

**Педагогика развития: содержание образования как проблема,**

**Красноярск, 1999 г., А.М. Аронов, С.В. Лукичёва**

**Пространство профессионального самоопределения как результат  
моделирования профессиональной деятельности**

Современная ситуация требует подготовки ответственного, самостоятельного, целеустремлённого выпускника, обладающего профессиональным мышлением, способным самоопределяться и дерзать. А то, с чем можно дерзать, - это не только знания, но и средства самоорганизации на деятельность и мысль. Методически это означает, что образование должно выдвигать профессиональному сознанию проблемы, которые сейчас знанием не заполнены, а не только натаскивать на то, что уже давно ясно.

Хорошо известно, что абитуриенты практически не могут участвовать во внутренней (внутренняя речь) и внешней (устная и письменная речь) коммуникации, не имеют опыта и не готовы к такому участию ни содержательно, ни интеллектуально, ни поведенчески и, следовательно, не могут участвовать в мышлении. Более того, они личностно, учебно и профессионально не самоопределены. Само поступление в вуз для них социально демонстрационно, является значимой демонстрацией взрослости перед другими, что означает кризисное, переломное состояние и невозможность самоопределения (4).

Целесообразно в этой связи поставить вопрос: нет ли значимого ресурса для профессионального самоопределения в школьной жизни молодёжи? Заметим, что набор школьных предметов не является очевидным для детей отображением мира профессий. Содержание школьного образования и мир разнообразных профессий многосвязны, опосредованы и во многом ограничены квалификацией учителя, его субъективным осознанием сущности огромного числа профессий (1).

Профессия представляет собой сложный мир незримых объектов и переживаний. У стороннего наблюдателя "пусто" там, где для профессионала существуют богатые и сложные миры впечатлений, материалов для размышления и практического действия. Более того, эти пустоты легко и незаметно заполняются

вымыслами, человек сам, не замечая этого, погружает себя в мир ложных представлений и "самодельных мифов" (1).

В этой социокультурной ситуации профессиональному образованию приходится самому решать задачу обеспечения профессионального самоопределения. Первое условие этой задачи — организационное, это условие реальности, т.е. создание пространства условий и рамок для ясного и недвусмысленного предъявления некоторых идеальных требований. Поэтому ожидание преподавателей учебного и профессионального самоопределения ещё должно быть предъявлено как определённая система требований.

Второе условие относится к содержанию этого процесса. На наш взгляд, профессиональное определение - это не просто эмпирическое отношение: "Я/ ПД\*" (профессиональная деятельность). В такой форме его можно обсуждать для простых профессий, где профессиональная деятельность может быть освоена по её внешней демонстрации. Для профессий, связанных с мышлением, а таковы все современные профессии, демонстрации недостаточно. Мы считаем, что требуется моделирование профессиональной деятельности, т.е. содержание профессионального самоопределения - это реализация соотношения "Я/ Модель ПД/ПД".

Обеспечение такого теоретического отношения таит очевидные трудности:

- как правило, личностную несамоопределённость студентов (кто я?);
- неумение абитуриентов понимать и действовать с моделями;
- введения в структуру учебного процесса, помимо теоретического (академического) обучения и практики, ещё одного процесса - моделирования профессиональной деятельности, разработки его содержания и учебных форм (4).

При разрешении такого рода противоречий сам процесс моделирования приобретает не только психолого-педагогическую ориентацию но и является некоей формой структурной организации отношения "ученик - учитель -профессия", которая включает в себя ряд промежуточных компонентов, представляющих самостоятельную значимость для исследователя.

В результате так организованного учебного процесса профессиональное самоопределение студента опосредуется учебно-профессиональной деятельностью

(УПД), от особенностей которой (от её адаптированности к учебным структурам, психологии каждого "я", социокультурным ситуациям, особенностям развития, конкретики профессий и т.д.) зависят психологические особенности профессионального самоопределения огромной генерации студентов Вузов начала XXI века.

Учебно-профессиональная деятельность в чистом виде представляет собой кумулятивную динамическую систему, обеспечивающую адаптацию студента к формам организации учебного процесса, к новой социокультурной среде, к идеальной модели будущей профессиональной деятельности, предъявляемой ему (явно или неявно) вузом для объективного опосредования.

Адекватное понимание (присвоение) этой динамической системы обуславливается многими факторами, определяющими из которых являются:

- уровень предыдущей психологической готовности учащегося (обеспечивается влиянием СМИ, мнением окружающих и т.д.);
- открытость для педагогического воздействия, способствующей профессиональному самоопределению (подготавливается и формируется в кружках, студиях, домах технического творчества и т.д.).

В этом смысле становится актуальной проблема совместности в отношениях "учитель - ученик". Совместность задаётся как внутренними (эмпатия, синтония), так и внешними нормами и развивается по пути персонифицированного отношения. Модель УПД включает в себя совместность как реализацию персонифицированного отношения. По нашему мнению, чем конкретнее персонификация, тем продуктивнее педагогическое воздействие, поскольку в профессиональном самоопределении весьма существенен индивидуальный подход преподавателя к студенту с обязательной диагностикой тезауруса и профессиональных склонностей каждого студента.

В индивидуализации опосредования педагогического воздействия модели УПД кроется основа успеха в создании профессионально ориентированного, но, тем не менее, имманентно присущего каждому студенту, пространства самоопределения (3).

Это положение концептуально определено Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным: "Психологический механизм самоопределения человека - раздвижение горизонтов

мира и оценка собственного положения в нём" (1).

В связи с изменением социальной функции образования, во главу угла естественно поставить необходимость непрерывного формирования системы профессиональной деятельности будущего специалиста. Эта цель может быть достигнута путём введения в учебный процесс динамически развивающейся гипотетической картины планируемого будущего, отображающей в целостном представлении модель профессиональной деятельности. Выявляемые в этой модели связи и отношения между различными её элементами и связанные с ними функции выступают в этом случае в качестве смыслообразующих, основополагающих факторов по отношению к изучаемым дисциплинам.

В итоге студент получает возможность увидеть смысл той или иной дисциплины в контексте своей будущей профессиональной деятельности, а само представление об этом будущем выступает в качестве фактора, управляющего процессом учёбы и организующего приобретаемые знания по отдельным дисциплинам в контексте образа системы своего профессионального будущего (3),

Такая гипотетическая картина планируемого будущего в ходе обучения должна многократно корректироваться в сторону обогащения и усложнения, движения в сторону реальной профессиональной деятельности, которая и является конечной целью подготовки специалиста. Многократное корректирование может быть обеспечено только достаточно гибкой и универсальной технологией обучения, которая обеспечивает при этом эффективное педагогическое воздействие. Этим требованиям отвечает проблемно-адаптивная технология обучения студентов вузов (5).

Заметим, что существующий на данный момент образ идеального гипотетического будущего, с одной стороны, содержит в себе возможность решения ряда профессиональных задач, а с другой - в этом образе фиксируется и создаётся система ограничений, не позволяющих решить осознанные на этом уровне развития задачи, которые формулируются как необходимое условие развития самого студента. Противоречие между системой задач, включённых в наличный образ профессионального будущего, и реальными возможностями человека определяет

круг тех дисциплин, которыми предстоит овладеть на данном этапе становления будущему специалисту (3).

Содержание учебного процесса, с одной стороны, призвано обеспечить снятие возникающих противоречий, а с другой - обеспечить содержательные условия, новое информационное поле для формирования очередного "продвинутого" образа профессионального будущего.

Этот очередной шаг, в свою очередь, приводит к постановке нового круга задач, обнажающих очередные противоречия между наличными и требуемыми знаниями и умениями специалиста.

Достижение цели - формирование системы или способа профессиональной деятельности — означает, на наш взгляд, организацию профессионально ориентированного учебного процесса. Последнее, как мы уже подчёркивали, оказывается возможным, если технология обучения обеспечивает выработку у студента способа деятельности, адекватного способу профессиональной деятельности.

Создание модели УПД, разворачивающейся как последовательность решения учебно-профессиональных задач, которая раскрывает специфику профессиональной деятельности и формирует её компоненты, обеспечивает не только учебно-познавательную деятельность, но и учебно-профессиональную с формированием определённой системы профессиональной деятельности.

Технология обучения определяет нашу концепцию -формирование пространства профессионального самоопределения будущего специалиста как с точки зрения профессиональной деятельности, так и в аспекте социокультурной адаптации.

Заметим, что процесс проектирования технологии обучения включает в себя анализ профессионального способа деятельности, построение модели учебно-профессиональной деятельности, в которой присутствует не только учебная профессионально-ориентированная информация, но и деятельностная компонента; при этом наряду с проектированием развивающейся (динамичной) модели профессиональной деятельности особо выделяются технический, информационный и

деятельностный аспекты. Именно технический аспект наиболее сложен, так как, несмотря на многообразие ныне существующих технических средств, пока ещё мало данных, которые бы характеризовали их как с дидактической стороны, так и с точки зрения психологических аспектов взаимодействия с ними учащихся. Эта проблема представляет собой отдельный блок, который будет освещен авторами в других исследованиях.

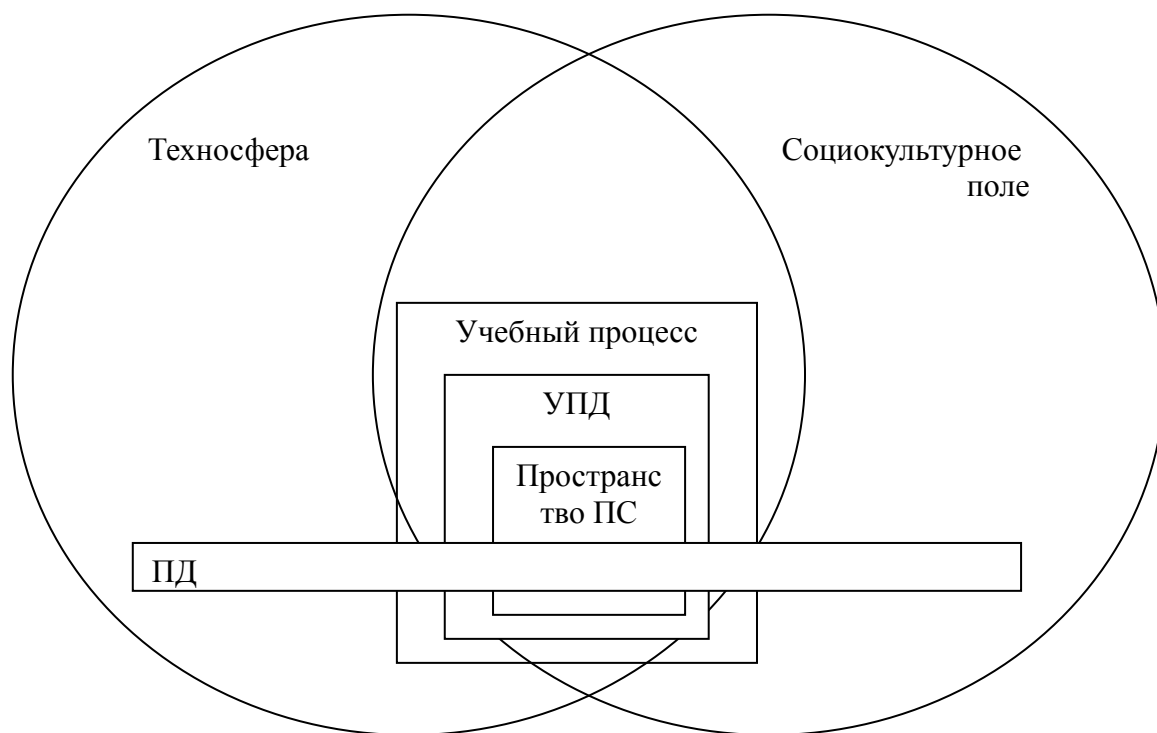
Преодоление технократической ориентации инженерного образования связано с делением дисциплин на непосредственно связанные с предметом будущей деятельности, и касающиеся социально-философского осмысления результатов профессиональной деятельности, с формированием своеобразного философствующего сознания по отношению к предметной области. Подобно тому как наиболее острые проблемы образования возникают за пределами системы образования, точно так же отношения, складывающиеся в социуме, определяют возможные пути развития техносферы. Поэтому целью инженерного образования выступает формирование у будущих инженеров способности к постановке социально значимых, задач, выводимых из реальных ситуаций, складывающихся в социуме, средством же становится их техническая деятельность, связанная с развитием техносферы. Следовательно, процесс формирования предметного знания должен протекать на фоне социально значимого знания, определяющего поле сознания человека. На первый план выдвигаются изучение фундаментальных и социальных дисциплин, по отношению к которым впоследствии идёт процесс формирования собственно технического мышления.

Появляется новая определяющая компонента образования — рефлексия на социальный контекст профессиональной деятельности. В результате обозначается нетрадиционная логика подготовки инженера, близкая к логике университетского знания. Всё это сопряжено с большими трудностями, т.к. очевидно, что в каждой области инженерной деятельности сочетание содержания образования, модели УПД> и социокультурной среды является специфическим.

С другой стороны, эта специфичность не исключает общности в смысле принадлежности к общечеловеческой интеллектуальной культуре. В этом контексте

представляется актуальной предлагаемая нами структурно-морфологическая схема образования пространства профессионального самоопределения (ПС) будущего инженера (рис. 1).

Рис.1.



**Рис.1. Структурная схема пространства профессионального самоопределения**

Любое смещение пространства профессионального самоопределения либо в сторону техносферы, либо в социокультурное поле, либо смещение внутри видов деятельности (УП, УПД, ПД) приведёт к тупиковым, имитирующим эффективность результатам.

Действительно, пространство профессионального самоопределения, являясь явной принадлежностью модели учебно-профессиональной деятельности, определяется социокультурными потребностями современности и неразрывно связано с ними многообразием как прямых, так и опосредованных зависимостей.

В процессе построения пространства профессионального самоопределения авторы пришли к выводу, что широко пропагандируемая в последнее время самостоятельность студентов в выборе образовательной траектории (например,

свободное посещение лекций, семинаров, лабораторных работ, выбор дисциплин по интересам), на младших курсах не обоснована, поскольку имеет ряд недостатков как психологического, так и методологического характера. На младших курсах происходит адаптация студента к качественно новой интеллектуальной и социальной среде, у него могут выработаться ложные мотивы обучения, и самостоятельный выбор образовательной траектории может быть ошибочным, а следовательно, и профессиональное самоосознание может быть подменено иным, неадекватным образом (3).

Другой важнейшей проблемой инженерного образования является различный уровень развития студентов. В одном коллективе могут оказаться люди с очень большим разрывом в интеллектуальном, общеобразовательном и психологическом уровнях. Их готовность к обучению определяется не только открытостью к восприятию, но их "стартовой", первоначальной интеллектуальной готовностью.

Нельзя вести исследование применительно к идеальной обучаемой среде, нельзя опираться на как бы заранее готовую и сформированную мотивацию обучения, считая, что она определена ранее и существует в нужной нам форме (7).

Каждый студент на протяжении своего пребывания в образовательной среде проявляет те или иные склонности, способности и другие психологические и интеллектуальные особенности в обучении. Они должны быть положены в основу установления обратной связи в цепи "студент — преподаватель". Смысл индивидуализации обучения заключается в осуществлении этой обратной связи в учебном процессе различными способами (экспресс-опросы, тесты, диагностика уровня интеллектуального развития по компонентам информационного поля и т.д.) (8).

С учётом полученных характеристик определяется уровень и тип мотивации обучения, и в соответствии с этим устанавливается и тип педагогического воздействия, цель которого для одарённых студентов - создание условий развития способностей в сфере будущей специализации, для студентов с обычными показателями (и показателями ниже средних) - становление соответствующей дидактической среды и педагогического воздействия, способствующего

выравниванию заниженных интеллектуальных показателей и тезауруса этих студентов, что позволяет студентам адаптироваться в пространстве профессионального самоопределения начиная с первых дней обучения в вузе (5).

Таким образом, для обеспечения профессионального самоосознания каждого студента вуза необходимо целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, обеспечивающее его принадлежность пространству профессионального самоопределения.

Авторы считают, что пока проблема профессионального самоопределения остаётся частным делом учащихся и энтузиастов-преподавателей, говорить об эффективной системе качественной подготовки специалистов инженерного профиля в стране преждевременно.

#### Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону; "Феникс", 1997. - 510 с.

2. Аронов А. М. О методическом обеспечении профессионального самоопределения студентов // Методическое обеспечение учебного процесса - важнейший фактор в совершенствовании подготовки специалистов: Материалы межвузовской НПК. Часть 1.- Красноярск, КГУ, 1997.-с.с. 155-159.

3. Язев В. Н., Лукичёва С. В., Ковалёва О. А. О системном подходе к формированию профессионально-\* ориентированной учебной деятельности студентов-электриков технического вуза // Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования. Сборник статей, выпуск 5. - Красноярск, ГАЦМиЗ. 1999.-с.с. 115-123.

4. Аронов А. М. О моделировании профессиональной деятельности в целях профессионального самоопределения. // Профессиональное образование в Сибири.- Красноярск, 1998. - с. 52 - 54.

5. Лукичёва С. В. Проблемно адаптивная технология обучения как средство повышения качества подготовки студентов // Проблемы повышения качества подготовки студентов вузов и перспективы перестройки учебного процесса. Материалы НПК. Часть I. - Барнаул, АГУ, 1992.-с.с. 42-44.

6. Долженко О. В., Шатуновский В. Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. - М.: "Высшая школа", 1990. - с.с. 191.

7. Аронов А. М., Хасан Б. И. Опыт разработки организационно-деятельностной игры для решения задач педагогического и учебного самоопределения // Прикладная психология. Опыт и перспективы. Межвуз. сб. - Красноярск, КГУ, 1990.- с.с. 130-136.

8. Лукичёва С. В. Особенности методического обеспечения курса высшей математики технического вуза. // Методическое обеспечение учебного процесса - важнейший фактор в совершенствовании подготовки специалистов. Материалы межвузовской НПК. Часть I. - Красноярск, КГУ, 1997.-с.с. 60-62.