

## ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Лубовский Дмитрий Владимирович*

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник

ФГНУ «Психологический институт Российской академии образования»,

доцент, профессор кафедры педагогической психологии

ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический

университет»

г. Москва

### К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования личностных образовательных результатов учащихся высших учебных заведений. Описываются труды ученых и исследователей, анализировавших сферу психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития человека. Обобщаются результаты проведенного социологического опроса профессионального самопонимания, смысловых ориентаций студентов. Сделаны выводы о содействии проектирования развивающих образовательных ситуаций формированию внутренней позиции профессиональной личности студентов.

**Ключевые слова:** высшее психолого-педагогическое образование, личностные образовательные результаты, внутренняя позиция личности, развивающие образовательные ситуации, рефлексия сформированности профессиональных компетенций.

В компетентностном подходе, который стал методологической основой современного высшего образования в странах, присоединившихся к Болонской системе, получение образования рассматривается как формирование у обучающихся не только узкопрофессиональных, но и личностных образовательных результатов. Особенно актуальна проблема формирования личностных образовательных результатов применительно к профессиям, относящимся к типу «чело-

век – человек» по известной типологии Е.А. Климова. Практически во всех профессиях, относящихся к этому типу, сформированность профессионально важных качеств личности может рассматриваться как основной образовательный результат.

В нашем исследовании понятие внутренней позиции (далее – ВП) личности применено к анализу формирования личностных образовательных результатов при получении психолого-педагогического образования. Очевидно, что профессии педагога и психолога предъявляют особые требования к ВП личности, которая, по словам Л.И. Божович, представляет собой то, как человек «...благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты, относится к окружающему и прежде всего к своему положению и к тем требованиям, которые оно к нему предъявляет» (Л.И. Божович, 1968/2008, с. 148). Развитая рефлексия своего положения в системе профессиональной деятельности, своих возможностей и ограничений, своего желания занимать иное положение становится для педагога и психолога профессионально важным качеством личности, поскольку эти профессии требуют от человека непрерывного профессионального и личностного роста. Развивающие образовательные ситуации, проектируемые при создании учебных планов и программ высшего профессионального образования, должны становиться средствами, максимально содействующими развитию личностных образовательных результатов, то есть профессионально важных личностных качеств.

В нашем исследовании философско-методологическими основами понимания ВП стали представления о личности как внутренней основе свободы и ответственности (М. Хайдеггер, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили). Так, по мнению М.М. Бахтина, поступок правомерно рассматривать как ответственное деяние в пространстве-времени бытия человека, где пространство и время, образуя уникальное единство, наделяются для личности побудительной силой, принуждающей к совершению поступка. Им также был намечен феноменологический метод

исследования поступка как события в мире (М.М. Бахтин, 2003, с. 31). Обобщенная в сознании человека репрезентация мира поступка и места личности в этом мире и получила название внутренней позиции в трудах Л.И. Божович.

Как общенаучная основа для изучения ВП в нашем исследовании был применен системно-деятельностный подход, разработанный А.Г. Асмоловым и конкретизированный применительно к образованию (А.Г. Асмолов, 2007). В данном подходе для нас принципиально важными были понимание деятельности как динамической системы, нацеленной на результат и представление о личности как живой системе, для изучения которой неприемлем анализ по элементам. С точки зрения данного подхода ВП личности совмещает в себе и мотивационное, и аффективно-смысловое начало. Такое понимание ВП позволяет преодолеть отрыв аффекта от интеллекта в понимании личности.

Конкретно-научной основой нашего исследования выступили, прежде всего, труды Л.И. Божович, в которых было введено данное понятие и очерчена психологическая реальность, которую оно обозначает. Как теоретическая основа выступили для нас исследования динамических смысловых образований личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.), исследования личностного смысла, осуществленные Д.А. Леонтьевым. Проведенный нами теоретический анализ позволил дать определение ВП как динамической системы мотивационной и аффективно-смысловой регуляции жизнедеятельности человека, являющейся результатом осознанного выбора, базирующегося на рефлексии своей жизни, придающей ей смысловую насыщенность и устремленность в будущее. Феноменологически ВП представляет собой эмоционально насыщенное отражение в сознании человека его отношение к своей жизненной ситуации и месту, занимаемому в ней.

Проектирование программ высшего профессионального образования (бакалавриата, магистратуры) должно опираться на знание психологических характеристик студентов, и, прежде всего, свойств их ВП субъекта профессионального образования. Наше исследование было посвящено изучению ВП студентов при

получении первого и второго высшего психологического образования. Предпосылки для преобразования обучения в самообучение, столь необходимые в юности при получении высшего образования, закладываются еще в младшем школьном возрасте в ходе формирования учебной деятельности. Так, Д.Б. Эльконин считал, что «Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя» (Д.Б. Эльконин, 1989, с. 249). Другими словами, еще в младшем школьном возрасте ребенку становится необходимо перейти от позиции обучаемого к позиции субъекта саморазвития. Тем не менее, по наблюдениям автора и его многочисленных коллег-преподавателей, при получении первого высшего образования у студентов такое субъектное отношение к учению развито явно недостаточно и выражено значительно меньше, нежели у людей в зрелом возрасте при получении второго высшего образования.

В нашем исследовании было предпринято детальное изучение ВП субъекта будущей профессии при получении первого и второго высшего образования. В исследовании приняли участие две группы студентов-психологов Московского психолого-социального университета в возрасте 20 – 24 лет (первое высшее образование) и в возрасте 38-48 лет (второе высшее образование). В обе группы вошли по 20 студентов, получающих высшее психологическое образование. Для изучения внутренней позиции профессионала были применены модифицированный опросник Ю.М. Орлова по изучению основных мотивов учебной деятельности в ВУЗе, опросник измерения мотивации достижения М.Ш. Магомед-Эминова, методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева, методика измерения мотивации ведущих жизненных ценностей Е. Фанталовой, опросник смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева и опросник уровня профессионального самопонимания (УПС) Н.И. Протасовой. Структура внутренней позиции выявлялась с помощью факторного анализа данных. При обработке данных использовался пакет программ математической статистики SPSS (версия

14.2). Обработка данных производилась при помощи факторного анализа с использованием Варимакс-вращения.

У студентов, получающих первое высшее образование, было выявлено три фактора в структуре ВП. В первый фактор вошли показатели ценностей уверенности в себе, свободы, наличия друзей, а также общий показатель осмысленности жизни по опроснику СЖО и оценки по шкалам процесса жизни и результативности жизни. Почти все показатели по опроснику профессионального самопонимания (мотивация, профессиональные ценности, личностный смысл и т.д.) также вошли в первый фактор. Фактор получил название «Смысл профессионального образования». Судя по его содержанию, в ВП студентов при получении первого высшего образования профессиональная подготовка предстает как развитие понимания себя в контексте будущей профессии, как процесс завершения автономизации от родителей и завершения взросления. Но ни мотив достижения, ни мотивы получения профессионального образования в фактор не вошли. Такая ВП ориентирована на настоящее, а не на будущее.

Во второй фактор, названный «смысл жизни», вошло большинство показателей по шкалам опросника СЖО. Оценки по параметрам смысложизненных ориентаций описывают перспективу как обнадеживающую, что, однако, не поддерживается конкретными целями. Единственная ценность, вошедшая во второй фактор (родительство) не связана с получаемой профессией.

Третий фактор составили нагрузки по параметрам самоотношения и мотивов учения (каузальных и широких социальных мотивов). Фактор получил название каузальной ориентации. Он отражает тенденцию ориентироваться не на смысл собственных действий, а на их причину, ориентацию на настоящий момент и конкретный результат. В данном факторе представлена ориентация на получение диплома и обретение более высокого социального статуса, но не на творчество и профессиональный рост. В целом ВП студентов при получении первого высшего образования отличается каузальной мотивационной ориентацией и неразделенностью ближнего и дальнего плана жизни, а также невысоким уров-

нем мотивации профессионального образования. Такая ВП может быть охарактеризована как позиция субъекта взаимоотношений с окружающими, но не как ВП субъекта профессиональной деятельности.

Исследование ВП студентов при получении второго высшего образования показало, что в первый фактор, названный «Осмысленность жизни», вошли показатели мотивации достижения, а также, с наибольшей факторной нагрузкой, показатель общей осмысленности жизни и показатели по всем шкалам опросника смысложизненных ориентаций. В ВП людей зрелого возраста достижение жизненной цели предстает как процесс, придающий жизни смысл, но сопряженный с сомнениями, самоограничением, затратами здоровья, судя по тому, что такие жизненные ценности, как уверенность в себе, свобода и здоровье вошли в данный фактор с отрицательными нагрузками.

Второй фактор, названный «Внутренний диалог в профессиональном самопознании», состоит из показателей профессионального самопознания и показателей самоотношения по опроснику МИС. Второй фактор отражает внутренний диалог в процессе смыслостроительства. В деятельности, направленной на порождение смысла, осуществляется согласование личной свободы и профессиональной направленности, разрешаются внешние и внутренние противоречия. Самоотношение несколько негативистическое, что обусловлено, очевидно, более зрелым отношением к себе, неудовлетворенностью собой в плане профессионально важных личностных качеств и, возможно, переживаниями по типу кризиса середины жизни.

Третий фактор представлен, прежде всего, нагрузками по параметрам профессионального самопонимания (личностный смысл будущей профессии, профессиональные ценности), мотивы учения в ВУЗе (мотивы творчества и саморазвития), а также показателями ряда жизненных ценностей. Взаимосвязь параметров, составляющих данный фактор, позволяет предполагать, что учение в ВП людей зрелого возраста предстает как творческая деятельность, направленная на развитие себя и понимание себя в контексте получаемой профессии. Правомерно

утверждать, что в структуре ВП людей зрелого возраста первый фактор представляет перспективный жизненный смысл, второй – осмысление себя как будущего профессионала, третий фактор отражает позицию личности по отношению к ближним целям, связанным непосредственно с получением второго высшего образования. Итак, ВП студентов при получении второго высшего образования обладает чертами субъектности зрелого человека (М.В. Ермолаева, 2003), разделяющего ближний и дальний план, отдающего себе отчет в том, что получение нового высшего образования – труд, связанный с затратой сил и неудовлетворенностью достигнутым, труд нелегкий, но творческий.

Полученные данные, с одной стороны, отражают возрастные особенности ВП личности в поздней юности и зрелости. С другой стороны, из анализа полученных данных следует вывод о том, что создание программ высшего психолого-педагогического образования требует проектирования таких развивающих образовательных ситуаций, которые ставили бы студента в позицию субъекта профессиональной деятельности. Сотрудниками кафедры педагогической психологии факультета «Психология образования» Московского городского психолого-педагогического университета под руководством заведующего кафедрой, доктора психологических наук, профессора В.А. Гуружапова был создан проект прикладного бакалавриата по психолого-педагогическому образованию, профиль «Психология и педагогика начального образования». Особенность проекта заключается не только в последовательно реализованном модульном принципе, положенном в основу учебного плана. Каждый модуль завершается учебной или производственной практикой, что позволяет будущим педагогам и психологам оценить сформированность у них тех профессиональных компетенций и тех трудовых действий, на формирование которых направлен каждый из модулей программы.

Таким образом, развивающей образовательной ситуацией внутри каждого модуля становится, прежде всего, сама практика. Кроме того, по итогам каждой из практик предусмотрено не просто написание отчета или итоговая конференция. Известно, что нередко эти процедуры становятся формальными. Для того,

чтобы практика действительно содействовала развитию профессионально важных качеств, разработанная программа предусматривает рефлексивные процедуры самоанализа студентами сформированности профессиональных компетенций и трудовых действий. Эти процедуры рефлексии становятся еще одним видом развивающих образовательных ситуаций, направленных на формирование профессионально важных личностных качеств будущих педагогов и психологов.

### ***Список литературы***

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А. Салмина Н.Г., Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 16-23.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // М.М. Бахтин. Собр. соч. в 7 т. Т. 1: Москва, «Русские словари», 2003. – 957 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. С.-Петербург., «Питер», 2008, 400 с., ил. (Серия: Мастера психологии).
4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // «Вопросы психологии», №3-4, 1992. – С. 14-19.
5. Ермолаева М.В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах. М.: МПСИ, Воронеж: «МОДЭК», 2003. – 280 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. Москва.: Смысл, 2003. – 487 с..
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., «Педагогика», 1989, – 555 с.