

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К СМЫСЛОВОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОМУ ДИДАКТИЧЕСКОМУ САМОКОНТРОЛЮ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕСТВА

СОХРАНОВ-ПРЕОБРАЖЕНСКИЙ Владимир Васильевич

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия

В статье представлены предварительные результаты исследования, проводимого в Пензенском государственном университете по проблемам создания теоретико-методологической и методических основ смыслообразования. В частности, построения модели развития смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля как неотъемлемой части процесса управления в новой ситуации социально-экономического развития общества и системы образования в России. Обозначена технология осмысления сущности смыслового самоконтроля как фактора повышения научно-образовательного потенциала общества на основе выводов и результатов, полученных в исследованиях И.В. Абакумовой, Д.А. Леонтьева В.А. Слостенина, А.В. Мудрика, Л.Ф. Спирина, М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой. Представлено определение смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля, реализуемого будущими магистрами в учебной деятельности. Рассматриваются результаты, полученные на основе реализации совокупности методик, к которым были отнесены: метод опорных сигналов (В.Ф. Шаталов), методика Ривина (ОМР), разрешение задач с переменными данными, дидактические игры (Н.В. Бордовская, Л.Ф. Спирин), СЖО (Д.А. Леонтьев), САМОАЛ (Н.Ф. Калина), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Направленность личности» (Б. Басс), «Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования» (А.А. Реан).

Ключевые слова: образование, готовность, смысл, профессия, дидактический самоконтроль, смысловой самоконтроль.

Введение трехуровневой модели высшего образования информационное и цифровое обновление деятельности социальных институтов общества и, прежде всего, системы образования создает предпосылки для содержательного изменения социальной, профессиональной и личностной самоорганизации и самореализации бакалавров, магистров и аспирантов в процессе учебной деятельности.

Существует неоднозначная взаимосвязь общества и образования. С одной стороны, общество с помощью определенной системы ценностей пытается сохранить преемственность культуры поколений. С другой стороны, образование обладает достаточной мерой автономности и воздействует на сложившиеся общественные отношения. В любом случае, обозначенная взаимосвязь решает основную проблему взаимосвязи развития общества и отдельно взятой личности – проблему управления. При любом способе управления суще-

ствует противоречие между потребностью общества в определенном типе личности и потребностями отдельно взятого человека в реализации личностного потенциала.

Обозначенная противоречивость формирования личностного образа профессиональной самоорганизации студентов магистратуры и моделей профессиональной самоорганизации, определенных в соответствующих профессиограммах и ФГОС, которые усваиваются студентами университетов, позволяет обозначить существующую педагогическую проблему поиска эффективных путей, средств, форм и методов формирования готовности будущих магистров к проявлению смыслового самоконтроля в профессионально значимом учебном действии.

Вместе с тем, смена парадигмы общекультурной, личностной и профессиональной самоорганизации человека, стремление государства, общества и самой личности к становле-

нию нового образа действия привели к необходимости осмысления данной проблемы в новых социально-исторических и собственно-научных условиях осмысления сущности смыслового самоконтроля как фактора повышения научно-образовательного потенциала общества (И.В. Абакумова, Д.А. Леонтьев, В.А. Слостенин, А.В. Мудрик, Л.Ф. Спиринов, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова и др.).

Анализ научной литературы и собственный опыт педагогической работы показывает недостаточную разработанность моделей и технологий формирования у студентов магистратуры готовности к проявлению смыслового самоконтроля в профессионально значимом учебном действии, что основано на их готовности реализовать совокупность умений и регулятивных компетенций в личностном и дидактическом проявлении.

Концептуальное осмысление сущности рассматриваемой проблемы и модели ее решения основывается на теории о диалектическом единстве и взаимосвязи процессов социализации личности, ее воспитания с социально-экономическим развитием общества; положение о ведущей роли деятельности в формировании личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн); системного гуманистического подхода к организации личностно-ориентированного обучения (В.Г. Афанасьев, Л.Ю. Гордин, В.С. Безруков, М.И. Рожков, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Н.А. Шайденко, А. Маслоу, К. Роджерс); смысловой организации и самоорганизации образовательного процесса (И.В. Абакумова, С. Гроф).

Ряд авторов рассматривает самоконтроль как свойство личности (А.И. Кочетов, А.Я. Арет). Другие рассматривают самоконтроль как акт самосознания, характеризующий качество развития интеллекта (П.Я. Гальперин, И.Т. Федоренко, П.Р. Чамата).

Проявляется стремление ученых всесторонне проанализировать сущность готовности личности к реализации смыслового самоконтроля. С одной стороны, он является процессом, раскрывающим взаимосвязь избранного вида деятельности и развития личности. С другой стороны, смысловой самоконтроль выступает в качестве критерия включенности студентов в соотнесение основных социаль-

ных позиций субъективной самореализации человека в учении: «Я-могу», «Я-хочу» и «Я-должен» (Д.И. Фельдштейн).

Как показывают предварительные результаты проводимого исследования основным компонентом успешного проявления студентами дидактического самоконтроля является их стремление к осознанному формированию определенной совокупности умений и регулятивных компетенций, которые будущие магистры реализуют в социальных, витальных и идеальных смыслах и способствуют разрешению поставленных перед ними профессионально значимых дидактических задач.

В процессе исследования смысловой самоконтроль рассматривался как процесс соотнесения возможной по природным данным и уровню обученности самоорганизации личности с ее потребностью в определенной направленности и качестве дидактической самореализации.

В процессе исследования мы исходили из того, что каждый студент обладает начальным уровнем проявления интегративных характеристик смыслового самоконтроля, сложившимся в период довузовской социализации. Этот уровень был назван начальным дидактическим, позволяющим студентам адаптироваться к требованиям, предъявляемым к ним в педагогическом процессе. Кроме этого, выделялись уровни дидактического адаптивного действия (самостоятельный выбор известных алгоритмов дидактического действия) и уровень творческого действия.

Последние два уровня различались по источникам побуждения студентов к проявлению смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля. В первом случае его источником являлся педагог, во втором случае стремление к самокоррекции дидактических действий исходило из потребности студента.

Определены базовые характеристики проявления студентами смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля. Имеется в виду готовность студентов к управлению основными состояниями – тревожностью, лабильностью и утомляемостью. Ее фиксация в проведенном исследовании раскрывает психологическую состав-

ляющую изучаемого процесса.

Выделены основные компоненты смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля: восприятие информации и ее переработка; соотнесение поставленной цели с возможностью ее достижения в указанное время; анализ приемов, средств и методов разрешения стоящей перед студентами задачи; текущая коррекция выполняемых действий и объективная оценка полученного результата.

Анализ работ Б.М. Мастерова, Л.Ф. Обуховой, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукермана и др. показывает, что ведущей личностной сферой, влияющей на исследуемый процесс является эмоционально-волевая. Это связано с тем, что овладение умениями и регулятивными компетенциями, выступающими основой становления образа профессионального действия, основано на реализации системы «профессиональный интерес – привычка к ответственному выполнению задания – потребность в профессионально значимой дидактической самоорганизации». Как известно, «обучение – общение между теми, кто имеет знание и опыт, и теми, кто их приобретает» (В.К. Дьяченко). Коммуникация субъектов, направленная на усвоение дидактической единицы, основана на изучении особенностей учебного действия преподавателя и студента. Современная высшая педагогическая школа все более активно внедряет методику личностно-ориентированного обучения будущего специалиста.

В проведенной опытно-экспериментальной работе использовались различные апробированные методики реализации личностно-ориентированного подхода в процессе развития готовности будущих магистров к реализации профессионально значимого дидактического смыслового самоконтроля. К ним можно отнести: метод опорных сигналов (В.Ф. Шаталов), методика Ривина (ОМР), разрешение задач с переменными данными, дидактические игры (Н.В. Бордовская, Л.Ф. Спирин), СЖО (Д.А. Леонтьев), САМОАЛ (Н.Ф. Калина), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Направленность личности» (Б. Басс), «Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования» (А.А. Реан).

Это позволило выделить три группы сту-

дентов. Первая – будущие магистры, последующая деятельность которых будет непосредственно связана с предметным знанием. Вторая группа студентов не связывала свое будущее с профессиональной деятельностью, но добросовестно изучала предмет на основе общего высокого уровня развития и воспитанности личности. Третья группа – студенты, которые не проявляют мотивацию профессионального выбора.

Студенты первой группы участвовали в научной работе кафедры «Педагогика и психология»; являлись членами научного меж-университетского социально-научного объединения студентов. Они участвовали в районных, городских и областных психологических и педагогических олимпиадах. 21,4 студентов данной группы ежегодно поступала в аспирантуру университета.

Вторая группа учащихся изучала предметы по технологии сопоставленного взаимодействия преподавателей и будущих магистров. Это позволило им чувствовать себя уверенно при сдаче текущих и государственных экзаменов и прохождении практики на основе усвоенных алгоритмов. Третья группа студентов включалась в систему алгоритмического педагогического взаимодействия. Перед ними четко обозначался уровень знания и действий, позволяющий получить необходимый результат. Отметим, что 44,6 % членов данной группы получила хорошие и отличные знания по предмету в связи с обеспечением их интереса в возможности применения смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля в социально-бытовой деятельности.

Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила совокупность взаимозависимостей и взаимосвязей формирования смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля студентов с особенностями их социализации. Студенты контрольных и экспериментальных групп ранжировались по традиционным социально-педагогическим признакам: воспитанность, уровень обучения умениям и регулятивным компетенциям, играющим важную роль в будущей профессиональной деятельности, мотивация учения, совокупность потребностей, направленность деятельности и струк-

тура ценностных ориентаций.

В ходе опытно-экспериментальной работы выделены три группы студентов: первая проявляла сонаправленность социализации и совокупности требований, предъявляемых к магистрам; вторая – характеризовалась ситуативным соотношением социализации и профессиограммы специалиста под воздействием преподавателя; третья – реализовала защитную мотивацию дидактического действия.

В проведенной опытно-экспериментальной работе модель формирования исследуемого свойства студентов состояла из следующих основных этапов: диагностирование готовности юношей и девушек к проявлению смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля, исходя из природных предпосылок и имеющегося у них опыта дидактической самоорганизации; выявление особенностей восприятия и воспроизведения будущими магистрами способов проявления умений и регулятивных компетенций смыслового профессионально значимого дидактического контроля в процессе учебной деятельности. Третьим этапом рассматриваемой модели можно считать моделирование пути и способов формирования регулятивных компетенций; личностных качеств, свойств и умений, составляющих базис исследуемого свойства личности. Четвертым этапом формирования готовности студентов университета к проявлению смыслового профессионального значимого дидактического самоконтроля является педагогическая коррекция взаимоотношений участников педагогического процесса. Завершающим этапом рассматриваемой модели является обеспечение оценочно-результатирующей функции исследуемого процесса.

Проведенная работа позволила определить основные пути, методы, формы и технологии формирования у студентов опыта дидактического самоконтроля. В качестве основных путей побуждения студентов к смысловому профессионально значимому дидактическому самоконтролю были определены: включение их в процесс дидактического самовоспитания; самостоятельная организация учебного процесса; развитие у будущих магистров умений

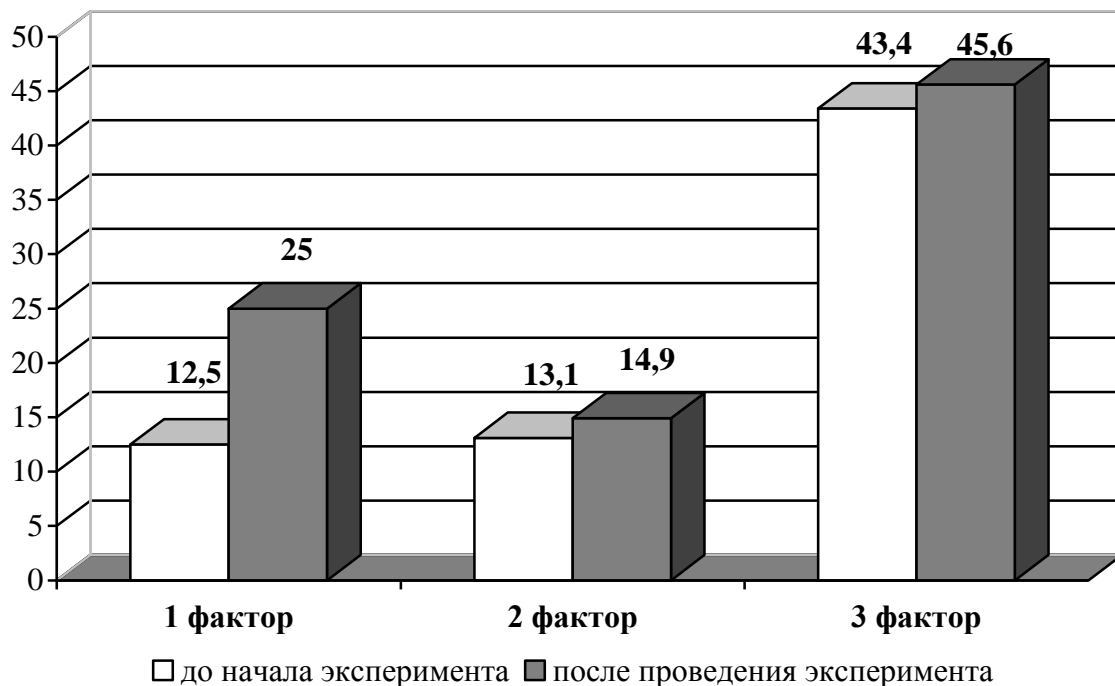
личностной и дидактической самоорганизации и побуждение их к проявлению базовых личностных характеристик, составляющих основу исследуемого процесса.

Большую роль в проведении опытно-экспериментальной работы играли социально-педагогические карты личности, составленные в процессе исследования на основе адаптированных моделей К.К. Платонова.

Репрезентативное выявление умений, качеств личности студентов составляющих базовые характеристики исследуемого процесса потребовали применения специальных психологических методов; теста Амтхауэра; и Кеттела. Тесты адаптировались с учетом региональных условий обучения студентов. Особое внимание уделялось выявлению качества выполнения студентами пяти типов заданий (осведомленность, аналогии, классификация, обобщение, числовые ряды) использовались задания на классификацию аналогии и осведомленность. Учитывалась особенность применения тестов в юношеском возрасте. В этих целях были внесены изменения в содержательную основу тестов. Все изменения прошли согласование с экспертной группой психологов (факультет «Педагогика, психология и социальных наук»). Полученный массив данных был обработан с помощью метода определения коэффициента надежности теста (K_n). Он определялся методом корреляций четных и нечетных заданий.

В исследовании использовались классические тесты В.А. Бодрова, П. Торндайка, В.С. Аванесова и Б.В. Кулагина. Особую роль имела батарея тестов – ГАТВ. Как известно, в нее входят 12 субтестов, которые измеряют 9 способностей (общие умственные способности, вербальные, числовые, пространственное восприятие, восприятие формы, скорость восприятия клерка, моторная координация, ручная ловкость, пальцевая моторика).

Так, например, диагностика общих умственных способностей осуществлялась с помощью трех субтестов (запас слов – 1 фактор, математическое мышление – 2 фактор, пространственное восприятие в трехмерном пространстве – 3 фактор).



Содержательные основы диагностики реализованы в игровых обучающих действиях при прохождении педагогической практики.

Важную роль в ходе формирующего эксперимента играла программа АСИРПЗ (Л.Ф. Спирин), позволяющая включить студентов в процесс моделирования и разрешения специальных дидактических ситуаций. Особую роль играл анализ уровня сформированности интеллектуальных умений (умения слушать; умения работать с моделями, графиками; умение работать с текстовыми задачами; умение оперировать знаниями; умение проявлять самостоятельность мышления и поступка; умение соотносить предметный материал с реальными задачами, которые решают учителя математики при изучении своего предмета с раз-

личными категориями учащихся; умения использовать интересы и направленность личности для достижения дидактической цели; умения использовать эмоционально-ценностные отношения для успешной дидактической самореализации; умения корректировать самооценку и определять реальный уровень ценности совершаемых дидактических действий. В процессе активного взаимодействия со студентами в процессе традиционных занятий и во время проведения летнего сбора студентов.

Таким образом, можно предположить, что личностно-ориентированный и развивающий характер обучения являются доминирующими факторами формирования готовности студентов к проявлению смыслового профессионально значимого дидактического самоконтроля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13 (39). – С. 146-151.
2. Абакумова И.В. Толерантность и личностный смысл как сопряженные характеристики образовательного процесса // Материалы регионального научно-практического семинара. 16-17 мая 2002 г. – Ростов н/Д, 2002. – С. 98-103.
3. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18-25.

DEVELOPMENT OF READINESS OF MASTER TRAINING STUDENTS FOR SENSE PROFESSIONALLY SIGNIFICANT DIDACTIC SELF-CONTROL AS A FACTOR OF INCREASING THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE COMPANY

SOKHRANOV-PREOBRAZHENSKY Vladimir Vasilievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Penza State University
Penza, Russia

The article presents the preliminary results of a study conducted at Penza State University on the problems of creating the theoretical, methodological and methodological foundations of meaning formation. In particular, building a model for the development of semantic professionally significant didactic self-control as an integral part of the management process in the new situation of the socio-economic development of society and the educational system in Russia. The technology of understanding the essence of semantic self-control as a factor in increasing the scientific and educational potential of society based on the findings and results obtained in the research of I.V. Abakumova, D.A. Leontiev V.A. Slastenina, A.V. Mudrika, L.F. Spirin, M.I. Rozhkova, L.V. Bayborodova. The definition of semantic professionally significant didactic self-control implemented by future masters in educational activities is presented. The results obtained on the basis of the implementation of a set of methods are considered, which included: the reference signal method (V.F. Shatalov), the Rivin method (OMR), solving problems with variable data, didactic games (N.V. Bordovskaya, L.F. Spirin), SJO (D.A. Leontiev), SAMOAL (N.F. Kalina), «Value Orientations» (M. Rokich), «Personality Orientation» (B. Bass), «The Study of Self-Evaluation Using the Wound Procedure fattening»(A.A. Rean).

Key words: education, willingness, meaning, profession, didactic self-control, semantic self-control.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КИТАЕ (на примере Хэйхэского университета)

СЯО Инь
аспирант

ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»
г. Благовещенск, Россия

В статье автором рассматривается содержание профессиональной подготовки бакалавров социальной работы в Китае. В качестве примера был взят Хэйхэский университет (г. Хэйхэ, КНР). Приводятся цель и основные компетенции учебного плана, описывается система учебных кредитов, перечисляются основные дисциплины теоретического и практического обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, содержание обучения, учебный план, компетенция, социальная работа, бакалавр социальной работы.

Современное высшее образование в Китае не остается в стороне от интеграционных процессов, происходящих в мировом образовательном пространстве. В Концепции

высшего образования Китая подчеркивается, что в условиях глобализационных и интеграционных процессов важное значение для китайской педагогической науки и практики