./ Э.А. Зелетдинова. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2005. 170 с.
101. Зелетдинова, Э.А. Модель выпускника вуза в рамках компетентностного подхода к целям и результатам высшего профессионального образования (на примере специальности «Социология») / Э.А. Зелетдинова, М.Д. Ильязова, Л.Ю. Бусурина; Астрах. гос. техн. ун-т. Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. 112 с.
102. Зелетдинова, Э.А. Формы организации учебного процесса: метод. реком. для преп. / Э.А. Зелетдинова, Е.Г. Кузьмина. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. 56 с.
103. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
104. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в образовании (методологический аспект) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 кн. Кн. 2. М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. С. 5–26.
105. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя; 2-е изд., доп., испр., перераб. М.: Логос, 2007. 384 с.
106. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
107. Иванова, Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности : учеб.-метод. пособие для студентов психол. факультетов ун-тов / Е.М. Иванова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 94 с.
108. Иванова, Е.М. Технология психологической оценки профессионала / Е.М. Иванова // Вопр. психологии. № 4. 1991. С. 35–42.
109. Иванова, Т.В. Методические основы развития общебиологических понятий в курсе биологии на базе естествознания: дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Иванова. М.: РГБ, 2003.
110. Ильин, Г.Л. Образование и культура: поиски взаимного соответствия: текст лекций. М., 1992. 77 с.

111. *Ильин, Е.П.* Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2001. 464 с. (Учебник нового века).
112. *Ильязова, М.Д.* Компетентностный подход к результатам высшего образования: сущность, анализ, реализация / М.Д. Ильязова, Л.Ю. Бусуина, Т.В. Жилыева; Астрахан. гос. техн. ун-т. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. 120 с.
113. *Ильязова, М.Д.* Теоретические основы формирования профессиональной компетентности студентов в вузе (на примере студентов-социологов) / М.Д. Ильязова. Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. 228 с.
114. Инновационный подход к формированию Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (040200) социология // Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.socio.msu.ru.
115. История профессионального образования в России / под науч. ред. С.Я. Батышева [и др.]; Рос. акад. образования, Ассоциация «Проф. образование», Центр непрерывного образования Ин-та истории и теории педагогики РАО. М.: Проф. образование, 2003. 663 с.
116. *Ищенко, В.В.* Системно-ориентированная технология (компетентностный подход) / В.В. Ищенко, З.С. Сазонова // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 40–44.
117. *Казаренков, В.И.* Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Педагогика. 2005. № 4. С. 45–49.
118. *Каликинский, Ю.А.* Компетентностный подход к подготовке инженеров-педагогов / Ю.А. Каликинский, В.П. Косырев // Проф. образование. 2005. № 6. С. 25–26.
119. *Канке, В.А.* Философия. Исторический и систематический курс: учеб. для вузов / В.А. Канке. М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. 320 с.
120. *Каралаш, И.А.* Целеполагание в педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие / И.А. Каралаш, И.С. Сивова. Астрахань: АОИУУ, 2004. 116 с.
121. *Карандашев, В.Н.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. СПб.: Питер, 2005. 250 с.
122. *Карпенко, М.П.* Цели и содержание современного образования / М.П. Карпенко, С.А. Спасский // Философия образования для XXI века. 2001. № 1. С. 49–53.
123. *Касьянов, В.В.* Социология / В.В. Касьянов. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 416 с.
124. *Качанов, Ю.Л.* Социологическая истина как ценность и свобода социолога / Ю.Л. Качанов // Социол. исследования. 2004. № 5. С. 134–142.

125. Качество социологического образования: проблемы и пути решения. М.: КДУ, 2007. 312 с.
126. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих. М.: МЦФЭР, 2006. 366 с.
127. *Климов, Е.А.* Как выбрать профессию: кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. / Е.А. Климов. М.: Просвещение, 1990. 158 с.
128. *Климов, Е.А.* Психология профессионала: избр. психол. тр. / Е.А. Климов. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 456 с. (Психологи России).
129. *Климов, Е.А.* Пути в профессионализм (психологический взгляд): учеб. пособие / Е.А. Климов. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Флинта, 2003. 320 с.
130. *Князев, А.М.* Социальные компетентности личности как объект оценивания / А.М. Князев, Е.В. Земцова, С.Н. Палецкая // Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 кн. Кн. 2. М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. С. 66–77.
131. *Ковалев, Г.А.* Общение как психолого-педагогическая основа учебно-воспитательного процесса / Г.А. Ковалев // Биология в школе. 1987. № 4. С. 24–28.
132. *Коджаспирова, Г.М.* Теория и практика профессионального педагогического самообразования / Г.М. Коджаспирова. М.: Альфа, 1993. 120 с.
133. Компетентностный подход: реф. бюлл. / Рос. гос. гуманит. ун-т. Управление двухуровневой системой подготовки и качества образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rc.edu.ru.
134. *Кондаков, И.М.* Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И.М. Кондаков // Психол. журн. 1998. № 1. Т. 19. С. 135–143.
135. *Конопкин, О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. М.: ЦСП, 2011. 320 с.
136. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Министерство образования РФ, 2002. 28 с.
137. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rc.edu.ru.
138. *Коробкова, О.М.* Личностно-ориентированное профессиональное образование как социально-педагогическая проблема / О.М. Коробкова // Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всерос. науч. конф., 15–16 дек. 2005 г. Астрахань: Типография «Новая линия», 2005. С. 105–108.
139. *Король, А.Д.* Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Д. Король. М., 2002. 23 с.

140. *Коротков, Э.М.* Система комплексной оценки качества образования специалиста / Э.М. Коротков // Высш. образование в России. 1995. № 2. С. 72–78.
141. *Котов, С.С.* Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / С.С. Котов. Тверь, 2003. 138 с.
142. *Краевский, В.В.* Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие / В.В. Краевский, В.М. Полонский; под ред. П.И. Пидкасистого; Рос. акад. образования; Волгоград. гос. пед. ун-т. М.; Волгоград: Перемена, 2001. 323 с.
143. Краткий тест творческого мышления: фигурная форма: пособие для школьных психологов / пер. с англ. М.: ИНТОР: Ассоциация «Полиграфист», 1995. 46 с.
144. Креативные стратегии в рекламе / пер. с англ.; под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб.: Питер, 2003. 384 с.
145. *Кругликов, В.Н.* Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В.Н. Кругликов. СПб.: ВИТУ, 1998. 308 с.
146. *Кубрушко, П.Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко; Моск. гос. агроинж. ун-т им. В.П. Горячкина. М.: Высш. шк., 2001. 235 с.
147. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
148. *Кучмиева, С.И.* Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / С.И. Кучмиева. Волгоград, 2007. 24 с.
149. *Кяэрст, М.* Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы труда: сб. науч. тр. Тарту, 1980. С. 45–67.
150. *Лаптева, М.Д.* Компетентность социального взаимодействия: компонентный состав и подходы к формированию / М.Д. Лаптева // Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 кн. Кн. 2. М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. С. 39–47.
151. *Ларионова, Г.А.* Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов: знания, действия, деятельность, самоопределение: монография / Г.А. Ларионова; Министерство сельского хозяйства РФ, Департамент кадровой политики и образования, Челябин. гос. агроинж. ун-т. Челябинск: Челябин. гос. агроинж. ун-т, 2004. 171 с.
152. *Леванова, Е.А.* Формирование практической готовности учителя к взаимодействию с учащимися во внеучебной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Леванова. М., 1994. 230 с.

153. *Легостаев, И.И.* Педагогические основы стандартизации и оперативной диагностики подготовки учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.И. Легостаев. М., 1996. 32 с.
154. *Леднев, В.С.* Непрерывное образование. Структура и содержание / В.С. Леднев. М.: АПН СССР, 1988. 28 с.
155. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с. (Высш. образование).
156. *Лисовский, В.Т.* Личность студента / В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 185 с.
157. *Логинов, В.М.* Социально-профессиональное становление молодежи в образовательном комплексе малого города: на примере города Гжель: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.М. Логинов. Казань, 2000. 436 с.
158. *Лозовая, В.И.* Активность школьника / В.И. Лозовая, А.В. Троцко // Сов. педагогика. 1989. № 11. С. 25–31.
159. *Локишина, С.М.* Краткий словарь иностранных слов / С.М. Локшина. 10-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1988. 632 с.
160. *Льурова, Н.В.* Развитие общеучебных умений учащихся в системе личностно ориентированного обучения : учеб.-метод. пособие / Н.В. Льурова. Астрахань: Изд-во АОИУУ, 2005. 60 с.
161. *Ляудис, В.Я.* Методика преподавания психологии: программа курса / В.Я. Ляудис. М.: Изд-во УРАО, 1997.
162. *Макарова, Л.Н.* Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза / Л.Н. Макарова // Педагогика. 2005. № 6. С. 72–80.
163. *Мануйлов, В.Ф.* Модели формирования готовности к инновационной деятельности / В.Ф. Мануйлов, И.В. Федоров // Высш. образование в России. 2004. № 7. С. 56–62.
164. *Маркова, А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 82–87.
165. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Междунар. Гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
166. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с. (Психол. наука – школе).
167. *Матюшкин, А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопр. психологии. 1982. № 4. С. 5–17.
168. *Медведев, В.Е.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур // Высш. образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
169. Межведомственная программа профессиональной ориентации, психологической поддержки социальной адаптации молодежи Астрахан-

- ской области на 2003–2006 годы. Астрахань: Изд-во АО ИУУ, 2003. С. 4–5.
170. *Мельничук, О.А.* Модель специалиста / О.А. Мельничук, А.И. Яковлева // Высш. образование в России. 2000. № 5. С. 58–64.
171. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина [и др.]. М.: Народное образование, 2002. 207 с.
172. *Мещеряков, А.С.* Педагогические основы проектирования общепрофессионального образования в высшем техническом учебном заведении: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.С. Мещеряков. СПб., 2000. 450 с.
173. *Миронова, Т.Л.* Структура и развитие профессионального самосознания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00. 03 / Т.Л. Миронова. М., 1999. 436 с.
174. *Митина, Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 03100 «Педагогика и психология» / Л.М. Митина. М.: Академия, 2004. 318 с.
175. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
176. *Моисеев, В.И.* Логика всеединства / В.И. Моисеев. СПб.: Актив, 2000. 336 с.
177. *Морозова, Н.А.* Информационно-технологическая компетентность студентов в контексте качества подготовки специалистов и ее отражение в ГОС ВПО / Н.А. Морозова // Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 кн. Кн. 2. М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. С. 62–63.
178. *Моторная, С.Е.* Педагогические условия формирования психологической готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Е. Моторная. Томск, 1997. 240 с.
179. *Мухина, С.А.* Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 384 с. (Среднее профессиональное образование).
180. *Мягкова, А.Н.* Методика обучения общей биологии: пособие для учителя / А.Н. Мягкова, Б.Д. Комиссаров. М.: Просвещение, 1985. 287 с.
181. *Назаретова, А.В.* Что означает креативность и как ее развивать на уроках / А.В. Назаретова // Образование. 2001. № 6. С. 72–78.
182. *Назарова, И.Б.* Типология преподавателей высшей школы / И.Б. Назарова // Социол. исследования. 2006. № 7. С. 115–120.

183. *Напёров В.А.* Формирование профессиональной компетентности студентов средних специальных учебных заведений торгово-экономического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.А. Напёров. Брянск: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского, 1999. 19 с.
184. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: реком / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.]. М.: Фед. ин-т развития образования, 2008. 14 с.
185. *Нечаев, В.Д.* О концепции современного гуманитарного образования (двухуровневая система подготовки кадров, компетентностный подход, культуросентристская парадигма, теория контекстного обучения, основная образовательная программа модульного типа) / В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий // Высш. образование в России. 2011. № 3. С.14–22.
186. *Нечаев, Н.Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н.Н. Нечаев. М.: Изд-во МГУ, 1985. 113 с.
187. *Нещерт, Н.А.* Составляющие социально-психологической адаптации будущего специалиста / Н.А. Нещерт, С.И. Тарасова // Профессиональное образование. 2005. № 2. С. 11.
188. *Новиков, А.М.* Принцип деятельностной направленности образования / А.М. Новиков // Специалист. 2005. № 7. С. 2–5.
189. *Новиков, А.М.* Проектирование педагогических систем / А.М. Новиков // Специалист. 1998. № 5. С. 23–28.
190. *Новоселова, С.И.* Формирование компетентности будущего инженера на основе единства теории и практики обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.И. Новоселова. Тобольск, 2003. 199 с.
191. *Носков, М.В.* Компетентностный подход к обучению математике / М.В. Носков, В.А. Шершнева // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 36–39.
192. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2007/10/27/obrazovanie-dok.html>.
193. *Образцов, П.И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования [Текст] / П.И. Образцов. СПб.: Питер, 2004. 268 с. (Краткий курс).
194. *Образцов, П.И.* Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы / П.И. Образцов // Педагогика. 2003. № 5. С. 27–33.
195. Одаренные дети / пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. С. 380.

196. *Осницкий, А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий // Новое в жизни, науке, технике. М.: Знание, 1986. Вып. 6. 80 с. (Педагогика и психология).
197. Основы разработки педагогических технологий и инноваций: монография / Л.Н. Давыдова, А.М. Трещев, И.Л. Яцукова [и др.]; под ред. В.А. Пятина. Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 1998. 380 с.
198. Отражение содержания ключевых компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ / И.А. Зимняя, О.Ф. Алексева, А.М. Князев [и др.] // Проблемы качества образования: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф.: в 3 кн. Кн. 2. М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. С. 13–25.
199. *Павлов, Н.Н.* Контроль знаний студентов / Н.Н. Павлов // Высш. образование в России. 2000. № 1. С. 116–122.
200. *Панфилов, М.А.* Знаково-символическое моделирование учебной информации в вузе / М.А. Панфилов // Педагогика. 2005. № 9. С. 51–56.
201. *Пассов, Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
202. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. общество России, 2000. 640 с.
203. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. 3-е изд., доп. и перераб. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 512 с. (Высш. образование).
204. *Перегудов, Ф.И.* Введение в системный анализ: учеб. пособие для вузов / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. М.: Высш. шк., 1989. 367 с.
205. *Петровский, В.А.* К психологии активности личности / В.А. Петровский // Вопр. психологии. 1975. № 3. С. 26–38.
206. *Петрунева, Р.М.* О главной цели образования / Р.М. Петрунева, Н.В. Дулина, В.В. Токарев // Высш. образование в России. 1998. № 3. С. 40–46.
207. *Пидкасистый, П.И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие / П.И. Пидкасистый. М.: Пед. о-во России, 2004. 112 с.
208. *Пидкасистый, П.И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.П. Гарунов. М.: Пед. общество России, 1999. 354 с.
209. *Пидкасистый, П.И.* Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. 2005. № 3. С. 47–52.
210. *Пищулин, В.Г.* Модель выпускника университета / В.Г. Пищулин // Педагогика. 2002. № 9. С. 22–27.
211. *Подласый, И.П.* Педагогика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлениям подготовки и специальности

- в области «Образование и педагогика»: в 3 кн. / И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС, 2008.
212. *Подосинникова, Е.А.* Компетентность как интегральная характеристика личности / Е.А. Подосинникова; сост. Н.В. Подвойская, Л.Я. Подвойский // Россия и Восток. Обучающееся общество и социально-устойчивое развитие Каспийского региона: материалы III Междунар. науч. конф.: в 3 т. Т. 1: Научно-образовательное пространство Каспийского региона. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2005. С. 235–238.
213. *Покровский, Н.Е.* О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин / Н.Е. Покровский // Социол. исследования. 2005. С. 72–74.
214. *Покровский, Н.Е.* Структура учебных курсов по общей социологии / Н.Е. Покровский // Вестн. высш. шк. 2001. № 12. С. 17–21.
215. *Покусаев, М.Н.* Разработка рабочих программ по дисциплинам специальностей (направлений) высшего профессионального образования: метод. пособие / М.Н. Покусаев, А.В. Кораблин. Астрахань: Изд-во АГТУ, 1995. 15 с.
216. *Поливанова, Н.И.* Принципы и формы организации совместной учебной деятельности / Н.И. Поливанова, И.В. Ривина // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43–53.
217. *Попков, В.А.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 192 с.
218. *Попков, В.А.* Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: кн. для начинающего преподавателя вуза, магистранта пед. ин-та и студента классического ун-та / В.А. Попков, А.В. Коржуев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
219. *Попов, С.А.* Психологические особенности становления профессионального самосознания субъекта труда на этапе вузовского обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / С.А. Попов. Тверь, 2002. 172 с.
220. *Попова, М.П.* Проблема формирования педагогического мышления / М.П. Попова // Вестн. Новгород. гос. ун-та. 1998. № 6. С. 67–82.
221. *Потеев, М.И.* Практикум по методике обучения во вузах: учеб. пособие / М.И. Потеев. М.: Высш. шк., 1990. 94 с.
222. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2008. 693 с.
223. Практическая психология образования: учеб. пособие для вузов / Р.В. Овчарова. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 445 с.
224. Примерные программы дисциплин федерального компонента цикла ОПД ГОС ВПО второго поколения по социологии и антропологии для специальности 020300 «Социология», квалификации «Социолог, пре-

- подаватель социологии»: для вузов РФ: сб. М.: Междунар. ун-т бизнеса и управления, 2003. 616 с.
225. *Присяжная, А.Ф.* Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. 2005. № 5. С. 71–76.
226. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования / М-во образования и науки РФ. М., 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.umo.msu.ru.
227. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: метод. реком. для организаторов проектных работ и проф.-преп. коллективов вузов. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 64 с.
228. Профессиональная педагогика: учебник / под общ. ред. С.Я. Батышева. М.: Эгвес, 1999. 903 с.
229. Профессиональный кодекс социолога [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rubricon.ru.
230. *Процицкая, Е.Н.* Выбирайте профессию: учеб. пособие для старших классов средней школы / Е.Н. Процицкая. М.: Просвещение, 1991. 144 с.
231. Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога: сб. науч. тр. / редкол. Э.Ф. Зеер (отв. ред.) [и др.]. Свердловск: СИПИ, 1991. 127 с.
232. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
233. Психология профессиональной подготовки / Г.С. Никифоров, А.М. Зимичев [и др.]; под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1993. 169 с.
234. Психология творческой деятельности: учеб. пособие для вузов / под ред. И.П. Калошина. М.: ЮГИТИ-ДАНА, 2003. 431 с.
235. Психология труда: учебник для вузов / А.В. Карпов [и др.]; под ред. А.В. Карпова. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 350 с.
236. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 416 с.
237. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен; пер. с англ. М.: Когнито-Центр, 2002. 396 с.
238. Развитие социологии в России (с момента зарождения до конца 20 века): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специ-

- альности «Социология» / под ред. Е.И. Кукушкиной. М.: Высш. шк., 2004. 454 с.
239. *Разорина, Л.М.* К определению содержания понятия «личность» в советской психологии / Л.М. Разорина // *Вопр. психологии.* 2005. № 1. С. 79–87.
240. *Разумникова, О.М.* Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности / О.М. Разумникова // *Вопр. психологии.* 2002. № 1. С. 111–125.
241. *Райзберг, Б.А.* Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. М.: ИНФРА-М., 2003. 478 с.
242. *Райцев, А.В.* Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.В. Райцев. СПб., 2004. 309 с.
243. *Романенко, Ж.А.* Профессиональная занятость молодежи как способ самоопределения и самореализации / Ж.А. Романенко // *Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всерос. науч. конф., 15–16 дек. 2005 г.* Астрахань: Типография «Новая линия», 2005. С. 132–135.
244. *Российская социологическая энциклопедия* / Рос. академия наук, Ин-т социал.-полит. исследований; под общ. ред. Г.В. Осипова. М.: Норма; ИНФРА-М, 1998. 664 с.
245. Российская Федерация. Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании: Фед. закон [принят Гос. Думой 22 авг. 1992 г.: по состоянию на 7 авг. 2000 г.]. М.: ИНФРА-М, 2005. 47 с.
246. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: ПИТЕР. 1998. 705 с.
247. *Савельев, А.Я.* Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян // *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: анализ. обзоры по осн. напр. развития высш. образования.* Вып. 3. М.: Министерство образования РФ; Науч.-исслед. ин-т высш. образования, 2005. 72 с.
248. *Садовская, Е.А.* Формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей-исследователей университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.А. Садовская. Оренбург: Оренб. гос. ун-т, 2005. 22 с.
249. *Самойленко, П.И.* Профессиональная компетентность преподавателя высшей и средней профессиональной школы / П.И. Самойленко // *Специалист.* 2005. № 8. С. 26–28.
250. *Самоукина, Н.В.* Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

251. Сборник текстов описаний профессий. М.: Рос. академия образования: Кооператив «Призвание», 1994. С. 56.
252. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К. Селевко. М.: Народное образование. 1998. 255 с.
253. *Семенова, Е.С.* Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.С. Семенова; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. Йошкар-Ола, 2007. 25 с.
254. *Семушина, Л.Г.* Влияние профессионально-квалификационной структуры труда на структуру профессионального образования / Л.Г. Семушина // Специалист. 2004. № 10. С. 26–29.
255. *Семчук, Н.М.* Теоретические основы реализации воспитательного компонента биологического образования : монография / Н.М. Семчук. Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2002. 181 с.
256. *Сенашенко, В.С.* Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций / В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач // Высш. образование в России. 2003. № 3. С. 25–34.
257. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
258. *Сидоренко, Е.В.* Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб.: Речь, 2006. 350 с.
259. *Силина, С.Н.* Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Силина. Екатеринбург, 2002. 500 с.
260. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М.А. Кубышева, В.А. Петерсон. М.: АПКИППРО, УМЦ «Школа 2000». 92 с.
261. *Скамницкая, Г.П.* Развитие коммуникативной активности студентов в процессе обучения / Г.П. Скамницкая // Сред. проф. образование: науч.-метод. журн. 2009. № 12. С. 25–26.
262. *Скворцова, Е.* ПВК социолога. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vsluh.ru/news/society/99186.html>.
263. *Скок, Г.Б.* Как спроектировать учебный процесс по курсу: учеб. пособие / Г.Б. Скок, Н.И. Лыгина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Пед. общество России, 2003. 96 с.
264. *Сластенин, В.А.* Общая педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений: в 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. Ч. 1. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 268 с.

265. *Сластенин, В.А.* Общая педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений: в 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. Ч. 2. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 256 с.
266. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1985. 736 с.
267. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для слушателей факультетов и ин-тов повышения квалификации преп. вузов и асп. / С.Д. Смирнов. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
268. *Смирнова, Е.Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 136 с.
269. Современное российское профессиональное образование: словарь-справочник / авт.-сост. В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. М.: ФИРО, 2010. 24 с.
270. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования / Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, О.Я. Дымарская, Г.А. Чередниченко. М.: ЦСП, 2006. 264 с.
271. *Спенсер, Лайл М., Спенсер, Сайн М.* Компетенции. Модели максимальной эффективности работы / Лайл М. Спенсер, Сайн М. Спенсер; пер. с англ. М. Яковенко. М.: НИРО, 2005. 371 с.
272. *Столяренко, Л.Д.* Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 512 с. (Высш. образование).
273. *Субетто, А.И.* Интеграционная модель выпускника вуза на базе системно-деятельностного и компетентностного подходов / А.И. Субетто. Кострома: Изд-во КГУ им. Некрасова, 2005. 28 с.
274. *Субетто, А.И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 48 с.
275. *Суслов, И.Н.* Педагогические основы гуманитаризации образовательного процесса технического вуза / И.Н. Суслов. Омск: Министерство общ. и проф. образования РФ; Омский гос. пед. ун-т, 1998. 265 с.
276. *Сухова, Л.В.* Саморегуляция познавательной активности взрослых / Л.В. Сухова // Проф. образование. 2005. № 5. С. 29.
277. *Талызина, Н.Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. М.: Знание, 1986. 108 с.
278. *Татур, Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы по второму заседанию методол. семинара / Ю.Г. Татур. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

279. *Тенищева, В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2008.
280. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преп. вузов и практикующих психологов / авт.-сост. Л.Б. Шнейдер. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 208 с. (Библиотека психолога).
281. *Узнадзе Д.Н.* Общая психология / Д.Н. Узнадзе. М.: Смысл, 2004. 417 с.
282. *Уидет, С.* Руководство по компетенциям / С. Уидет, С. Холлифорд; пер. с англ. М.: НИРО, 2003. 228 с.
283. *Урванцев, Л.П.* Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе / Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлева // Психол. журн. 1995. № 4. С. 98–107.
284. *Усова, А.В.* Теория и практика развивающего обучения: учеб. пособие / А.В. Усова; Министерство общ. и проф. образования РФ; Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск: Факел, 1998. 31 с.
285. *Усова, А.В.* Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. М.: Знание, 1987. 78 с.
286. *Ушаков, К.М.* Теория и практика повышения квалификации управленческих кадров системы образования в нестабильной ситуации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 1998.
287. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 «Социология» (квалификация (степень) «Магистр») // М-во образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal>.
288. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 «Социология» (квалификация (степень) «Бакалавр») // М-во образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal>.
289. *Федоров, В.А.* Инновационные технологии в управлении качеством образования / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова; под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2002. 76 с.
290. *Филиппов, А.В.* Ситуация как элемент психологического тезауруса / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психол. журн. 1986. Т. 7. № 1. С. 14–21.
291. *Философский энциклопедический словарь.* М.: ИНФРА-М, 1998. 576 с.
292. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием: сб. типовых методик / ЛГУ им. А.А. Жданова, НИИ комплекс-

- ных социол. исследований; ред. Е.Э. Смирнова. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. 198 с.
293. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис, Х. Варне, И.И. Ильясов [и др.]; под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.
294. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности / И.Ф. Харламов. М.: Гардарики, 2002. 516 с.
295. Харханова, Г.С. Конфликтологическая составляющая профессиональной подготовки / Г.С. Харханова // Проф. образование. 2005. № 4. С. 22–23.
296. Хрестоматия по методике преподавания биологии : учеб. пособие для студентов биол. специальности пед. ин-тов / сост. И.Д. Карцева, Л.С. Шубкина. М.: Просвещение, 1984. 288 с.
297. Хридина, Н.Н. Социальная квалификация выпускников / Н.Н. Хридина // Высш. образование в России. 2004. № 10. С. 121–124.
298. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. М.: Изд-во МГУ, 2003. 415 с.
299. Церунян, В.А. Педагогические условия формирования личности специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Церунян. М., 2002. 141 с.
300. Цикало, Е.С. Перспективы проектирования культурологического биологического образования / Е.С. Цикало // Педагогика. 2005. № 1. С. 45–51.
301. Чаплыгина, И.В. Ключевые компетенции в среднем профессиональном образовании / И.В. Чаплыгина // Проф. образование. 2005. № 3. С. 6–7.
302. Чернилевский, Д.В. Модульное обучение в высшей школе / Д.В. Чернилевский // Проф. образование. 2005. № 10. С. 6–7.
303. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие / С.Н. Чистякова. М.: Академия, 2005.
304. Чумаков, М.В. Диагностика волевых особенностей личности / М.В. Чумаков // Вопр. психологии. 2006. № 1. С. 169–178.
305. Чуракова, О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидакт. материалы для обучения педагогов / О.В. Чуракова, И.С. Фишман. Самара: Профи, 2002. 42 с. (Компетентностно-ориентированный поход к образованию: образовательные технологии).
306. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. М.: Наука, 1982. 186 с.

307. Шаронин, Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 537 с.
308. Шищенко, Е.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов технических специальностей на основе интеграции электро-технических дисциплин (на примере железнодорожного техникума): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Шищенко. Самара, 2005. 243 с.
309. Шубинский, В.С. Человек как цель воспитания / В.С. Шубинский // Педагогика. 1992. № 3. С. 37–43.
310. Щенников, С.А. Развитие системы открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / С.А. Щенников. М., 2003. 43 с.
311. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. М.: Просвещение, 1986. 142 с.
312. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. М.: Пед. общество России, 2001. 250 с.
313. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. М.: Педагогика, 1989.
314. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 1 / науч. ред. С.Я. Батышев. М., 1999. 568 с.
315. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
316. Яковлева, М.Ю. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / М.Ю. Яковлева. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. 177 с.
317. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. 2002. № 6. С. 8–14.
318. Dubosc, J.P. Les compétences au coeur de la performance / J.P. Dubosc, V. Lespez, S. Pouvereau // Liaisons sociales magazine. Avril 2000.
319. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland, 27–30 march 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
320. OCR, Recognizing achievement. Oxford-Cambridge and RSA Examinations. 2000. 119 p.
321. Sanchez, R. Understanding competence-based management. Identifying and managing five modes of competence / R. Sanchez // Journal of Business Research. 2002. № 57. S. 518–532.
322. Norton, P. Computer Potentials and Computer Educators: a Proactive View of Computer Educations // Education Technology. 1983. № 10. Vol. 23.
323. Skinner, B.F. About Behaviorism. N.Y.:Vintage Books, 1974.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Глоссарий

(составил А.А. Вербицкий)

1. **Активное обучение** – эмпирически закрепившийся в педагогическом обиходе термин для обозначения совокупности форм, методов, средств и условий обучения, призванных активизировать познавательную деятельность обучающихся. Термин возник как оппозиция «сообщающим» методам традиционного обучения: все, что к ним не относится, причисляется к методам «активного обучения». Однако неявно полагаемый тезис, что при традиционном обучении школьники и студенты пассивны, не выдерживает критики, поскольку даже восприятие единичного предмета невозможно без включения определенного уровня психической «встречной» активности. Так, глаз незаметно для его обладателя многократно обегает контур воспринимаемого предмета, и если выключить глазодвигательные мышцы, то очень скоро человек перестает его видеть. Кроме того, нельзя установить сколько-нибудь разумный критерий превращения «пассивного» обучения в «активное» в результате тех или иных инноваций. Поэтому теория активного обучения не может быть создана. Дидактический статус конкретных педагогических технологий, причисляемых без какого-либо теоретического обоснования к «методам активного обучения», либо к «активным методам обучения», получает свою определенность в теории контекстного обучения. Инновационные педагогические технологии составляют один из трех его источников.

2. **Активные методы обучения** – термин, зачастую используемый практиками обучения для обозначения проблемных лекций, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др. Однако этот термин основан на недоразумении, поскольку: 1) метод по определению не может быть пассивным, если с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод; другое дело, что при использовании того или иного метода включаются разные уровни активности обучающегося – от элементарного

ощущения и восприятия до совместного творческого мышления; 2) перечисленные выше и подобные им в основном являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов.

3. **Андрагогика** – отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития. При андрагогическом подходе содержание обучения отбирается исходя из образовательных запросов взрослого, проектирование и организация учебной деятельности осуществляются с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Отношения между преподавателем и обучающимися строятся на основе совместной деятельности, сотрудничества и взаимного обмена информацией. Элементы андрагогического подхода могут успешно использоваться и в вузовском образовании.

4. **Базовые формы организации познавательной деятельности студентов в контекстном обучении** – учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная, обеспечивающие движение студентов от познавательной к профессиональной деятельности.

5. **Взрослый** – человек, которому присущи биологическая и психофизиологическая зрелость, жизненный, социокультурный, семейный и профессиональный опыт, определенный уровень общего и профессионального образования. Понятие «взрослый обучающийся» используется преимущественно тогда, когда речь идет о дополнительном профессиональном образовании. Но, учитывая то, что студент уже является субъектом целеполагания в жизненных, учебных и моделируемых профессиональных условиях, его также можно отнести к категории «взрослый» и использовать, особенно на старших курсах вуза, некоторые андрагогические принципы.

6. **Воспитание** – 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. При контекстном подходе, задающем предметный и социальный контекст будущей жизни и профессиональной деятельности, обучение и воспитание органично взаимосвязаны, являются двумя сторонами одной образовательной «медали».

7. **Деловая игра** – форма моделирования в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Одна из ведущих форм контекстного обучения. В деловой игре разворачивается квазипрофессиональная деятельность студентов по имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику целостных фрагментов или всей профессиональной деятельности специалистов.

8. **Задача** – 1) отраженная в сознании или формализованная в знаковой модели, «выржденная» проблемная ситуация с полным набором известных данных и известным алгоритмом нахождения искомого; 2) специфическая форма представления содержания обучения в обобщенной знаковой модели множества прошлых типовых проблемных ситуаций (*см. Проблемная ситуация, Проблема*); 3) требование (родителя, учителя, руководителя, другого человека), которое нужно выполнить по заранее заданному образцу. Термин «задача» используется также в нестрогом смысле как синоним цели действия или деятельности.

9. **Задачный подход к содержанию обучения** – представление содержания обучения в виде систем стандартных заданий и типовых задач по каждому учебному предмету, чему предшествует сообщение ученикам, студентам известной непротиворечивой информации. В контекстном обучении задачи и задания используются для представления такого содержания учебной дисциплины, которое не носит проблемного характера.

10. **Значение** – обобщенная форма отражения индивидом общественно-исторического опыта, запечатленного в схемах действий, понятиях, социальных ролях, нормах и ценностях. Система значений индивида обуславливает управление процессами его деятельности. В качестве знаков могут выступать структуры естественного языка, схемы, карты, формулы и чертежи, символические образы.

11. **Игра** – форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закрепленных способах действий и поступков людей, в предметах культуры, науки и производства. Этим обусловлено использование разного рода игр – деловых, инновационных, организационно-деятельностных и др. – в системе общего и профессионального образования.

12. **Имитационная обучающая модель** – моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности или ее крупные, законченные в смысловом отношении фрагменты, предполагающие практическое ис-

пользование теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Основная цель совокупности усваиваемых предметных действий состоит в практическом преобразовании имитируемых профессиональных ситуаций. Информация выступает здесь средством осуществления познавательной деятельности, в процессе которой она превращается в профессиональное знание. Единица работы студента – предметное действие.

13. Инвариант (инвариантная структура) объекта – система устойчивых связей между компонентами объекта, которая не изменяется в ходе его различных преобразований и обладает совокупностью основных признаков всех его конкретных реализаций (вариантов); реальной сущностью инварианта является всегда какой-то конкретный вариант. В данном исследовании понятие «инвариант» используется в двух значениях: 1) теоретический конструкт, позволяющий определить устойчивые «обязательные» компоненты компетентности, а также функциональные связи между ними, 2) форма, наполненная содержанием в виде конкретного инварианта (вида) профессиональной компетентности выпускника вуза, по сути, «варианта» профессиональной компетентности, являющегося системно-структурным образованием из пяти функционально взаимосвязанных компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, инструментального, индивидуально-психологического, конативного.

14. Инвариант (инвариантная структура) компетентности субъекта деятельности – система устойчивых связей между компонентами компетентности, обладающая совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах компетентности. Инвариантная структура компетентности остается неизменной в разных системах отсчета, в качестве одной из которых выступают виды профессиональной деятельности. Так, компетентность социолога-практика и компетентность преподавателя социологии содержат в своей структуре одни и те же перечисленные выше компоненты. Однако содержательное наполнение каждого из компонентов инварианта конкретной деятельности отличается как в разных видах деятельности, так и в рамках одного вида. Это порождает огромное разнообразие, вариативность профессиональной компетентности, поскольку в природе не существует одинаковых специалистов (бакалавров, магистров).

15. Инвариант профессиональной компетентности выпускника вуза – система устойчивых связей между ценностно-смысловым, мотивационным, индивидуально-психологическим, инструментальным и конативным компонентами компетентности, которая обладает

совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах профессиональной компетентности выпускника вуза той или иной специальности (направления подготовки). Все эти компоненты инварианта обретают свою интегративную завершенность и целостность в качестве компетентности (как проявленной в деятельности компетенции) в момент, когда актуализируется конативный компонент, функция которого – регуляция деятельности. Компетентности могут быть различных видов: общая и специальная профессиональная, общая и специальная социально-психологическая. Представление об инвариантно-вариативной сущности компетентности выпускника вуза может служить основанием для непротиворечивой классификации компетенций/компетентностей, удобной с точки зрения их формирования в образовательном процессе, что позволит унифицировать, упорядочить, скоординировать усилия всех вузов страны.

16. Инвариант профессиональной компетентности студента – система устойчивых связей между компонентами профессиональной компетентности (ценностно-смысловым, мотивационным, инструментальным, индивидуально-психологическим), которая обладает совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в различных видах профессиональной компетентности студента на разных этапах процесса ее формирования. Содержательное наполнение инвариантов профессиональной компетентности студента зависит от вида и функций будущей профессиональной деятельности. Инварианты профессиональной компетентности студента специальности «Социология» определяются видами профессиональной деятельности современного социолога (социально-психологической и профессиональной): 1) исследовательской теоретической, 2) исследовательской прикладной; 3) педагогической теоретической, 4) педагогической прикладной.

17. Индивидуальность – личность с ее социально значимыми отличиями от других людей; своеобразие психики и личности человека.

18. Индивидуально-психологический компонент профессиональной компетентности выпускника вуза – свойства субъекта деятельности, профессионально важные качества (ПВК) специалиста (бакалавра, магистра), необходимые для успешного выполнения профессиональных функций, ответственного и качественного решения проблем и задач в конкретной сфере труда по направлению подготовки в вузе.

19. Инструментальный компонент профессиональной компетентности – профессиональные знания, умения, навыки, опыт, уровень

и вид профессиональной подготовки специалиста для определенной работы.

20. Источники содержания контекстного обучения – 1) содержание наук, дидактически преобразованное в содержание учебных предметов; 2) социально-профессиональная практика общества, представленная в виде описания системы основных социальных, культурных, духовных и профессиональных функций, задач, проблем и задач, компетенций.

21. Источники теории контекстного обучения – 1) деятельностная теория учения, разработанная в отечественной психологии и развитая в теории контекстного обучения; 2) теоретическое обобщение с позиций этой теории многообразного опыта инновационного обучения, эмпирически возникшего или являющегося результатом научных изысканий; 3) психологическая и педагогическая категория «контекст», обуславливающая смыслообразующее влияние предметных и социальных условий жизни и деятельности обучающегося на процесс и результаты его учебно-познавательной деятельности.

22. Качество образования – соответствие полученного образования потребностям, требованиям, стандартам, ожиданиям личности, общества, производства и государства. Выступает интегральным результатом взаимодействия системы факторов: контингента студентов, преподавателей; содержания образования; условий обучения и воспитания; используемых педагогических технологий; образовательной среды и образовательного процесса; финансового и материально-технического обеспечения. В самом общем виде качество – это такие характеристики товара, услуги, образовательной деятельности, которые удовлетворяют их потребителей.

23. Квазипрофессиональная деятельность – форма организации деятельности студентов в условиях контекстного обучения, воспроизводящая условия, содержание, технологии и пространственно-временную динамику производства, отношения занятых в нем людей. Наиболее полно квазипрофессиональная деятельность студентов представлена в имитационно-игровых формах контекстного обучения.

24. Компетентностный подход – основа реформируемого образования, его направленность на формирование и развитие совокупности практикоориентированных компетенций студента, системы его ценностей и личностных качеств, профессиональных мотивов, знаний, умений, навыков, способностей и опыта.

25. **Компетентностно-контекстный подход** – идеи и принципы реализации федеральных образовательных стандартов нового, компетентностного типа с опорой на психолого-педагогическую теорию и принципы контекстного обучения.

26. **Компетенция** – система целей, ценностей, мотивов, личностных качеств, знаний, умений, навыков, способностей и опыта человека, обеспечивающая качественное осуществление им той или иной деятельности.

27. **Компетентность** – проявленные и реализованные на практике компетенции человека, характеризующие уровень владения им технологиями практической деятельности (бытовой, социальной, духовной, общекультурной, профессиональной, научной) и развития социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности к принятию индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, способности к непрерывному образованию и самообразованию и др.

28. **Конкретные противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью** – 1) учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; 2) предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности педагога – психика ребенка или взрослого, инженера – металл и т.п.; 3) содержание обучения состоит из многих, на первый взгляд, не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно; 4) студент использует в основном внимание, восприятие, память и моторику, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души (психики) и духа; 5) студент занимает «ответную» позицию – проявляет активность в ответ на особые управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания и т.п.), тогда как в работе от специалиста требуются самостоятельность и инициатива; 6) студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом; 7) в обучении студент не сотрудничает с другими студентами в процессе присвоения знаний, выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

29. **Контекст** – смыслообразующая психологическая и педагогическая категория; отраженная в сознании человека система внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации, определяющая ее смысл и значение в целом и каждого

ее компонента в частности. *Внутренний контекст* – это совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; *внешний* – социокультурные, предметные, пространственно-временные (технологические) и иные характеристики ситуации. Контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

30. Контекстное (знаково-контекстное) обучение – обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой посредством семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей. Целью контекстного обучения является формирование целостной профессиональной деятельности будущих выпускников по направлениям их подготовки.

31. Концепция – основная идея, система взглядов; определенный подход в понимании принципов, целей, задач деятельности.

32. Личность – индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении людей.

33. Метод обучения – упорядоченные способы организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента или группы студентов), направленные на усвоение содержания образования, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста и самого преподавателя.

34. Моделирование в контекстном обучении – разработка и реализация совокупности сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной обучающих моделей, которые обеспечивают динамическое движение деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, а также множество промежуточных форм к деятельности собственно профессиональной.

35. Мозговой штурм (брейнсторминг) – метод стимуляции творческой активности и продуктивности небольшой группы участников,

решающих какую-либо сложную проблему; состоит из двух этапов – на первом все высказывают как можно больше идей, вплоть до «безумных», без какой-либо их критики и верификации, на втором этапе каждая из них анализируется на предмет выделения продуктивных идей.

36. **Мотив** – побуждение человека к активности, связанной с удовлетворением какой-либо потребности; побуждающий к активности материальный или идеальный предмет, ради которого она осуществляется; осознаваемая либо неосознанная причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

37. **Мотивационный компонент профессиональной компетентности** – побуждение к практической деятельности в данной профессиональной сфере и к ее совершенствованию.

38. **Мотивационная основа деятельности** – система мотивов деятельности, то, ради чего она совершается; совокупность психических моментов, которыми определяется поведение человека. Во всякой деятельности можно выделить внешне обусловленную мотивацию, не связанную с характером выполняемой деятельности, и внутреннюю, содержательную. Учебная деятельность студента побуждается познавательными мотивами, а при переходе к труду они должны трансформироваться в условиях контекстного обучения в профессиональные мотивы.

39. **Мотивация** – побуждение, обуславливающее активность человека и определяющая направленность его поведения и деятельности; всякая деятельность полимотивирована, в комплексе мотивов выделяются смыслообразующие мотивы, определяющие характер стремлений, желаний и интересов субъекта.

40. **Направление подготовки** – совокупность образовательных программ для бакалавров, магистров, специалистов различных профилей, интегрируемых на основании общей фундаментальной подготовки.

41. **Непрерывное образование** – процесс развития человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни в сети государственных и общественных образовательных учреждений и путем самообразования. Непрерывное образование является своего рода координатой жизнедеятельности человека, направлено на удовлетворение его образовательных потребностей, развитие общей и профессиональной культуры. Как педагогическая система непрерывное образование представляет собой целостную систему средств, способов и форм формирования и развития общей и профессиональной культуры, позволяющую каждому человеку реализовать собственную программу обучения.

42. Образование – 1) внутренне мотивированная личностная активность как особая координата всей жизнедеятельности человека, направленная на созидание образа мира посредством полагания себя в мире интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и самому себе; осуществляется как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности; 2) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства (Закон Российской Федерации «Об образовании»); 3) сфера социальной практики, основной функцией которой являются наследование и расширенное воспроизводство интеллектуальной, профессиональной, социальной и духовной культуры.

43. Образовательная среда – совокупность политических, социальных, экономических, духовных, материальных, технологических и других условий деятельности и общения субъектов образовательного процесса, влияющих на планирование и организацию деятельности, направленной на достижение образовательных целей.

44. Общая профессиональная компетентность выпускника вуза – это общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий (компетентности выпускника в сфере научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности).

45. Общая социально-психологическая компетентность выпускника вуза – проявленная готовность и стремление эффективно общаться и взаимодействовать с окружающими, устанавливать субъект-субъектные гуманистические отношения с людьми, понимать себя и других, уметь договариваться, избегать внутри- и межличностных конфликтов.

46. Общение – процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности; включает три компонента – коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Выделяются также вербальная (речевая) и невербальная (интонация, мимика, жесты, телодвижения и др.) стороны общения.

47. Обучение – 1) совместная целенаправленная деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой осуществляются развитие лично-

сти, ее обучение и воспитание; 2) педагогически обоснованные формы общения и взаимодействия преподавателя и студента (студентов), направленные на достижение целей образования; обучение представляет собой единство преподавания и учения.

48. Объект педагогического воздействия – в традиционной образовательной парадигме ученик, студент, действующий в ответ на указания учителя, преподавателя (слушать лекцию, выполнять задания, решать задачи и т.п.), занимающий «ответную» позицию и не имеющий реальных возможностей для собственных целеполагания и целереализации в процессе обучения; обучаемый.

49. Организационные формы контекстного обучения – способы существования и процессуального выражения содержания образования, приближающиеся по своим формам к формам жизни и профессиональной деятельности будущих специалистов. Ведущими в контекстном обучении выступают совместные формы общения субъектов образовательного процесса. Выбор конкретных форм обусловлен конкретными целями и содержанием обучения.

50. Основная единица содержания контекстного обучения – ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости, проблемная ситуация.

51. Основное противоречие профессионального образования – овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено посредством учебной деятельности – качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату.

52. Парадигма – признаваемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных достижений (теорий, методов) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация в практике.

53. Парадигма образования – принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

54. Педагогическая технология – структурно-процессуальное описание и реализованная на практике модель взаимосвязанных деятельностей обучающихся и обучающихся, их общения и взаимодействия, направленных на достижение целей образования. Прототипом этой модели выступает не какая-то техническая или компьютерная система, а живая совместная и индивидуальная деятельность человека, характеризующаяся социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненным, социальным, учебным и профессиональным опытом.

55. Педагогический принцип – система исходных теоретических положений и основных требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и студентов.

56. Поступок – форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально нормированное действие (или бездействие), имеющее как предметную, так и социокультурную составляющие, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственных поведения и деятельности с учетом этого отклика. Поступок является единицей поведения и деятельности человека, поскольку обладает одновременно качествами предметности и социальности, характеризуется ценностным содержанием, диалогичностью и ответственностью. В поступках формируются и проявляются личность и индивидуальность человека.

57. Потребность – состояние индивида, обусловленное испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности.

58. Предмет деятельности студента в контекстном обучении – сменяющие друг друга предмет собственно учебной деятельности, предмет квазипрофессиональной и предмет учебно-профессиональной деятельности, преобразование которых развивает способности обучающегося к деятельности.

59. Принципы контекстного обучения – 1) психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность; 2) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 3) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процес-

се; 4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; 5) ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); 6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; 7) открытость – использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, выработанных в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 8) учет внутренних кросскультурных контекстов обучающихся; 9) единство обучения и воспитания личности профессионала.

60. Принципы проектирования учебных профессионально ориентированных ситуаций – система общих принципов контекстного обучения, а также ряд дополнительных: *актуализация ценностных аспектов содержания образования*, обуславливающая смысловое, аксиологическое насыщение профессиональной подготовки студента; *профессиональное позиционирование*, т.е. организация общения студентов и преподавателя с позиций норм и способов будущей профессиональной деятельности; *формирование профессионального самосознания студента* в плане осознания им самого себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

61. Проблема – 1) психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий; 2) единица мышления, описание на некотором языке переживания человеком нераскрытости и непонятности проблемной ситуации, в которой эта проблема возникла; форма объективации «знания о незнании». Проблему неправомерно смешивать со сложной задачей, поскольку она требует включения продуктивного мышления, тогда как задача – процессов припоминания известного способа, алгоритма решения.

62. Проблемная ситуация – понятие, характеризующее психическое состояние взаимодействия индивида или группы с вероятностной предметной и/или социальной средой. Оценка человеком противоречивости этой среды обуславливает переживание интеллектуального затруднения, приводит к порождению познавательной мотивации, мыслительному взаимодействию с ситуацией и включенными в нее людьми. В результате проблемная ситуация преобразуется в задачу либо проблему. В случае задачи человек актуализирует известные способы ее решения и с их помощью находит искомое. В случае проблемы человек выдвигает гипотезы, проверяет их, получает новое знание, которое при-

соединяется к уже известному, и проблема переводится в задачу с последующим поиском способа ее решения и самим решением.

63. Проблемный подход к содержанию контекстного обучения – представление содержания в виде вероятностной информации, отражающей внутренне противоречивую предметную и социальную природу жизни и профессиональной деятельности человека, а также в виде проблемных ситуаций, ситуационных задач, программ, сценариев деловых игр и т.п.

64. Профессиональная компетентность выпускника вуза (общая и специальная) – интегральная содержательно-процессуальная характеристика личности, определяющая успех профессиональной деятельности и ответственность за ее результаты. Критериями оценки сформированности инвариантов профессиональной компетентности выступают структурные (мотивы, ценности, знания, умения, навыки, способности) и функциональные (процессуальные и результативные) характеристики деятельности.

65. Психологический климат – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

66. Психология образования – новая становящаяся отрасль психологической науки, изучающая процессы и закономерности обретения человеком образа мира на протяжении всей жизни как в институированных, так и неформальных образовательных учреждениях, в процессах самообразования и жизнедеятельности.

67. Ролевая игра (разыгрывание ролей) – игровая форма организации учебной деятельности студентов, основная цель которой – обучение будущих специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

68. Семиотика – общее название комплекса наук, изучающих различные знаковые системы: естественный разговорный язык, языки программирования, физики, химии, логики и математики.

69. Семиотическая обучающая модель – вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, тради-

ционные учебные задачи, задания и т.п.). Основной единицей работы студента является *речевое действие*.

70. Ситуационно-контекстный подход – подход к формированию инвариантов профессиональной компетентности студента, который обуславливает проектирование и реализацию системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, отражающих сущность и содержание инвариантов профессиональной компетентности выпускника вуза.

71. Ситуация – 1) побуждающая к активности совокупность объективных факторов, предметных условий и субъективных состояний включенных в нее людей; 2) описание конкретного положения дел, вероятных обстоятельств, предлагаемое обучающимся для анализа в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах. На этом основан метод анализа конкретных производственных ситуаций или ситуационных задач.

72. Смысл – личностная значимость тех или иных предметов и явлений для конкретного субъекта; «значение для меня» (А.Н. Леонтьев). Так, субъективный смысл той или иной объективно заданной информации (значений) может быть «проявлен» для субъекта только в случае использования этой информации в качестве средства регуляции теоретического или практического действия и поступка; в этом случае информация приобретает статус осмысленного знания человека.

73. Содержание и форма – взаимосвязанные (парные) категории, отражающие сущность предметов и явлений вместе со способами их внутренней организации и внешнего проявления. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой подвижную, динамическую сторону сущего, а форма означает его структурированность, определенность, организованность. Форма столь же зависит от содержания, сколько содержание – от формы. При этом форма обладает относительной самостоятельностью и способна оказывать влияние на содержание: быть адекватной или неадекватной, удачной или неудачной, способствовать проявлению содержанием своей сущности или нет. Несоответствие содержания и формы разрешается, в конечном счете, «сбрасыванием» старой и обретением новой формы, в которую «отливается» развившееся содержание. Следовательно, возникает проблема определения адекватной каждому конкретному содержанию формы организации познавательной деятельности студента. Так, для сообщения всей аудитории сведений теоретического характера адекватной является групповая, лекционная форма («один учит всех сразу»), а для формирования компетенции в области принятия совместных решений в проблемных ситуациях – коллективная, со-

вместная, где в процессе диалогического общения и взаимодействия «каждый учит каждого».

74. Сотрудничество – работа, действия, поступки, выполняемые вместе, участие в общем деле; взаимодействие, основанное на общности целей, стремлений, совместной выработке решений с учетом интересов сторон.

75. Социальная обучающая модель – моделируемая в контекстном обучении проблемная ситуация как фрагмент научной или производственной деятельности, которая анализируется и преобразуется по совместному решению. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*.

76. Социальные ценности – признаваемые обществом и личностью предельные ориентиры знаний, интересов, предпочтений и смыслов людей как наиболее высокий уровень социальной регуляции; смыслообразующее основание деятельности общественных институтов, действий и поступков людей. Смена системы ценностей, которая происходит в каждый новый исторический период, приводит к изменению и основной цели, миссии образования, обуславливает появление новой образовательной парадигмы.

77. Специальная профессиональная компетентность выпускника вуза (квалификация) – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетентностей, необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности.

78. Специальная социально-психологическая компетентность выпускника вуза – качества личности, обеспечивающие продуктивное общение и взаимодействие с другими субъектами профессиональной деятельности, интенсивность и частота которых обусловлены спецификой профессиональной деятельности (по Е.А. Климову: человек – человек, человек – информационная система, человек – техника и др.).

79. Способности – индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием успешности его познавательной и профессиональной деятельности.

80. Субъект образовательной деятельности – лицо или группа лиц (студент, группа, преподаватель, кафедра, деканат, ректорат, орган управления образованием), осуществляющие целеполагание в системе

образования и взаимодействующие в процессе принятия решений, направленных на достижение принятых целей.

81. Сущность контекстного обучения – создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности студента.

82. Творчество – деятельность, результатом которой являются объективно или субъективно новые материальные и духовные ценности.

83. Трансформация деятельности студента в контекстном обучении – движение студента от учебной деятельности академического типа (собственно учебной) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности.

84. Учебная деятельность академического типа – форма организации деятельности студентов, целью которой является усвоение передаваемой преподавателем учебной информации, как это происходит на классической информационной лекции. Преподаватель использует здесь *семиотическую обучающую модель*. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы.

85. Учебно-профессиональная деятельность – форма организации образовательной деятельности студента, при которой он выполняет реальные производственные (разные виды практики) либо исследовательские (реферат, курсовая работа, УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы и др.) функции. Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям является фактически профессиональной; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой. Трансформация учебной деятельности в профессиональную организуется преподавателем с помощью *социальной обучающей модели*.

86. Учебная профессионально ориентированная ситуация (УПОС) – единица совместной деятельности преподавателя и студента, направленной на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста (бакалавра, магистра); система конструируемых педагогом условий, побуждающих студента к активности в социальном и предметном контекстах его будущей профессиональной деятельности.

87. Формы обучения (организационные формы обучения) – способы существования и процессуального выражения содержания образования; получают свою определенность в структурах непосредственного и опосредованного общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов). Непосредственное общение может осуществляться в следующих общих формах: а) парной – «преподаватель – студент» («один учит одного»); б) групповой, при которой преподаватель работает с группой как с целым, например читает лекцию («один учит всех»); в) коллективной, осуществляемой как диалогическое общение и взаимодействие членов группы, совместное принятие решений, скажем, в процессе семинара-дискуссии, деловой игры, НИРС или производственной практики («каждый учит каждого»). Формы индивидуальной работы студента с диалогически построенными печатными материалами, компьютерными программами, интернет-материалами в режиме он-лайн – это опосредованное общение.

88. Целеобразование (целеполагание) – процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его мышления; соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

89. Цель – осознанный субъективный образ «потребного будущего», представление человека о будущем результате деятельности, определяющее направленность и организацию его действий и поступков; смыслообразующий фактор деятельности.

90. Ценностные ориентации – одобряемые обществом и принятые личностью социальные ценности, выступающие в качестве жизненных целей и основных средств их достижения; выполняют функцию важнейших регуляторов социального поведения индивида.

91. Ценность социальная – материальный или идеальный объект, имеющий жизненно важное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка: здоровье, семья, образование, благосостояние, свобода, безопасность, самореализация и др.

92. Этическая система преподавателя – принятые преподавателем и ставшие личностной ценностью правила, позволяющие ему быть в согласии со своим внутренним миром, поддерживать гармоничные отношения со студентами и другими субъектами образовательной деятельности, добиваться успеха в общей деятельности.

Приложение 2

Формы лекций контекстного типа

(Автор – А.А. Вербицкий)

Оценка роли лекции в педагогической литературе:

- единственная форма организации процесса передачи знаний;
- основная форма организации учебной деятельности в вузах;
- необходимо сокращение объема лекционного материала в пользу семинарско-практических занятий и самостоятельной работы студентов, поскольку эффективность усвоения учебного материала на информационной лекции составляет 12–15%;
- полное отрицание – «лекция – не более чем забавный обряд, и еще более забавный по той важности, с которой он совершается» (Л.Н. Толстой).

Типы лекций

Информационная (традиционная). Лекция (от *лат.* *lectio* – чтение) – систематическое монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера (Педагогический энциклопедический словарь, 2002). Лекция – наиболее экономичный способ передачи учебной информации. При этом лектор вынужден ориентироваться на «среднего» студента. Глубокое и прочное усвоение учебной информации не является непосредственной целью лекционного занятия. Лекция реализует этап общей ориентировки в учебном материале, формирования первичных представлений об изучаемом предмете. Лекция является самой гибкой формой обучения, ведущей и одной из наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса (В.П. Елютин).

Логика развития лекционной формы до лекций контекстного типа: от субъект-объектных отношений лектора и слушателей – к субъект-субъектным; от безличностного взаимодействия – к межличностному; от монолога (информирование) – к диалогу (внутреннему и внешнему); от «школы памяти» (запоминание готовой информации) – к «школе мышления» (порождение студентом собственных мыслей в ходе лекции); от групповой формы общения – к коллективной (амфитеатр, круглый стол); от запоминания абстрактной информации как цели учения – к знаниям как средству практического действия и поступка; от преимущественной активности лектора – к активности лектора и слушателей; от предметного контекста науки – к предметному и социальному контекстам практического использования знаний в жизни, профессиональной или научной деятельности.

Контекстная. Виды контекстных лекций: проблемная, лекция вдвоем, лекция-визуализация (презентация), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция.

Проблемная – это такая лекция, в которой реализован принцип проблемности в содержании обучения и процессе его развертывания в диалогическом общении лектора со слушателями. Таким образом, на проблемной лекции осуществляется внутренний (мысленный) и/или внешний диалог преподавателя и студентов на основе проблемно представленного содержания обучения. Основные цели проблемной лекции (достигаются совместными усилиями лектора и аудитории): усвоение слушателями теоретических знаний; развитие теоретического мышления; формирование познавательной и профессиональной мотивации; создание условий для исследовательского отношения к содержанию научного знания. Основная задача лектора: приобщать студентов к противоречиям научного знания и способам их разрешения, тем самым формируя их теоретическое мышление. Основная задача студента: в диалоге (внутреннем и внешнем) с лектором открыть для себя новые знания, закономерности, отношения.

Содержание проблемной лекции:

- наиболее важное для науки и практики и сложное для понимания и усвоения;
- отражающее новейшие достижения науки, объективные и субъективные противоречия на пути их практической реализации;
- раскрывающее логику появления и суть научной идеи, теории;
- показывающее практическое приложение идеи;
- учитывающее познавательные возможности обучающихся;
- доступное для слушателей;
- представленное как основная и соподчиненные ей проблемы и задачи.

Проблемные лекции организуются только по узловым темам, которые раскрывают основные противоречия научного знания и логику их преодоления. Таким образом, в учебный курс включается ограниченное число проблемных лекций, в промежутках между которыми можно проводить другие виды лекций, включая информационную.

Уровни проблемности лекции:

- лектор ставит проблему и сам ее решает, демонстрируя стиль научного мышления во внутреннем диалоге со студентами;
- лектор ставит проблему и разрешает ее в диалоге со слушателями;
- лектор ставит проблему, слушатели сами разрешают ее в диалогическом общении и межличностном взаимодействии;
- слушатели сами ставят и разрешают проблему при консультативной поддержке лектора.

Условия личностного диалогического включения лектора в общение со слушателями:

- лектор не «законодатель», а собеседник;
- делится своим личностным и интеллектуальным достоянием, а не передает информацию;
- заинтересован в суждениях слушателей;
- истинность информации подтверждает доказательствами, а не ссылками на авторитеты;
- обсуждает разные точки зрения на проблему и ее разрешение;
- подводит слушателей к самостоятельным выводам, делает их соучастниками разрешения противоречий;
- использует информационные и проблемные вопросы;
- стимулирует поиск слушателями собственных ответов;
- стремится размышлять совместно со слушателями;
- задает проблемные вопросы для обсуждения на следующем семинаре-дискуссии или для самостоятельной проработки.

Требования к проведению проблемной лекции:

- создание *проблемной ситуации* до объяснения нового материала;
- изложение нового знания *как еще не известного* науке и преподавателю;
- создание условий для *субъективного открытия* студентами нового знания посредством проблемных и информационных вопросов;
- обобщение преподавателем хода и результатов усвоения содержания проблемной лекции, формулирование основных выводов.

Проблемная ситуация – это состояние мыслительного взаимодействия человека с предметом познания, направленного на открытие нового знания (фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка). Возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Компоненты проблемной ситуации: предмет познания (содержание лекции); субъект преподавания, обучения (лектор); субъект учения, познания (студент); диалог (мысленный или внешний, реальный) лектора со студентами; ситуативно порождаемая познавательная потребность студента; процесс мыслительного взаимодействия студента с предметным содержанием лекции. Субъективные признаки проблемной ситуации: переживание интеллектуального затруднения («что-то не то, что-то не так»), невозможности действия на основе имеющихся знаний и опыта; вопрос к себе о *неизвестном* знании, способе или условии действия или поступка.

Методические приемы лектора для управления процессом мышления студента на проблемной лекции:

- постановка проблемных и информационных вопросов;
- выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение;

- побуждение слушателей к совместному размышлению;
- обращение к слушателям за помощью;
- ведение мини-дискуссии со студентами;
- ответы на заранее заготовленные слушателями проблемные вопросы по теме лекции.

Информационные вопросы направлены в прошлое, к усвоенному на предшествующих занятиях материалу; используются перед созданием проблемной ситуации с целью актуализации имеющихся у студента знаний.

Проблемные вопросы направлены в будущее, к тому неизвестному (студентам) новому знанию, которое им предстоит открыть в ходе проблемной лекции; формулируют проблему; указывают на область поиска неизвестного в проблемной ситуации.

Основные функции проблемного вопроса:

- фиксирует результаты мысленного анализа проблемной ситуации;
- формулирует неизвестное;
- указывает на область поиска неизвестного;
- ставит неизвестное целью мыслительной активности;
- вовлекает студентов в диалог для совместного поиска ответа, т.е. выступает фактором порождения диалогического общения преподавателя и студентов как равноправных партнеров («вопрос–ответ» являются основной единицей общения людей).

Требования к постановке вопроса:

- синтаксические – вопрос должен быть сформулирован в соответствии с правилами того языка, на котором осуществляется общение;
- семантические – слушающему должен быть понятен смысл того, о чем спрашивается;
- прагматические – слушающему должно быть ясно, для чего ставится вопрос (для уяснения проблемы, уточнения тех или иных условий, чтобы показать себя, затянуть время, поймать собеседника на противоречии и т.д.).

Психологические барьеры, возникающие у студента при постановке вопросов:

- барьер «студент – студенты» – боязнь, что вопрос будет сформулирован неудачно и сокурсники сочтут его неумным либо затягивающим занятие;
- барьер «студент – преподаватель» – прогноз негативной реакции лектора, обусловленной разными причинами, тем более если преподаватель не поощряет вопросы;
- боязнь ответственности за «острый» вопрос;
- привычка к пассивному слушанию.

Вопрос является сложной формой мысли, выполняющей целый ряд функций, требующей при своем формулировании соблюдения ряда

условий и преодоления ряда барьеров. Поэтому на его зарождение в сознании студента и постановку нужно время. С момента, когда лектор спрашивает у аудитории, есть ли вопросы, и до момента, когда кто-то из студентов задает вопрос, должно пройти от 1 до 1,5 минут. Проблемные и информационные вопросы являются средством управления рождением и движением мысли студента в ходе лекции, поэтому преподаватель готовит систему таких вопросов до лекции и извлекает из своего «инструментального ящика» в нужном месте и в нужное время.

В результате анализа условий проблемной ситуации она приобретает вид проблемы, которая фиксирует противоречия теоретической или практической ситуации, ее компонентов и условий. Проблема и является основной единицей содержания контекстного обучения. Пример проблемы: «Наш владелец денег, который представляет собой пока еще только личинку капиталиста, должен купить товары по их стоимости, продать их по стоимости и все-таки извлечь в конце этого процесса больше стоимости, чем он вложил в него. Его превращение в бабочку, в настоящего капиталиста, должно совершиться в сфере обращения и в то же время не в сфере обращения. Таковы условия проблемы» (К. Маркс).

Анализ условий проблемной ситуации завершается вопросом (вопросами) о неизвестном в данной ситуации. Вопрос объективирует это противоречие и обуславливает ситуативное порождение познавательной потребности и мышления обучающегося. Вопрос может быть задан самому себе (это основной признак переживания студентом проблемной ситуации), преподавателю или другому студенту, природе, учебнику или иному носителю информации.

Формы активности студента на проблемной лекции:

- активное слушание и понимание;
- ведение конспекта (запись собственных мыслей по поводу мыслей преподавателя, даже если запись делается словами лектора);
- постановка устных вопросов лектору или другому студенту;
- формулирование вопросов в конспекте для поиска ответов на следующем семинаре либо в ходе самостоятельной работы.

Эффективность проблемной лекции определяется:

- педагогическим мастерством преподавателя;
- методически грамотной реализацией принципа проблемности в содержании лекции;
- личностным, пристрастным отношением преподавателя к содержанию;
- организацией продуктивного диалога со слушателями;
- отражением в лекционном материале предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности;

- обеспечением условий, порождающих личностно-смысловое отношение студентов к содержанию усваиваемого на лекции материала (в противовес пассивному слушанию).

Закономерность: чем выше диалогичность (внутренняя и/или внешняя) лекции, тем выше ее эффективность.

*Лекция вдвоем*¹ задает предметный и социальный контексты обсуждения темы и связанных с ее раскрытием проблем с позиций теоретика и практика, разработчика и пользователя, менеджера и потребителя, сторонника и противника инноваций и т.п. Основные цели лекции вдвоем: показать противоречивый, вероятностный характер научного и прикладного знания, правомерность различных точек зрения на проблему и подходов к ее разрешению; активизировать внимание студентов, интерес к процессу познания.

Основные требования к обоим лекторам:

- высокий уровень владения предметом;
- интеллектуальная и личностная совместимость;
- общий «фонд мыслей»;
- высокая коммуникативная компетентность;
- способность к импровизации;
- быстрота реакции, переключения внимания;
- культура полемики;
- способность подключать к диалогу аудиторию.

Из этого перечня видно, что лекция вдвоем по плечу не каждому преподавателю. Это своего рода высший пилотаж, требующий высокого педагогического мастерства. Подготовка преподавателей к лекции вдвоем включает совместный выбор темы лекции; разработку ее сценария, в котором отражается последовательность речевых действий каждого из лекторов и их длительность; составление совместного позитивного резюме дискуссии; репетиция (в отсутствие студентов); подбор наглядных материалов, технических средств и т.п., как и для любого другого типа лекций.

Подготовка сценария лекции вдвоем:

- на листе бумаги указываются тема лекции, фамилии преподавателей, в таблице из трех колонок – содержание сменяющих друг друга речевых действий лекторов и их длительность;
- отмечается, какие и когда использовать технические средства; методические приемы;
- отдельно каждым лектором готовятся дидактические материалы, необходимые в ходе лекции.

¹ Данная форма, как и последующие, разработана под научным руководством А.А. Вербицкого соискателем Н.В. Борисовой и в сотрудничестве с А.А. Соловьевой [38].

Методические требования:

- длительность речевого действия каждого из лекторов не должна превышать 2-3 минуты, иначе лекция теряет динамику, что отрицательно сказывается на когнитивной активности студентов;
- диалог преподавателей не должен превращаться в монологическое высказывание каждого без учета позиций партнера;
- недопустимы межличностные конфликты лекторов в связи с точкой зрения партнера;
- в конце лекции преподаватели должны прийти к определенному консенсусу, отметив, если это доказано, правомерность разных точек зрения на проблему.

У студентов возникают следующие трудности: привычная установка на одного лектора; неприятие самой формы лекции (*Кто же из них прав? И что мне отвечать на экзамене?*); необходимость включения собственного мышления (на фоне привычки к пассивному слушанию либо записи под диктовку преподавателя), концентрации, перераспределения и переключения внимания, определения собственной позиции по обсуждаемой проблеме.

Лекция вдвоем – нечастое явление, ее следует организовывать только по каким-то узловым либо дискуссионным вопросам содержания обучения; продуктивны лекции вдвоем, организованные представителями разных кафедр, отвечающих за формирование сложных межпредметных и надпредметных компетенций.

Лекция-визуализация (презентация). Визуализация как средство образного мышления способствует восприятию и усвоению материала; активизирует умственную деятельность; позволяет глубже понять сущность явлений. Способность оформлять информацию в визуальной форме – профессионально важная компетенция многих специалистов, включая преподавателей.

Преимущества визуализации:

- систематизация содержания;
- его концентрация;
- выделение наиболее значимых элементов;
- образное представление и последующее восприятие целого;
- опора для мыслительных и практических действий;
- включение умственных действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания и развертывания информации.

Основные требования к визуальному материалу – проблемность (а не простая иллюстративность); разные формы наглядности (натуральная, изобразительная, символическая – схемы, рисунки, чертежи, мультипликация, видео и т.п.); опора на психофизиологические требования к представлению и восприятию информации.

Подготовка лекции-визуализации включает перекодирование словесной информации в визуальные формы; подбор технических средств; составление сценария лекции; определение логики и ритма, а также дозировки подачи материала, способа комментирования, общения лектора с аудиторией; выбор помощников из числа студентов, которые помогают лектору в выборе и подготовке визуальных материалов.

Лекция-визуализация читается как обычная лекция, раскрывающая содержание темы. Ее главная особенность состоит в том, что преподаватель делает это, опираясь на визуальные материалы, которые могут быть представлены с помощью любых технических средств.

Лекция с заранее запланированными ошибками – такая, в которой преподавателем заложены содержательные либо методические (если речь идет о подготовке педагога) ошибки, которые студенты должны обнаружить в ходе лекции. Основные ее цели: развитие у студентов умений выступать в роли экспертов, вычленять неверную или неточную информацию; активизация внимания и интереса слушателей; контроль уровня и правильности усвоения предшествующего содержания курса.

Подготовка преподавателя к лекции включает внесение в содержание лекции и маскировку некоторого числа ошибок (не более 5–7); составление списка ошибок, которые в конце лекции будут показаны студентам и проанализированы преподавателем. Задачи студентов: по ходу лекции отследить и отметить в конспекте замеченные ошибки; назвать их по просьбе преподавателя в конце лекции; задать лектору уточняющие вопросы; записать правильные варианты. Преподаватель предупреждает студентов, что в лекции будет некоторое число ошибок, не раскрывая их содержания и числа (преподаватель показывает листок с перечнем ошибок и кладет его на свой стол); проводит лекцию, не акцентируя ошибки; за 10–15 минут до окончания лекции предлагает слушателям назвать замеченные ими ошибки; выслушивает и фиксирует на бумаге мнения студентов; зачитывает заготовленный им список ошибок; проводит разбор ошибок, дает правильные варианты.

Подобные лекции проводятся, когда лектору необходимо убедиться в том, что студенты системно усваивают материал, поэтому способны замечать ошибки и при дальнейшем его изложении.

Лекция – пресс-конференция – лекция, на которой преподаватель дает ответы на вопросы студентов, возникшие при усвоении предшествующего материала. Цели лекции: в начале лекционного курса – выявление круга интересов студентов, готовности к работе, отношения к предмету; в середине – привлечение их внимания к узловым моментам содержания, уточнение представлений лектора о степени усвоения ими материала, коррекция при необходимости системы своей лекционной и семинарской работы; в конце лекционного курса – оценка результатов

лекционной работы, определение перспектив применения теоретических знаний на практике.

Методика проведения:

- преподаватель объявляет тему лекции;
- просит студентов в течение 2–5 минут письменно задать хотя бы один вопрос по теме лекции;
- сортирует в течение 1–2 минут полученные вопросы по смыслу, отбраковывает вопросы не по теме;
- связно раскрывает тему лекции, в которой содержатся ответы на все заданные студентами вопросы;
- проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов студентов.

Такая лекция может проводиться и в традиционной форме – ответ на каждый вопрос. При этом она может быть совмещена с лекцией вдвоем или с несколькими преподавателями, если речь идет о сложных межпредметных компетенциях. Подобная лекция активизирует работу студентов, так как из деперсонифицированного информирования она превращается в процесс, адресованный лично каждому студенту; необходимость сформулировать и грамотно задать вопрос включает процесс самостоятельного мышления студента; ожидание ответа на свой вопрос активизирует внимание слушателя.

Общие требования к лекциям контекстного типа:

1. Разработка и чтение новых видов лекций предполагают, что лектор по своей натуре склонен к игровым ситуациям, ему присущи интеллектуальная и эмоциональная лабильность, способность работать в диалогической позиции.

2. Желательно рассадить студентов амфитеатром (при большом числе слушателей) или за круглым столом, что создает оптимальный психологический климат в аудитории, способствует включению слушателей в общение, в том числе с помощью невербальных средств – позы, мимики, жеста и т.п.

Приложение 3

Деловая игра как форма контекстного обучения

(Автор – А.А. Вербицкий)

Деловая игра (ДИ) – форма воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятель-

ности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда. Широкие возможности и необходимость индивидуального и/или совместного разрешения заданных разработчиком либо возникающих в ходе игры проблемных ситуаций порождают познавательную и профессиональную мотивацию, активизируют теоретическое и практическое профессиональное мышление участников ДИ, формирование тех или иных предметно-профессиональных и социально-профессиональных компетенций.

Деловая игра – одна из базовых форм контекстного обучения и квази-профессиональной деятельности студентов (наряду с учебной деятельностью академического типа и учебно-познавательной деятельностью). Структурно она представляет собой две «наложенные» друг на друга модели – имитационную и игровую, задающие предметный и социальный контексты усваиваемой студентами реальной профессиональной деятельности.

В имитационной модели на научном языке представлены технология целостной профессиональной деятельности либо ее крупных фрагментов, условия и пространственно-временная динамика производственного процесса в той или иной сфере труда (предметный контекст). В игровой модели отражены отношения людей на производстве (социальный контекст): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность. Работая с имитационной моделью, участники осуществляют квазипрофессиональную *деятельность*, имеющую черты как учения, так и труда.

Основными целями деловой игры являются:

- получение студентами целостного опыта ведения будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве;
- интеграция уже усвоенных студентом с помощью других педагогических технологий теоретических знаний и частных компетенций в целостную систему;
- получение опыта социальных отношений, усвоение морально-нравственных норм, принятых в обществе, стране, производственном коллективе, данном вузе;
- формирование коммуникативных компетенций, опыта взаимодействия будущих специалистов, совместного принятия решений;
- формирование творческого профессионального мышления, познавательной и профессиональной мотивации.

В числе конкретных предметно-профессиональных компетенций, формируемых в ДИ, можно назвать следующие:

- восприятие профессиональной, как правило, вероятностной, проблемной ситуации как целого, умение анализировать целостный объект деятельности и его составные звенья, условия их функционирования;
- выделение в этой ситуации предмета действий, определение цели, средств и ожидаемых результатов преобразования ситуации;
- на основе анализа условий проблемной ситуации самостоятельное вычленение проблемы, перевод ее в задачу или задачи, выбор системы действий по их индивидуальному и совместному решению;
- составление и осуществление на практике проекта деятельности по достижению целей в заданных условиях;
- учет в своей деятельности взаимосвязи факторов, влияющих на принятие решений и конечный результат профессиональной деятельности (социальных, экономических, правовых, нормативных, материально-технических, организационных, социально-психологических, морально-нравственных и др.);
- контроль, оценка и обобщение полученных результатов, доказывание правильности принятых решений.

Конкретными социально-профессиональными компетенциями, формируемыми в ДИ, являются социально-психологическая ориентация в ситуациях профессиональной деятельности; прогнозирование и предотвращение межличностных и межгрупповых конфликтов; ответственность за принятые решения; учет индивидуально-психологических особенностей работников; учет профессиональных и личностных интересов руководителей, коллег, структурных звеньев производства при принятии решений; компетенции руководства и подчинения; самоорганизация и саморегуляция в деятельности; компетенции инициатив и лидерства.

Данный список можно продолжить, исходя из особенностей моделируемого производственного процесса, контингента студентов, конкретных целей и условий обучения.

Содержание деловой игры, как и любых видов учебно-познавательной деятельности контекстного типа, определяется двумя источниками: содержанием наук (учебных предметов), представленным как комплекс общекультурных компетенций, и содержанием практической деятельности специалистов, представленным в виде комплекса социально-профессиональных компетенций. Оба вида содержания интегрированы в образовательных модулях, набор которых представляет собой имитационно-игровую модель ДИ. Таким образом, в дело-

вой игре будущие специалисты усваивают предметно-технологическое и социальное (социально-нравственное) содержание их труда.

В ДИ при ее проектировании и проведении реализуются следующие психолого-педагогические принципы:

- имитационное моделирование технологии и значимых условий производства в пространстве и во времени;
- игровое моделирование содержания и форм профессиональной деятельности специалистов, занятых на данном производстве;
- системность содержания деловой игры;
- диалогическое общение и взаимодействие участников;
- совместная деятельность студентов, отражающая социальную сущность труда;
- проблемность содержания деловой игры;
- двуплановость, единство условного (игрового) и реального планов ДИ.

Эти принципы отражают знания о закономерностях образовательного процесса, осуществляемом в игровой форме, его этапах, логике и внутренних связях. Предполагается системное использование этих принципов. Каждый принцип дополняет и поддерживает другие, а взятые в целом, они составляют концепцию деловой игры как формы контекстного обучения.

В соответствии с первыми двумя принципами, составляющими неразрывную пару, разработчик игры должен создать как имитационную модель производства или какого-либо его целостного фрагмента, так и игровую модель профессиональной деятельности занятых в нем людей. Разработка имитационной модели требует знаний технологического характера, относящихся к предметному содержанию предстоящей студенту профессиональной деятельности, а разработка игровой модели – знания психологии и педагогики. В этом состоит трудность для преподавателей – как разработчиков, так и ведущих деловую игру. Они, безусловно, хорошо владеют содержанием, необходимым для разработки имитационной модели, но редко так же компетентны в сфере психологии и педагогики. А без учета психолого-педагогических закономерностей познавательной деятельности человека деловая игра чаще всего «не идет», в лучшем случае превращаясь в некий сложный тренажер.

Профессиональная деятельность – инженерная, экономическая, педагогическая, художественная, научная, любая иная – состоит из определенных функций и последовательности фиксированных действий по их реализации, которые составляют конкретную производственную технологию. Это может быть строгая алгоритмическая последовательность либо действия осуществляются с использованием достаточно

общих указаний, как, например, в труде ученого. Технология и значимые условия реализации профессиональных функций специалиста и составляет то, что называется имитационной моделью.

Следует подчеркнуть, что в деловой игре студент должен действовать профессионально, компетентно, а не на основе воображаемых либо каких-то бытовых представлений. Поэтому в период, предшествующий ДИ, необходимо с помощью других педагогических технологий сформировать комплексы знаний, умений, навыков – своего рода заготовок для игры. В процессе деловой игры эти комплексы будут интегрироваться в систему более сложных собственно предметных, межпредметных и надпредметных компетенций, призванных составить основу профессионализма будущего специалиста.

Формирование профессиональных компетенций осуществляется в ДИ посредством «наложения» личностного потенциала каждого участника на объективно заданные предметные отношения. Отсюда необходимость разработки игровой модели как проекта совместной деятельности людей на имитационной модели производства.

Игровая модель, органично «склеенная» с имитационной, необходима не только для того, чтобы создать реальные социальные отношения работников производства, но и для обеспечения личностного включения студентов в процесс обучения, направленный на овладение профессиональной деятельностью. Поскольку игра всегда носит совместный характер, даже если специалист действует индивидуально, то через игровую модель усваиваются и социальное содержание будущего труда, нравственные нормы, принятые в обществе, данном производственном коллективе, фирме, стране и т.п.

Принцип системности содержания деловой игры фиксирует то очевидное обстоятельство, что, как и в реальном труде, ориентировочной основой квазипрофессиональной деятельности ее участников служит информация не из одного учебного предмета, а из их системной совокупности. Так, учебная деловая игра, моделирующая, скажем, подготовку и чтение лекции контекстного типа (проблемной, лекции вдвоем, с запланированными ошибками и др.) и даже обычной информационной лекции предполагает знание содержания учебного предмета, психологических особенностей познавательной деятельности студентов, закономерностей общения, владения коммуникативной компетенцией и т.п. Это означает, что деловую игру можно провести и в рамках одного учебного курса, но ее содержание все равно будет межпредметным.

Принцип проблемности содержания означает, что разработчик закладывает в игру не столько задачи с известными способами решения (формирование способностей решения даже таких задач в ве-

роятностной среде деловой игры является творческим процессом), сколько учебные задания в форме конкретных производственных ситуаций проблемного типа. Они могут содержать противоречивые, избыточные или попросту неверные данные, требования преобразовать ситуацию исходя из разных критериев, найти недостающую информацию и т.п.

В процессе игры студенты должны в формах индивидуальной (в соответствии с должностными функциями и обязанностями) и совместной деятельности провести анализ возникающих ситуаций, вычленив проблемы, перевести их в задачный вид, найти способы и средства решения задач, осуществить соответствующие практические действия.

Таким образом, принцип проблемности содержания деловой игры реализуется в имитационной и игровой моделях. Проблемность содержания игры выступает объективной предпосылкой порождения, во-первых, мышления каждого участника (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев и многие другие), а во-вторых, совместной деятельности и диалогического общения всех участников деловой игры. Три следующих принципа выступают условием проектирования и реализации игровой учебной деятельности участников.

Принцип совместной деятельности означает, что в деловой игре, как и в ходе любой профессиональной деятельности, студенты сотрудничают в процессе решения производственных задач и проблем. Поэтому разработчик закладывает в игру определенный набор профессиональных ролей (не менее двух), обязанностей, полномочий, прав и ответственности «должностных лиц», их ресурсов и сфер интересов. Каждый участник вступает в общение и взаимодействие в своей ролевой позиции, со своими должностными и личностными интересами. Система субъект-субъектных отношений выступает фактором порождения профессионального мышления будущего специалиста, формирования ответственности и других нравственных качеств личности.

Игровая учебная деятельность имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с нормами и правилами профессионального общения. Следование этим правилам – необходимое условие полноценной игры, формирования компетентного специалиста.

У каждого участника ДИ свои «должностные» функции, обязанности и интересы, поэтому они вынуждены вступать друг с другом в диалог, договариваться о чем-либо, доказывать, убеждать, согласовывать интересы и конкретные действия. Отсюда принцип диалогического общения как необходимое условие решения учебных проблем и задач, принятия согласованных решений.

Общение диалогического типа позволяет высказать свою точку зрения или изменить ее, разрешить возникающие противоречия. Тем самым создаются условия для развития теоретического и практического мышления будущего специалиста, поскольку, согласно психологическим исследованиям, мышление порождается именно в условиях диалога.

Противоречивые позиции возникают в силу множества факторов, объединенных в две категории: 1) субъективные, связанные с тем, что каждый человек по-своему видит и понимает обстоятельства жизни и деятельности; 2) объективные, заложенные в игру разработчиком, а чаще возникающие в ходе игры и отражающие всегда вероятностный характер производства. Если противоречивые данные – это реализация принципа проблемности в содержании деловой игры, то противоречивые позиции – реализация этого принципа в процессе развертывания содержания в диалогическом взаимодействии участников.

Воплощение в ДИ принципов совместной деятельности и диалогического общения участников означает реализацию одного из ведущих общих принципов контекстного обучения: единства обучения и воспитания личности будущего выпускника. Механизмом, обеспечивающим это единство, является соблюдение и тем самым усвоение двух типов норм – норм компетентных профессионально-предметных действий и норм отношений между людьми на производстве, в стране, мире и конкретном студенческом коллективе.

В соответствии с принципом двуплановости игровой учебной деятельности достижение «условных» игровых целей служит средством достижения реальных целей обучения и воспитания, развития личности будущего специалиста. Двуплановость выступает конституирующим признаком всякой игры (Д.Б. Эльконин): активно действуя в «мнимых» ситуациях, человек реально развивает свои психические функции, способности, общекультурные и профессиональные компетенции.

Разработчик и ведущий игру преподаватель реализуют этот принцип в постановке целей, отражающих предметный (реальный) и условный (игровой) контексты учебной деятельности: игровых и педагогических (см. ниже).

Система описанных принципов деловой игры как формы контекстного обучения задает требования к разработчику игры и преподавателю, использующему ее для формирования предметно- и социально-компетентной личности специалиста.

Структура ДИ обусловлена теоретическими представлениями о ней как форме контекстного обучения, в котором участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда. Основой деловой игры являются имитационная

и игровая модели, которые органически накладываются друг на друга, что и определяет всю структуру ДИ.

Методическое обеспечение	Игровая модель				Техническое обеспечение
	<i>Цели игровые</i>	<i>Комплект ролей и функций игроков</i>	<i>Сценарий</i>	<i>Правила игры</i>	
	<i>Цели педагогические</i>	<i>Предмет игры</i>	<i>Структура ролевого взаимодействия участников</i>	<i>Система оценивания процесса и результатов</i>	
Имитационная модель					

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент профессиональной реальности, задавая в учебном процессе предметный контекст деятельности специалиста. Игровая модель описывает работу участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности.

Объектом имитации выбирается определенный законченный фрагмент производственного процесса либо процесс в целом, участие в котором предполагает наличие у специалистов системы общекультурных и профессиональных компетенций. Это такое содержание профессиональной деятельности, которое достаточно сложно, системно, проблемно и предполагает совместную работу группы специалистов, как и на реальном производстве, включая образование как сферу духовного производства.

Описание модели предполагает определенную дидактическую обработку объекта имитации – обобщение, упрощение ситуаций, отбор правдоподобных числовых данных, сжатие масштаба времени и т.п. Нужно стремиться к тому, чтобы связи между квазипрофессиональной и профессиональной деятельностью были достаточно реальными и понятными для студентов-игроков.

Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах ДИ: цели, предмет игры, структура ролевого взаимодействия участников, система оценивания процесса и результатов; игровая модель воплощается в цели, комплекте ролей и функциях игроков, сценарии и правилах игры.

Цели деловой игры. Это один из наиболее сложных структурных компонентов ДИ. Как уже было сказано, задаются два рода целей:

1) игровые (показать себя, быть первым, принести игровые очки себе или своей команде, получить какое-то вознаграждение и т.п.); 2) реальные педагогические (обучение и воспитание: формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально и социально важных качеств личности специалиста).

Игровые и педагогические цели задаются разработчиком конструктивно в сценарии игры; предполагается, что они будут приняты участниками. В процессе игры каждый участник, игровые группы или весь игровой коллектив имеют также широкие возможности для постановки и достижения собственных целей в возникающих проблемных ситуациях. Такие возможности – важнейший фактор порождения познавательной и профессиональной мотивации, творческого профессионального мышления участников игры.

Игровые цели обычно задаются в виде «платежной матрицы» – определения количества очков, которые начисляются отдельным участникам и игровым группам за удачные профессиональные решения, действия либо снимаются за неудачные решения. Опыт показывает, однако, что игровые цели необходимы, но недостаточны для развертывания ДИ как двухплановой деятельности. Они значимы, главным образом, для «запуска» деятельности в начале игры. Далее, при адекватной реализации принципов деловой игры и в результате создания условий для целеобразования и целеосуществления ведущими становятся познавательные мотивы.

Выполняя игровую роль, вступая в условно-реальные отношения с другими играющими, студент приобретает опыт как познавательной и профессиональной деятельности, так и социальных отношений. Это обогащает его необходимыми социально-профессиональными компетенциями, знаниями и опытом деловых и социальных контактов. В игровой деятельности наиболее развернуто реализуется один из важнейших принципов воспитания – единство знаний и опыта в формировании и развитии личности профессионала.

Предмет игры – воссоздаваемые (имитируемые) в ДИ процессы, требования и условия усваиваемой профессиональной деятельности. Опыт их выполнения студентами приводит к формированию у них качеств личности профессионала, его компетенций. Таким образом, предмет деятельности участников игры в модельной форме замещает (воссоздает, имитирует) предмет реальной профессиональной деятельности.

Сценарий – базовый элемент игровой процедуры. Это описание в словесной и наглядной графической форме предметного содержания, выраженного в характере, времени и действиях игроков. В сценарии отображаются общая последовательность игры, ее этапы, операции и шаги, представленные в виде блок-схемы.

Важным элементом сценария является описание возможных *объективных либо субъективных противоречий*, что является реализацией принципа проблемности в содержании и процессе ДИ. Это инструмент управления процессом деловой игры. На это ориентирован и принцип двухплановости, задающий различия целей игроков. Нужно помнить, однако, что игровой конфликт не должен превращаться в конфликтные отношения игроков, ссору, перебранку, аффективные реакции. Любой конфликт должен получать компетентное разрешение.

Способы генерирования событий – следующий элемент сценария ДИ, определяющий степень алгоритмизации деятельности и импровизации участников игры. Такими способами могут быть *детерминированный, спонтанный, смешанный*. Чаще всего используется смешанный способ, когда игра осуществляется по технологии производственного процесса, но предусмотрены события вероятностного характера, например: приезд экспертов, заказчика, проверяющих, демократичный руководитель сменился авторитарным, заболел сотрудник, команда лишилась такого средства и т.п.

В публикациях по ДИ это описано как прием создания преподавателем определенных «катастроф»: студенту показывается карточка с описанием какой-то неожиданной ситуации, дается устное объявление и т.п. Использовать «катастрофы» рекомендуется в любой игре. Преодоление их последствий способствует порождению творческого мышления, формирует способность принимать нестандартные решения, брать ответственность на себя.

В *структуре ролевого взаимодействия* участников игры отражаются число участников – «должностных лиц», внутригрупповые и межгрупповые связи, указывается структура их взаимодействия на каждом этапе игры. Лучше представить такую модель в графической форме, что даст наглядное представление о пространственном расположении участников. Здесь же приводятся методические рекомендации для преподавателей и студентов, касающиеся разных аспектов деловой игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать «должностную картину» той профессиональной деятельности или ее фрагмента, которые моделируются в игре. Выбор ролевой структуры ДИ определяется объектом имитации и целями обучения. Игровые роли отражают реальную профессиональную практику (руководитель, менеджер, работник маркетингового отдела, клиент и т.п.). Можно ввести роли, не существующие в штатном расписании. Иногда вводятся специальные игровые роли (скептик, «внутренний голос» и др.).

Описание ролей в ДИ должно включать перечень ролей и игровых групп; функции и задачи, выполняемые игроками, их права и обязанности; инструкции для каждой роли; «портреты» ролей, характеризующие

личностные качества игроков. Оптимальным числом участников является 30 человек, а игровой группы – 7 человек.

Правила игры, как и другие структурные элементы игровой модели, реализуют принципы ДИ и задают нормы поведения студентов в игровом процессе. Источник правил находится в самом объекте имитации. Их основная задача – адекватно задать в игре предметный и социальный контексты моделируемой профессиональной деятельности. Сформулированные на этой основе правила отражают характеристики реальных процессов и явлений, имеющих место в прототипе деловой игры. Жесткость правил зависит от целей игры и объекта имитации.

Система оценивания процесса и результатов деловой игры должна, с одной стороны, обеспечивать контроль и самоконтроль качества принимаемых профессиональных решений и действий с позиций норм и требований социально-профессиональной деятельности, а с другой – способствовать разворачиванию игрового плана учебной деятельности. Действия в соответствии с принятыми в производственной или иной организации требованиями, нормами, правилами, инструкциями отражают суть компетентности специалиста, его профессиональную культуру, уровень квалификации. В системе оценивания нужно предусмотреть, что нужно оценивать, по каким критериям, кто и как это будет делать.

Методическое обеспечение ДИ обычно включает:

- исходную информацию об игре (проспект игры), отражающую ее цели, направленность и содержание, сферу применения, предмет, этапы и последовательность;
- методику подготовки и проведения;
- набор различных форм бланковой и другой документации, принятой на производстве или в организации, а также игровые документы, специально созданные для данной ДИ.

Техническое обеспечение деловой игры. Различают два класса игр: ручные и с использованием возможностей новых информационных технологий. Технические средства выбираются в зависимости от целей и содержания игры и должны включать все необходимое программное обеспечение.

Нужно исходить из того, что ДИ, разработанная на основе соответствующих принципов и при должном методическом обеспечении, – это самоорганизующийся процесс, не требующий постоянных управляющих воздействий. Поэтому система оценивания должна строиться прежде всего для оценки участниками своих действий, промежуточных и конечных результатов.

Разработчику игры необходимо задать формальные критерии оценки, а также предусмотреть возможность субъективной экспертной оценки. Функции оценивания могут выполнять студенты в роли экспертов,

аналитиков, представителей заказчика и т.п., а также сами игроки, пользуясь формальными и субъективными критериями («корректное решение», «красивая мысль», «творческий подход») с позиций своей роли.

Центральным в оценке является разбор процесса и результатов игры преподавателем. Рефлексия может иметь место и на промежуточных этапах, если игра сложная и достаточно продолжительная. Такой разбор имеет большое обучающее и воспитывающее значение.

Заключительная дискуссия включает оценку деятельности групп и игроков как по формализованным критериям, так и в свободной форме. В хорошо сконструированной игре итоги очевидны и во многом выражаются количественно: выполнена такая-то работа, в такие-то сроки, с таким-то качеством и т.п. По результатам дискуссии могут присуждаться места, занятые игровыми группами и конкретными студентами по заданным и известным всем игрокам критериям, выдаваться какие-то призы (скажем, книга преподавателя, ведущего игру, какой-то другой приз). Обычно это вызывает положительные эмоции. Заключительный анализ игры преподавателем – это содержательный разбор причин и следствий, ответы на вопросы, почему результаты оказались такими, что нужно учесть в дальнейшем. Это важный фактор поддержания послеигрового интереса участников к познавательной деятельности.

Использование деловой игры требует четкого обоснования ее целей и места в учебном процессе контекстного типа. Она нужна только там, где другие, более простые педагогические технологии не могут обеспечить достижения целей обучения, воспитания и развития личности будущего профессионала, формирования его социальных и профессиональных компетенций. Деловую игру можно проводить в начале учебного курса или курсов, после цикла лекций, семинарских и практических занятий и даже осуществлять межкафедральную организацию учебного процесса на основе сквозной деловой игры.

Внедрение в учебный процесс хотя бы одной игры, как и любое другое заметное нововведение, не проходит бесследно для устоявшегося учебно-воспитательного процесса и приводит к необходимости системного пересмотра содержания, форм, методов, средств деятельности преподавателя и студентов. При этом нужно понимать, что нововведение может затронуть интересы других преподавателей, вызвать и одобрение, и сопротивление.

«Заготовки» студентов – теоретические знания и необходимые социально-профессиональные компетенции – должны быть сформированы в ходе предшествующих занятий по тем учебным предметам, материалы которых будут использованы в деловой игре. Как дидактической «тяжелой артиллерии», ей должны предшествовать более про-

стые технологии контекстного обучения: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, семинары-дискуссии, лабораторно-практические занятия, метод анализа конкретных производственных ситуаций («кейсов»), ролевая игра. Деловая игра представляет своего рода «матрешку», собранную из перечисленных более мелких «матрешек». В процессе игры происходит их «вкладывание» друг в друга, интеграция в более сложные, меж- и надпредметные компетенции.

В игре преподаватель может занимать одну из трех позиций: 1) быть центром игры, ее руководителем, режиссером, замыкать все «нити» на себя; 2) выполнять функции одного из игроков (скажем, главного конструктора); 3) вплоть до окончания ДИ предоставить играющим возможность самим управлять игровым процессом. Самоорганизация – это то, к чему нужно стремиться, однако делать это нужно постепенно, методически и психолого-дидактически обоснованно.

В хорошо психолого-педагогически и методически обоснованной игре, характеризующейся самонастраиванием и самообучением игроков, преподаватель действует в основном до ее начала (вводная короткая лекция, инструктаж) и в конце, при разборе хода и результатов. Чем меньше вмешивается преподаватель в процесс, чем больше в нем признаков саморегулирования, тем выше обучающая ценность игры. Конечно, для достижения такого идеала нужно затратить много усилий, совершенствуя свои теоретические знания и практические навыки конструирования и проведения деловой игры.

Важно не превратить деловую игру в простой тренажер, азартную игру либо «дидактический шум». Многие игры «не идут» и не выдерживают критики ввиду того, что не реализуется принцип двуплановости. В таком случае интерес студентов быстро угасает, они предпочитают традиционные формы и методы обучения.

Игровая форма занятий ломает традиционные представления о поведении студентов. Режим работы задается не дидактически освященной традицией, а логикой моделируемого производственного процесса. Студенты могут пользоваться любой литературой, запрашивать информацию, входить и выходить из аудитории и т.п., но они должны строго соблюдать правила и временные параметры игры: принять решение к намеченному сроку, не опаздывать на обсуждение и т.п.

Полезно разработать и использовать компактные ДИ, которые укладываются в расписание практических занятий длительностью, например, в 4 часа. Игру лучше проводить в конце учебного дня, поскольку, как показывает опыт, она эмоционально «приподнимает» обучающихся, и ничем другим в этот день они заниматься, скорее всего, не смогут. Це-

лесообразно также выделять отдельный день или даже несколько дней на проведение межкафедральной объемной игры.

К подготовке к игре задолго до ее проведения, даже в период ее конструирования, полезно привлечь студентов. Тогда они органично войдут в игру, будут помогать другим студентам и преподавателю. Развивать культуру дискуссии, логику доказывания и опровержения, способность понять точку зрения другого можно в рамках коммуникативного тренинга, курса педагогического общения, а также во внеаудиторное время.

Приложение 4

Деловая игра «Устав спецшколы открытого типа» (разработка Н.А. Григорьевой)

Теоретическое введение. Современная социально-экономическая ситуация в России привела к увеличению числа подростков с отклоняющимся поведением, попадающих в зону социального риска. В Москве в каждом административном округе были созданы учебно-воспитательные учреждения открытого типа для детей с уличным синдромом (прожившие на улице больше двух месяцев), социальных сирот, безнадзорных, детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и детей, находящихся в социально опасном положении в неблагополучных семьях.

К факторам риска неблагополучной семейной ситуации относят бедность, плохие жилищные условия, алкоголизм, неполную семью. В таких семьях школьный психолог редко может наблюдать какой-то один вид психологических проблем. Как правило, правовые, медицинские, психологические, педагогические, социальные, материальные причины неблагополучия семьи взаимообусловлены и взаимосвязаны.

Неблагополучные семьи провоцируют отклоняющееся поведение у ребенка как в силу своего плохого материального положения, так и по причине неудовлетворительного психологического состояния. Дети, выросшие в такой неблагоприятной обстановке, подражая своим родителям, перенимают демонстрируемый ими агрессивный тип поведения. Таким образом, в некоторых семьях мы имеем дело с одной и той же проблемой, проявляющейся в нескольких поколениях. А это прямой путь к уходу из дома («никому не нужен») и школы («не до учебы»).

Описанные социально-экономические и психологические условия обуславливают воспроизведение определенного психоэмоционального типа девиантного подростка – учащегося открытого учебного заведе-

ния, который характеризуется следующими чертами: гиперактивностью, несдержанностью, грубостью, беспричинным беспокойством, метаниями от одного к другому, суетливостью, равнодушием, агрессивностью, импульсивностью, «пофигизмом»: «Все по барабану», «Ничего не хочу». Наряду с этим имеет место абсолютное равнодушие к труду, регулярным занятиям, каким-либо обязанностям. Такие дети неохотно выполняют правила общежития и создают состояние постоянного напряжения в отношениях как с родителями, педагогами, так и со сверстниками, чужими взрослыми, фрустрируют эти отношения.

Причинами учебных трудностей у подростков-девиантов в обычных школах являются дезадаптация среди успешных одноклассников, повышенная реактивность, эмоциональная неустойчивость, замкнутость, тревожность, неумение контролировать и анализировать свою деятельность, слабая учебная мотивация. Постоянное стремление показать себя, привлечь внимание окружающих контрастирует у них с бедностью эмоционального мира. Незрелость чувства эмпатии, эгоизм и стремление к лидерству, агрессивность и различные коммуникативные нарушения затрудняют социальное общение подростков с благополучными сверстниками и взрослыми. Учащиеся спецшкол не хотят и не приучены учиться. Пропуски занятий длятся сначала несколько дней, затем недели и месяцы, что ведет к углублению конфликта дома и в учебном заведении, уходу из дома и бродяжничеству.

Второй по значимости социальный фактор для девиантных подростков – референтная группа, в нашем случае это одноклассники с таким же комплексом личностной социально-психологической сферы. В подростковом возрасте референтная группа выходит на первое место, ее мнение становится преобладающим (важно оправдать себя в глазах окружающих и снять внутреннее психологическое напряжение). Характер отношений в такой группе выраженно агрессивный. В учебном учреждении нередки случаи физического и психологического насилия: требуют деньги, еду, вещи; бывают драки.

В результате влияния подобной неформальной подростковой группы нарушается процесс социализации подростка. Недостаточная социализация приводит к невозможности самореализации, а это, в свою очередь, обуславливает нарушения в саморегуляции, искажает самооценку, вызывает деформации характера. Таким образом, конфликт с образовательной средой, особое влияние референтной группы, а также крайне негативный опыт социального общения, полученный в семье, обостряют и без того тяжелые отношения с социумом и препятствуют возвращению в него.

Сложившуюся неблагоприятную педагогическую ситуацию приходится исправлять без опоры на семью, что создает дополнительные

трудности, поскольку роль семейных коммуникаций в первичной социализации очень велика. В силу того, что ребенок приобретает черты и образцы поведения взрослых через родителей, вырабатывает оценочное отношение к групповым нормам и испытывает на себе первые социально-психологические воздействия со стороны значимых других в семье, в процессе социализации ребенка ее нельзя заменить каким-то другим социальным фактором.

В норме поведение, демонстрируемое родителями, служит примером для подражания, репродуцирования опыта общения, формирует коммуникативные навыки ребенка. Подражая своей семье, ребенок учится устанавливать социальные контакты, давать оценку своей деятельности, ответственности, у него складывается представление о самом себе, своих способностях. Всего этого лишены дети из неблагополучных семей, мало того, они имеют отрицательный опыт подобных социальных взаимодействий.

Жизнь требует новых форм, принципов обучения и воспитания, которые были бы ориентированы не на среднего ученика общеобразовательной школы или другого учебного заведения, а на индивидуальность со всеми присущими ей позитивными и негативными особенностями. Педагогические коллективы школ с профилем «девиантология» ставят своей целью борьбу с наркоманией, вандализмом, воровством и другими подростковыми девиациями. Преодоление подобных отклонений в поведении возможно путем развития социальных чувств, эмоциональной отзывчивости, способности к социальному сближению, обмену. Социализация школьников-девиантов включает в себя усвоение ими социально приемлемого поведения и норм, приобретение навыков социального общения, умения считаться с особенностями друг друга.

Несмотря на то что подростки-девианты – не новое явление в нашей жизни, профильные школы, недавно открытые в каждом административном округе г. Москвы, столкнулись с целым рядом сложностей, связанных с формированием мотивации возвращения в социум и продолжения обучения каждого конкретного учащегося; предупреждением девиантного поведения; повышением нравственного здоровья несовершеннолетних, выработкой умений социального ориентирования, развитием чувства ответственности за свои поступки.

Возможность ставить цель и добиваться ее, пробовать себя в игровой роли и оценивать свое поведение школьникам-девиантам предоставляет деловая игра как форма контекстного обучения, которая способствует формированию навыков принятия командных решений, нового качества межличностных отношений. Деловая игра может являться также средством диагностики и прогноза поведения личности в различных

социальных и общественных ситуациях, следовательно, ее можно использовать в пропедевтических целях.

Деловая игра с подростками с отклоняющимся поведением позволяет также работать с глубинными, скрытыми от глаз переживаниями, не нарушая хрупкого состояния эмоционального равновесия, не вторгаясь на личную территорию, учитывая сложную динамику осознаваемых и неосознаваемых психологических механизмов защиты и сопротивления. В деловой игре не только достигаются дидактические, воспитательные, игровые цели, но и приобретается информация о конфликтах, бессознательных страхах, проблемах общения, о социальном окружении, формирующихся у подростка установках.

Как пишет Л. Франк, в игре ребенок обращается к своему прошлому, постоянно ориентируя себя на настоящее. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и новых паттернах отношений. Таким образом, ребенок непрерывно открывает для себя и заново пересматривает свой образ Я, права и обязанности, изменения в отношениях с миром.

Основное направление адаптации связано с имитационным моделированием конкретных технологий, условий и динамики усваиваемой деятельности. Если в вузе речь идет о профессиональной деятельности по направлению подготовки специалистов, то в школе выбранного нами профиля спектр направлений весьма широк: разного рода ситуации и условия, в которых должны развиваться ключевые социальные компетенции, приобретаться навыки социально приемлемого поведения, способствующие возвращению детей в развивающую образовательную среду, профессиональной ориентации.

В качестве примера можно привести методику проведения деловой игры «Устав спецшколы открытого типа», разработанной на основе принципов контекстного обучения. Она задумана как приглашение подростков-дивантов к диалогу, призвана начать процесс преодоления речевых и личностных барьеров подростков, смоделировать условия, при которых возможно их включение в общение и сотрудничество с педагогами.

Для эффективного проведения любой деловой игры с подростками необходима подготовка: тестирование предполагаемых участников на психологическую совместимость, знакомство с их медицинскими показателями на предмет выявления противопоказаний, которыми могут быть различные инфекционные заболевания, в том числе венерические; выявление неформальных лидеров в коллективе, установление с ними личных контактов и назначение их на те или иные роли, прежде всего на роли формальных лидеров, которые в ходе игры могли бы опосредованно воздействовать на участников; распределение игровых функций

с учетом социальной компетенции и индивидуальных интересов каждого.

Особое внимание надо уделить мотивации участия в игре, усилению общей мотивации школьников. Этого можно достичь путем выявления способностей и путей самореализации школьников, запуска механизмов социализации (мотивация: успех, авторитет, подражание, внушение, ориентация на базовые, примитивные потребности). В ряде случаев усиление учебной мотивации посредством устного одобрения, вознаграждения и тому подобного позволяет компенсировать нарушения образовательного процесса. Спокойное и доверительное отношение к ребенку снижает его импульсивность. Вообще к наказаниям эти дети малочувствительны, но отзывчивы на корректную ласку и похвалу. Часто им просто не хватает внимания и доброго слова, именно того, что ребенок получает от общения с близкими людьми. Эти факторы необходимо учитывать при общении с подростками.

Особые требования предъявляются к ведущему деловой игры. Это должен быть педагог-психолог с опытом работы в подобных школах, владеющий методиками проведения деловых игр и тренингов личностного роста с подростками. Ведущий должен соблюдать этику, быть демократичным, открытым, искренним, терпимым, коммуникабельным, артистичным, обладать высокими моральными качествами, уметь поддерживать положительный эмоциональный фон, снижать напряжение.

Цели деловой игры. Овладение учащимися нормативными основами жизни школы, заложенными в уставе, в процессе моделирования ситуаций, реально возникающих в педагогической практике; преодоление личностных и речевых барьеров у школьников-девиантов, приглашение к диалогу и сотрудничеству с другими учащимися и педагогами. Деловая игра ориентирована на формирование навыков социального общения, сотрудничества, усвоение социально приемлемых норм общения, умения встать на позицию другого человека, знакомство с социальными ролями, а также на овладение представителями педагогического коллектива школы адекватными способами действий в моделируемых ситуациях.

Участники деловой игры. Подростки с девиантным поведением, к которому относят агрессивные действия по отношению к другим, преступность, употребление наркотических средств, алкоголя, курение, бродяжничество, попытки самоубийства. Как правило, это дети из неблагополучных семей, они лишены полноценного общения, доверия к людям. Число участников не должно превышать 10–12 в силу сложности организации деловых игр в образовательных учреждениях подобного типа. Это школьники 5–9-х классов, смешанные разновозрастные

группы, поскольку классы спецшколы комплектуются по тому году обучения, на котором подростки перестали посещать занятия.

Ситуация, моделируемая в ходе деловой игры. Это ситуация разработки устава спецшколы. Моделируются действия представителей педагогического коллектива; подростки попробуют себя в не свойственных им ролях.

Вводная лекция: понятие Устава образовательного учреждения. Устав школы – это свод правил, определяющих ее устройство и деятельность. Основные разделы устава образовательного учреждения (школы, лицея):

- 1) краткое описание школы, особенности микрорайона, тип школы, язык обучения, цели обучения и воспитания.
- 2) вопросы управления школой (лицеем) (демократизация управления; директор – его права и обязанности; завучи – их права и обязанности; совет школы; педагогический совет; комплектование школы – правила приема, платные и бесплатные услуги; охрана здоровья и жизни детей);
- 3) образовательные стандарты; учебный план и программа для групп с углубленным изучением ряда предметов; факультативы;
- 4) история и современная практика разработки устава образовательного учреждения.

Исторический экскурс. С давних времен во всем мире учебные заведения составляют свои уставы, регламентирующие их работу. В России с появлением средних учебных заведений в 1804 году был опубликован Устав учебных заведений.

В сельской школе особое внимание уделялось связи с жизнью. Устав требовал, чтобы учителя показывали мельницы, машины, образцы трав, почвы, минералов, водили детей в лес, чтобы они в природе различали птиц, деревья. А устав Царскосельского лицея предписывал, чтобы учителя добивались усвоения материала каждым учеником, запрещая «двигаться дальше, пока не усвоен всеми изучаемый предмет».

Уставом 1828 года в гимназиях устанавливается строгий порядок, вводится физическое наказание, увеличивается штат надзирателей. В 1860-е годы устав стал предельно либеральным для тех времен. Было отменено телесное наказание: «Наказание розгами составляет самое дурное и самое ненадежное средство для воспитания человека», – говорилось в Уставе того времени. В то же время предусматривалось значительное расширение прав педагогических советов, относящихся в основном к учебной и воспитательной части. Провозглашался принцип общечеловеческого образования.

В дореволюционные годы гимназии России превратились в солидные учебные заведения, дававшие глубокие и прочные знания. Что

касается уставов, то они разрабатывались с учетом направленности учреждения: классические, реальные, коммерческие. В основе устава современной школы – дифференцированный подход к учащимся.

Комплект ролей. Как правило, устав школы разрабатывается смешанной группой, в состав которой входят представители администрации, педагогического коллектива, родительского комитета и учащихся. В соответствии с этим в данной деловой игре предполагаются следующие роли: отличники (3–4 человека); классные руководители (1–2); завучи (1–2); представители родительского комитета (2); директор (1).

Диагностика. Сотрудничество с работниками психодиагностического кабинета с целью использования в ходе проектирования деловой игры информации о психологическом облике каждого предполагаемого участника ДИ. Необходимо составить психологический портрет каждого учащегося, ознакомиться с причиной постановки на учет в милиции, с документацией; оценить степень деформации характера и социальной дезадаптации, проанализировать причины неблагополучия каждой семьи, знать ее состав; провести собеседование с социальными педагогами, воспитателями по поводу специфики девиантного поведения каждого участника; особо обратить внимание на приверженность к наркотикам, суицидальную направленность, проверить, состоит ли школьник на учете в психоневрологическом диспансере.

Для создания благоприятного психологического климата ведущий должен предъявлять единые требования к учащимся, проявлять внимательность и готовность помочь детям в критических и кризисных ситуациях. На основе изучения личных дел школьников и бесед с преподавателями, социальными педагогами, воспитателями, результатов психологического тестирования, а также разминочных деловых игр, тренингов личностного роста и эффективного общения делаются выводы о совместимости предполагаемых участников. Проводятся также оценка отношений подростка с классом, диагностика уровня агрессии, интеллекта, тревожности, исследование тенденций личностного развития, анализ успеваемости, познавательной мотивации, данных о пропусках учебных занятий, применяются патохарактерологический диагностический опросник (ПДО), тест многоаспектной квантификации межличностных отношений, специализированные девиантологические тесты. Необходимо сформировать до игры коммуникативные умения и навыки (хотя бы их зачатки); установить межличностные контакты.

Ход игры. Для того чтобы активизировать теоретические знания по теме «Устав спецшколы», надо их приблизить к реальным школьным ситуациям. Следовательно, теоретический материал должен быть на-

глядным, с примерами из жизни школы; нужно организовать его внутриигровое обсуждение. Теоретический материал должен быть понятен среднему ученику спецшколы. Участников деловой игры заранее информируют о теме игры, знакомят с обсуждаемой проблемой, терминами и понятиями.

Неформальные лидеры коллектива назначаются на роли директора, завуча. В предварительной беседе они получают психологические установки, необходимые для управления группой. Затем необходимо сфокусировать ребят на соблюдении регламента, адекватном восприятии участников игрового взаимодействия, корректности поведения и ответственности. Далее ведущий осуществляет наблюдение за распределением игровых ролей, вмешивается при нарушениях индивидуальных интересов каждого участника, при необходимости меняет сценарий игры, состав игрового коллектива.

Деловая игра «Устав спецшколы» рассчитана на пять академических часов, с перерывами на приемы пищи и перемены. Проводится в течение одного дня, лучше выделить субботу, когда нет предметных занятий. Дискуссия – центральный момент игры, она должна закончиться составлением устава спецшколы, такого, каким они его себе представляют.

Общие правила игрового взаимодействия при составлении устава спецшколы – принимать участие должен каждый, при этом необходимо:

- 1) внимательно выслушивать другого;
- 2) не перебивать;
- 3) аргументированно подтверждать свою позицию;
- 4) не допускать личной конфронтации;
- 5) поддерживать дружескую атмосферу;
- 6) сохранять беспристрастность;
- 7) не оценивать, не выслушав до конца.

Проводится как внутриигровое оценивание действий участников (для стимулирования по промежуточным игровым показателям), так и итоговое. Обработка результатов деловой игры осуществляется с помощью статистических методов и методов моделирования и измерения в педагогике. Затем формулируются выводы и практические рекомендации. Каждый игрок получает памятку с параграфами принятых договоренностей и свидетельство об участии в учебно-социальной программе.

Приложение 5

Методологические основы исследования профессиональной деятельности субъекта труда

Уровни методологического анализа (И.В. Брайберг, Э.Г. Юдин)	Содержание (научные подходы)	Характеристика	Модель выпускника в системе методологического анализа Модель специалиста Модель трудовой деятельности ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	Прескриптивная (нормативная) методология – принципы познания трудовой деятельности Принципы профессиографии
1	2	3	4	5
Философский уровень (система философского знания)	Деятельностный подход	Ориентирует на исследование профессиональной деятельности в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: потребностей, мотивов, целей,	Сущность труда, человек в труде, общественная обусловленность трудовой деятельности, структура деятельности, профессия, профессиональная задача, виды деятельности, действия, операции. Два способа описания структуры профессиональной деятельности: – структурно-морфологическая парадигма психологического анализа деятельности – описание с помощью категорий «деятельность», «действие», «операция»;	Выбор объекта исследования (им может быть деятельность или какой-либо ее этап, фрагмент), выделение макроструктуры деятельности, изучение взаимосвязи ее специфических мотивационных, когнитивных и операциональных составляющих посредством следующих единиц анализа: «отдельная деятельность», «действие» и «операция»

Продолжение прил. 5

1	2	3	4	5
Общенаучный уровень (теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин)	Системный подход (метод системного анализа)	<p>действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов</p> <p>Трудовая (профессиональная) деятельность рассматривается как системный объект, состоящий из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и элементов</p>	<p>– функционально-динамическая парадигма психологического анализа деятельности – выделение психологических компонентов деятельности, выполняющих разные функции</p>	<p>Изучение трудовой деятельности как многопризнакового объекта</p> <p>Изучение трудовой деятельности в ходе междисциплинарного исследования</p> <p>Комплексность</p>
Общенаучный уровень (теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин)		<p>Структуру профессиональной деятельности можно описать, используя следующие характеристики.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Проблемы (задачи). Набор наиболее существенных проблем или задач, которые приходится решать данному специалисту в его повседневной деятельности. 2. Типы деятельности – способы, приемы, с помощью которых решаются задачи и осуществляется деятельность. 3. Функции – обобщенная характеристика основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии. 4. Пути решения, которые использует специалист, сталкиваясь с той или иной проблемой. 		<p>Системность</p> <p>профессиографирования</p>

Продолжение прил. 5

1	2	3	4	5
			<p>Характеристики, отражающие особенности специалиста как человека – носителя определенных профессиональных функций.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Знания – те сведения теоретического и прикладного характера, которыми оперирует в своей деятельности специалист. 2. Умения и навыки – приемы и способы, с помощью которых достигаются результаты. 3. Качества – индивидуально-типичские параметры личности, обеспечивающие успешность действий в избранной области. Установки, ценностные ориентации, мировоззрение (Е.Э. Смирнова) 	
			<p>В структуре профессиональной деятельности в ходе системного анализа выделяются следующие компоненты: личностно-мотивационный, целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический (В.Д. Шадриков)</p>	

Продолжение прил. 5

1	2	3	4	5
			<p>Труд рассматривается как осознанное целенаправленное исполнение человеком нормативно представленных действий заданными орудиями труда, а также как процесс, в котором человек реализует себя, осуществляя поиск и созидание новых способов и приемов достижения необходимых профессиональных результатов (Е.А. Климов)</p>	<p>Изучение личностного и психологического уровней регуляции субъект-объектных взаимосвязей в процессе трудовой деятельности (психологических регуляторов и признаков труда)</p>
			<p>Трудовая деятельность – системный объект, который включает два компонента – субъект (человек) и объект (трудовой процесс) труда, нормативно взаимосвязанные общими социально-техническими и экономическими задачами. В структуре профессиональной деятельности выделяются:</p> <ul style="list-style-type: none"> • операционально-технологическая структура (профессиональные функции, профессиональные задачи, нормативно-ориентирующие признаки исполнения профессиональных задач); • психологическая структура (цели и психологические характеристики действий, психические процессы и профессионально важные качества, обеспечивающие их протекание) (Е.М.Иванова) 	<p>Принцип поэтапности познания трудовой деятельности Принцип целенаправленного познания трудовой деятельности Принцип структурированности Принцип многоуровневости познания трудовой деятельности Принцип иерархичности познания трудовой деятельности</p>

Продолжение прил. 5

1	2	3	4	5
			<p>Выделяются единицы анализа профессии (по типу модуля). Основа модуля – профессиональная задача, которая увязывается с профессиональными личностными качествами. Модуль профессии – совокупность объекта и субъекта трудовой деятельности. Любая профессия включает в себя широкий круг задач. Каждая из профессиональных задач является основой модуля в данной профессии. Число основных профессиональных задач будет соответствовать числу модулей. При этом следует выделять приоритетные, ядерные, стержневые профессиональные задачи и производные, вспомогательные. Мы строим профессиограмму как развертку каждого модуля через указание нормативно заданных профессиональных действий, средств, условий, результатов, а также требуемых для этого психологических качеств.</p> <p>Составляющие профессиограммы: трудовая программа (описание труда в профессии),</p>	

Окончание прил. 5

1	2	3	4	5
	Эмпирический подход	Непосредственное и полное изучение деятельности специалиста	психограмма (описание человека труда в профессии), характеристики мотивационной, волевой, эмоциональной и операциональной сфер специалиста (А.К. Маркова)	
				Изучение профессиональной деятельности в ходе эмпирического исследования

Приложение 6

**Основные виды профессиональной деятельности выпускника специальности
«Социолог. Преподаватель социологии»**

Виды профессиональной деятельности социолога	Сферы профессиональной деятельности социолога							
	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Работа на преподавательских и административных должностях в средних и высших учебных заведениях	Профессиональная деятельность в аналитических социологических центрах, на предприятиях, в фирмах и консалтинговых компаниях	Профессиональная деятельность в государственных органах федерального и муниципального уровня	Профессиональная деятельность во время избирательных кампаний и работа в центрах избирательных технологий	Профессиональная деятельность в сфере PR	Проектноаналитическая и экспертноконсультационная деятельность	Профессиональная деятельность в научных институтах и социологических службах экспертом-консультантом	Критериальные значения (коэффициенты)
	+	+	+	+	+	+	+	
Проведение социологического исследования	+							9
Создание и использование моделей прогнозирования социальных явлений		+	+	+	+	+	+	6

Окончание прил. 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Анализ современных социальных проблем общества	+		+	+		+	+	5
Диагностика различных видов социальной деятельности	+	+	+	+	+	+	+	7
Ведение практики социальной работы			+					1
Осуществление педагогической деятельности	+							1

Приложение 7

**Бланк
для диагностики уровня сформированности мотивационной
основы профессиональной компетентности студентов**

Ф.И.О. _____

Группа, курс _____

Уважаемые респонденты!

Просим вас принять участие в исследовании ваших познавательных способностей. Внимательно рассмотрите картинку и ответьте на вопросы. Время на одну картинку не должно превышать шести минут.



1. Кто эти люди?

2. Что происходит на этой картинке? В чем заключается суть ситуации?

3. Что привело к данной ситуации? Что произошло до этого?

4. О чем в настоящий момент думают люди, включенные в изображенную ситуацию?

5. Какие желания и чувства они испытывают?

6. К чему приведет данная ситуация? Что произойдет далее?



1. Кто эти люди?

2. Что происходит на этой картинке? В чем суть ситуации?

3. Что привело к данной ситуации? Что произошло до этого?

4. О чем думают люди, включенные в изображенную ситуацию?

5. Какие желания и чувства они испытывают?

6. К чему приведет данная ситуация? Что произойдет далее?

Приложение 8

**Опросный лист для диагностики уровня сформированности
ценностно-смысловой основы профессиональной компетентности
студентов-социологов**

Социолог- профессионал (идеал)	Инструментальные ценности (ценности-средства, качества личности)	«Я»
	Научная честность и корректность	
	Жизнерадостность	
	Аккуратность	
	Ответственность за результаты	
	Четкая нравственная позиция	
	Толерантность	
	Высокая культура чувств	
	Тактичность	
	Принципиальность и смелость в отстаивании своего мнения	
	Уважение труда коллег и предшественников	
	Непримиримость к своим и чужим недостаткам	
	Соблюдение конфиденциальности	
	Исполнительность	
	Независимость	
	Высокие запросы (требования к жизни)	
	Стремление к максимальной надежности и достоверности	
	Твердая воля	
	Гражданское мужество	

Статистика показателей экспериментальной и контрольной групп

Основа	N	Minimum		Maximum		Mean		Std.		Skew ness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
<i>Экспериментальная группа, констатирующий этап эксперимента</i>													
Когнитивная (ВКЛ)	116	26,90	82,00	58,0188	13,82277	-0,326	0,472	0,174	0,918				
Мотивационная (профессиональные мотивы)	116	4	28	18,79	6,547	-0,749	0,472	0,106	0,918				
Инструментальная (профессиональные знания)	116	1	3	2,33	0,868	-0,741	0,472	-1,270	0,918				
Инструментальная (профессиональные умения)	116	0,25	0,85	0,6892	0,15088	-1,326	0,472	1,823	0,918				
Индивидуально-психологическая (профессиональное мышление)	116	0,10	0,90	0,4229	0,21467	0,249	0,472	-0,686	0,918				
Ценностно-смысловая (профессиональные ценности)	116	-0,12	0,71	0,3071	0,24613	0,224	0,472	-1,069	0,918				
<i>Экспериментальная группа, контрольный этап эксперимента</i>													
Когнитивная (ВКЛ)	116	21,67	100	58,0188	13,82277	-0,326	0,379	0,174	0,837				
Мотивационная (профессиональные мотивы)	116	12	42	24,8	7,691	0,715	0,379	0,073	0,837				

Продолжение табл. 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Инструментальная (профессиональные знания)	116	10	15	3,12	1,234	-0,658	0,379	-1,270	0,837
Инструментальная (профессиональные умения)	116	0,67	0,98	0,7456	0,321	1,2051	0,379	1,823	0,837
Индивидуально-психологическая (проф. мышление)	116	0,33	0,90	0,3769	0,18976	0,187	0,379	-0,686	0,837
Ценностно-смысловая (проф. ценности)	116	0,32	0,97	0,289	0,3297	0,263	0,379	-1,069	0,837
<i>Контрольная группа, констатирующий этап эксперимента</i>									
Когнитивная (ВКЛ)	120	33,33	62,5	51,6608	11,79468	1,188	0,616	3,241	1,191
Мотивационная (профессиональные мотивы)	120	5	36	16,8	8,492	0,2078	0,616	0,397	1,191
Инструментальная (профессиональные знания)	120	0	6	0,69	1,032	1,271	0,616	0,464	1,191
Инструментальная (профессиональные умения)	120	0,48	0,8	0,6492	0,10500	0,078	0,616	1,407	1,191
Индивидуально-психологическая (профессиональное мышление)	120	0,2	0,7	0,4462	0,17614	-0,303	0,616	-1,365	1,191
Ценностно-смысловая (профессиональные ценности)	120	0,14	0,51	0,1948	0,19991	0,122	0,616	-0,900	1,191

Окончание прил. 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Контрольная группа, контрольный этап эксперимента</i>									
Конативная (ВКЛ)	120	24,7	82,05	49,69	15,61961	0,363	0,616	0,372	1,191
Мотивационная (профессиональные мотивы)	120	6	40	20,7	9,183	0,222	0,616	0,400	1,191
Инструментальная (профессиональные знания)	120	1	7	1,08	1,256	0,429	0,616	-1,728	1,191
Инструментальная (профессиональные умения)	120	0,58	0,88	0,6969	1,1018	0,594	0,616	-0,943	1,191
Индивидуально-психологическая (профессиональное мышление)	120	0,2	0,70	0,4846	0,15935	-0,576	0,616	-0,091	1,191
Ценностно-смысловая (профессиональные ценности)	120	0,04	0,58	0,2445	0,19851	0,301	0,616	-0,637	1,191

Приложение 10

Уровни сформированности элементов профессиональной компетентности студентов-социологов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (контрольная группа), динамика параметров

Основы профессиональной компетентности	Уровни сформированности	Констатирующий этап	Контрольный этап	Динамика параметров, %
		Кол-во студентов, %	Кол-во студентов, %	
1	2	3	4	5
Инструментальная (профессиональные знания)	Высокий	9,09	9,1	+0,01
	Допустимый	36,4	42,4	+6
	Критический	27,3	27,3	0
	Недопустимый	27,3	18,2	-9,1
Инструментальная (профессиональные умения)	Высокий	12,12	21,2	+9,08
	Допустимый	51,52	48,5	-3,02
	Критический	27,27	27,3	+0,03
	Недопустимый	9,09	3,03	-6,06
Мотивационная (профессиональные мотивы)	Высокий	3,03	6,1	+3,07
	Допустимый	27,3	33,3	+6
	Критический	69,7	60,6	-9,1
	Недопустимый	0	0	0
Индивидуально-психологическая (профессиональное мышление)	Высокий	0	0	0
	Допустимый	15,2	12,1	-3
	Критический	33,3	39,4	+6,1
	Недопустимый	51,5	45,5	-6
Ценностно-смысловая (профессиональные ценности)	Высокий	0	0	0
	Допустимый	0	0	0
	Критический	15,2	18,2	+3
	Недопустимый	84,8	81,8	-3

Окончание прил. 10

1	2	3	4	5
Конативная (волевые качества личности)	Высокий	3,03	6,1	+6,06
	Допустимый	84,8	78,8	-4
	Критический	12,12	15,2	3,08
	Недопустимый	0	0	0

Научное издание

Вербицкий Андрей Александрович
Ильязова Марьям Даниловна

**ИНВАРИАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Ответственный редактор *Э.Б. Шейхуллина*
Редактор *И.Н. Ётова*
Корректор *А.В. Полякова*
Компьютерная верстка *А.Б. Дунаевой*
Оформление *Е.В. Беспрозванной*

Подписано в печать 30.10.2011. Формат 60х90/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ. л. 18.
Тираж 1000 экз. Заказ

Издательская группа «Логос»
123104, Москва, Б. Палашевский пер., д. 9, стр. 1

По вопросам приобретения литературы обращаться по адресу:

111024, Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31
Тел.: (495) 644-38-04, 642-59-89

Электронная почта: universitas@mail.ru

Дополнительная информация на сайте: <http://logosbook.ru>