УДК 371.322.2(075)

Б. Г. Преображенский,
Т. Б. Ивашинина

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО И КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Аннотация: *представляемая в статье концепция разработана в соответствии с требованиями ФГОС ВО и вызовами, стоящими перед Россией. Для решения задачи ускоренного социально-экономического развития страны необходима модернизация профессионального образования.*

Результаты социологических, психологических, педагогических научных исследований позволили разработать принципы, послужили основанием для построения образовательной системы и технологии обучения в вузе, направленной на развитие личности и формирование профессиональной компетентности специалистов.

Ключевые слова: *субъектно-деятельностный подход, внутренние мотивы, проблемность, предметно-профессиональные ситуации, интерактивные методы и формы обучения, профессиональная компетентность.*

UDK 371.322.2(075)

B. G. Preobrazhenskii,
T. B. Ivashinina

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPT OF PERSONAL AND COMPETENCE-ORIENTED HIGHER EDUCATION IN THE REGION

Abstract: *the concept presented in the article is developed in accordance with the requirements of the GEF HE and the challenges facing Russia. To solve the problem of accelerated socio-economic development of the country, it is necessary to modernize vocational education.*

The results of sociological, psychological, pedagogical scientific research allowed us to develop the principles, served as the basis for the construction of an educational system and technology of education in the university, aimed at the development of the individual and the formation of professional competence of specialists.

Keywords: *subject-activity approach, internal motives, problematic, subject-professional situations, interactive methods and forms of training, professional competence.*

Введение

Перед Россией стоят масштабные вызовы, обусловленные усилением и расширением сфер глобальной конкуренции. В связи с этим возрастают значимость и роль человеческого капитала в разработке и внедрении высокоэффективных технологий. Важнейшим ресурсом развития общества становится творческий потенциал личности, компетентной в выполнении своих социальных и профессиональных функций, ответственной в принятии решений, способной к самоорганизации, самообразованию, обладающей опытом самостоятельного познания, умеющей находить решения в нестандартных жизненных ситуациях. Модернизация профессионального образования во многом обусловлена этими вызовами.

Главная цель Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) профессионального образования — повышение качества образования, которое зависит от уровня компетентности выпускников. Государству, обществу нужны компетентные личности, обладающие мобильностью и ответственностью, способные к инновационной деятельности, работе в команде, самообучению, саморазвитию. Эти качества формируются в процессе обучения в вузе.

Образовательный процесс должен строиться так, чтобы студенты получи-

ли опыт самоорганизации, самообразования, самостоятельного освоения и использования новой информации для решения профессиональных задач в жизненных ситуациях. Могли гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и находить решения проблем в нетиповых обстоятельствах. Следует учить умению самостоятельно добывать, осваивать и применять приобретенные знания, творчески подходить к решению жизненных проблем [18, 25].

Речь идет не только об овладении ими теоретическими знаниями, но и компетенциями, т. е. профессиональными знаниями и умением применять их на практике. Стандарт дает установку на переход от знаниево-ориентированной модели образования к компетентностно-ориентированной и личностно ориентированной модели. Акцент делается на духовно-нравственном воспитании, развитии личности обучающихся. В этой связи вузам страны необходима смена образовательной парадигмы: образование — не только обучение, но и развитие, и воспитание личности.

ФГОС направляет преподавателей на создание условий в учебном процессе, развивающих все сферы личности студентов: потребностно-мотивационную, волевую, регулятивную, нравственную, не только познавательную. Личность целостна, поэтому надо содержание образования и формы обучения строить, применяя технологии, развивающие в единстве мотивацию, волю, самоорганизацию, компетенции студентов. Как показали исследования ученых, это возможно при реализации природных способностей человека таких, как субъектность в деятельности, рефлексивность в сознании, саморегуляция в человеческих сообществах.

Перед исследователями и преподавателями вузов встала проблема разработки и применения в образовательном процессе технологий, востребующих проявление вышеназванных природных способностей человека и развитие личностно-творческого потенциала обучающихся, формирующих профессиональную и образовательную компетентность как интегративное свойство личности выпускника вуза.

Основные положения концепции личностно и компетентностно-ориентированного высшего образования

Опубликованные работы и исследования ученых в последние 15—20 лет свидетельствуют, что инновационный образовательный процесс следует строить на интегрированных субъектно-деятельностном, компетентностном и личностно ориентированных подходах, фундаментом которых являются психологические теории: культурно-историческая теория развития личности Л. С. Выготского, психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева, субъектно-деятельностный подход при обучении и теория детерминированности развития психики и мышления человека С. Л. Рубинштейна.

Построение образовательного процесса с введением новаций описывается в публикациях психологических и педагогических исследований известных ученых современности о проблемном обучении А. В. Брушлинским, В. И. Загвязинским, А. М. Матюшкиным, М. И. Махмутовым и др. [11, 15, 22, 23]; о личностно ориентированном образовании В. В. Сериковым, В. И. Слободчиковым, А. В. Хуторским и др. [31, 32, 34]; о теории контекстного обучения А. А. Вербицким, Г. В. Лаврентьевым и др. [13, 19]

Результаты научных исследований, опыт педагогов-практиков позволили разработать принципы и способы построения системы и педагогических средств обучения, положенные в основу концепции, ставящей своей целью личностно и компетентностно-ориентированное образование в высшей школе [2, 9, 17]. При разработке концепции был использован системный подход в качестве методологического обоснования построения образовательной системы вуза, который используется в научном познании объективной действительности и в практике управления сложными системами [4, 7]. Системный подход при проектировании и построении образовательной системы (ОС) преподавателя позволил провести морфологический, содержательный, структурный, функциональный, генетический анализ. Анализ помог представить целостную картину функционирования, развития ОС как педагогической системы, ее внутренних и внешних характеристик, а также определить, когда система будет развивающей, развивающейся и эффективной.

Для устойчивого состояния образовательного процесса ОС необходимо, во-первых, выполнение законов и принципов функционирования и развития общей теории систем и педагогических систем. К интегрированным принципам общей теории систем и педагогических систем относятся:

— принцип социальной обусловленности: цели, содержание, методы, формы обучения соответствуют общественному запросу к образованию, управлению системой;

— принцип целостности: все компоненты системы должны соответствовать друг другу, «подстроены» друг к другу, изменение в одном компоненте влечет изменение в других, если это не происходит, то система, либо не эффективна, либо разрушается, либо выталкивает нововведение как чужеродный элемент; преобразование содержания обучения, методов, форм, средств, взаимодействия субъектов учебной деятельности (преподавателя и студентов) должно быть адаптированным друг другу и проходить в соответствии с поставленной целью;

— принцип необходимого разнообразия: поскольку эффективны системы разнообразные, необходимо применение разнообразных методов, форм и средств;

— принцип обратной связи: реализуется через диалогическое общение между студентами и преподавателем в сотрудничестве и в дискуссиях;

— принцип эффективного управления, ограничивающего многообразие используемых методов форм и средств, подчиняющего их поставленной цели: предполагает целесообразность выбора методов, форм, средств обучения, основанных на субъект-субъектных отношениях;

— принцип постепенного введения нового, не разрушая старого (В. Парето): использование привычных способов обучения, пополняя новыми приемами, формами и средствами;

— принцип синергизма и аттракции: реализация, совместное действие и влияние друг на друга совокупности вышеназванных принципов обусловливает процессы самоорганизации, саморазвития и самосовершенствования как самой системы обучения, так и субъектов образовательного процесса — личностей обучающихся и преподавателей.

Эффективность ОС зависит от реализации в технологии закономерностей обучения и воспитания, факторов и механизмов развития личности. Закономерности, факторы и механизмы определены в исследованиях учебной деятельности учеными-классиками и современными известными учеными в области психологии и педагогики, дидактики, социологии, философии. Исследования ученых базируются на деятельностной парадигме образования, которая в свете идей личностного развития и формирования профессиональной компетентности, обучающихся в настоящее время приобретает особую актуальность и значимость [7, 10, 24].

В деятельностной парадигме или деятельностном подходе к образованию основной категорией выступает деятельность. Трактовка и определение деятельности выражаются в различных аспектах ее рассмотрения учеными. В зависимости от этого в деятельностном подходе необходимо разграничить два подхода: предметно-деятельностный и субъектно-деятельностный подход. Это разграничение принципиально важно для данной разрабатываемой концепции.

По концепции предметно-деятельностного подхода [12, 20], деятельность любого вида обладает сущностными свойствами, имеющими объективно-субъективное значение для человека. По концепции субъектно-деятельностного подхода [11, 21, 29], главным свойством деятельности являются субъектно-объектные отношения. Для современных представлений о сущности деятельности в аспекте модернизации образования важен анализ этих концепций и их дифференциация.

Согласно концепции предметно-деятельностного подхода, объективно-субъективное значение (значение для студента) имеют такие свойства деятельности, как цель, осмысленность, предметность, преобразующий характер. Деятельность является образованием, организованным преподавателем, в которой студент выступает объектом обучения и воспитания. Цель ставится педагогом. Образуемые в деятельности связи и отношения для обучающегося априори являются производными от ее сущностных характеристик. Преобразующий характер такой любой деятельности есть ее объективное свойство.

Источником деятельности на учебных занятиях является не студент, а педагог, он — субъект деятельности. На лекциях, практи-

ческих занятиях преподаватель выступает передатчиком информации, которая, по этой концепции, имеет изначально объективно-субъективное значение для студента. Преподаватель не заботится о создании мотивационно-целевого компонента познавательной деятельности студентов, в который входят их внутренний мотив, смысл, цель. Поэтому зачастую личностного смысла учебный материал и сам процесс познания для студентов не представляют, «сдвига мотива на цель» (предмет изучения) не происходит. И личностный смысл, и субъективное значение знаний вытесняются на периферию внимания и сознания студента. Вместо внутреннего мотива появляется внешний мотив (учение ради зачета, оценки), составляющий непосредственный интерес студента, хотя и не имеющий непосредственного отношения к работе над учебной задачей. Объект целевого поведения (содержание учебного предмета) тоже вытесняется на периферию внимания, так как в этой ситуации он становится условием или средством достижения личностно значимого внешнего мотива.

Замещение в учебном процессе его основного объекта — содержания учебного материала — на объект внешней мотивации происходит потому, что учебная цель и реально действующий мотив не совпадают. Вместе с целью учения на периферию сознания вытесняется и преподаватель как субъект совместной деятельности, если он таковым не является, не выполняет функции «проводника» социального, личностного смысла, а выполняет, лишь функции передатчика информации, контроля и оценки знаний. В учебную деятельность студента входят и субъективная форма внешнего мотива, и индивидуализированный личностный смысл, связанный с получением положительной, хорошей оценки.

Объективные основания деятельности в предметно-деятельностном подходе, соответствующие традиционному объяснительно-репродуктивному обучению, свидетельствуют о доминировании формирования извне, всесилия воспитателя, примата «деятельности» перед ее субъектом [33].

В научных школах Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна в результате экспериментальных исследований была выдвинута концепция субъектно-деятельностного подхода, согласно которой центром деятельности являются субъектно-объектные отношения. Сущность деятельности производна от сущности субъекта-ученика [1]. Деятельность не является самостоятельным образованием. Деятельность — образование обучающегося. В сущности деятельности ведущим всегда выступает субъект. В зависимости от его отношения к объекту познания, т. е. представляет ли познаваемый объект личностный смысл для студента его учебную деятельность можно назвать деятельностью. Личностный смысл — переживание повышенной субъективной значимости для обучающегося человека объекта изучения. Переживания — отражение в сознании человека потребностей, впечатлений, чувств, эмоций, творческого поиска.

По мнению С. Л. Рубинштейна, «если ученик не видит смысла в учебной работе, не осознает цели, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он действует по принуждению, и действия его становятся формальными, а действия педагога будут обречены на безнадежный формализм» [27, С. 186].

Итак, отношение субъекта-студента к познаваемым объектам создает смысл, возбуждающий мотив действий студента, благодаря которому он сам ставит цель решить задачу, поставленную преподавателем на учебном занятии. Смысл производит «сдвиг мотива на цель». В этом случае мотив и цель действий студента совпадают. Мотив действий внутренний, направлен на овладение содержанием дисциплины. В учебную деятельность входят объективное содержание, личностно значимое для студента, субъективная сфера его присвоения, личностный смысл. Формируются знания, входящие во внутреннюю структуру личности, происходят качественные преобразования в психологической системе человека. «Человек доподлинно владеет лишь тем, что сам добывает собственным трудом» [29, С. 142]. Студент выступает как субъект деятельности и собственного развития, оказывает сознательное регулирующее влияние на свой внутренний мир, целенаправленно преобразовывает его.

С. Л. Рубинштейн выступил против обособления деятельности и ее субъекта. Он психологически обосновал сложность связей человека и его деятельности. «Деятельность человека не реакция на внешний раздражи-

тель, она даже не делание, как внешняя операция субъекта над объектом, — она переход субъекта в объект», в процессе перехода в объект, формируется сам субъект» [27, С. 25].

Анализ обеих концепций показал, что они имеют единую методологическую основу — деятельность, феномен которой объективен в общественно-историческом процессе появления и развития человека. Субъектно-деятельностный подход к обучению является основой для построения концепции личностно и компетентностно-ориентированного образования в вузе.

В концепции субъектно-деятельностного подхода находит свое выражение проблема совместной деятельности, так как в процессе общения появляются источники, мотивы учебной деятельности и механизмы развития личности, что важно для организации образовательного процесса [21]. Обучение, организованное как общение, вызывает у человека интерес, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития [26]. Вначале эти процессы происходят в сфере общения с педагогом и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого человека. В культурно-исторической теории развития психики и личности Л. С. Выготский рассматривает личность как социальное по своей природе психологическое образование человека, приобретаемое им в процессе общения с людьми и продуктивной деятельности.

Идеи личностного развития Л. С. Выготского, как известно, получили продолжение в психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, концепции детерминированности психического и личностного развития человека С. Л. Рубинштейна и в других концепциях отечественных ученых-психологов, в которых раскрываются психология личности, факторы и механизмы ее развития.

Общность, сознание и деятельность, являясь всеобщими способами бытия, жизнедеятельности человека, предстают как факторы (движущие силы) личностного развития в работах известных ученых: философов, психологов, педагогов. По словам С. Л. Рубинштейна, «сознание и деятельность — основополагающие характеристики человеческого существования, определяющие его человечность» [28, С. 105]. По мнению А. Н. Леонтьева, деятельность выступает субстанцией личностного развития, раскрывает «природу так называемых внутренних двигателей личности, обучения, природу и роль личностного смысла для субъекта» Но деятельность сама по себе — вне социальных форм жизни человека и соответствующих им формам сознания — оказывается простой формой активности, присущей любому живому существу. Вне человеческой общности все достижения культуры остаются для человека всего лишь «сырой материей», внешними обстоятельствами его жизни [20]. В этом смысле общность, сознание и совместная деятельность обучающихся выступают как факторы личностного развития субъектов образовательного процесса [5]. В образовательных учреждениях этой общностью является ученическая, студенческая группа, объединенная на учебных занятиях совместной деятельностью с учебными целями и задачами.

Субъектность — способность человека к активности, определяющая его активно-деятельностное начало, которая развивается в течение его социального и индивидуального развития. По мнению Е. А. Сергиенко, субъектом собственного развития, собственной жизни, собственной деятельности человек выступает всю свою жизнь, но «степень задач развития, их смысл, значение выступают с разной степенью осознанности и значимости на разных этапах человеческой жизни» [30]. На основе континуально-генетического принципа Е. А. Сергиенко и другие ученые понимают субъект и личность как континуум (целостность). В континууме субъект-личность личность задает общее направление самоорганизации, саморазвития. «Личность — командное звено, субъект — исполнительное. В развитии континуума субъект-личность человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, т. е. делать то, что соответствует его жизненным смыслам и в соответствии с собственной субъектностью» [30].

Ученые-психологи определяют личность, связывая ее со смыслообразующими мотивами, определенным отношением к миру, со своей позицией в пространстве культуры и времени истории, с «преодолением себя» (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков, С. Л. Рубинштейн,

Д. Б. Эльконин). Личность — носитель сознания и определенного отношения к миру, у которого есть своя позиция в жизни.

Рост и развитие личности от принятия и освоения различных норм и правил внешнего поведения до интериоризации идеалов и ценностей, образованности происходят в социальной среде: вначале в семье, затем в школе, образовательных учреждениях, на службе и др. Развитие личности идет вверх по спирали. На определенном этапе своего развития личность вступает в контакт с более высокими слоями человеческой культуры — идеалами и духовными ценностями. Успешная интериоризация этих ценностей, т. е. превращение их во внутренние характеристики, формирует у личности нравственное самосознание — духовный центр личности. При благоприятном развитии личности эта духовная инстанция встает над всеми предыдущими структурами, подчиняет их себе. При неблагоприятном развитии личности (внешние или внутренние причины) личность может остановиться в своем развитии или опуститься на нижний уровень развития — деградировать.

Ведущую роль в развитии личности выполняет самосознание. Л. С. Рубинштейн рассматривал самосознание как вторжение сознания в переживания человека, связанное с его преобразованием. Известно, что самосознание может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самооценка, самоконтроль, которые осуществляются посредством специфической способности сознания человека к рефлексии. Рефлексия обостряется в процессе общения и совместной деятельности.

Л. И. Анцыферова, В. И. Слободчиков и др. относят рефлексию к основополагающему механизму становления и развития личности, развития ее познавательной сферы [6, 32 и др.]. М. М. Бахтин выдвигает диалогический механизм развития личности. В процессе «диалога с Другим субъект может понять себя и Другого…занятием своей позиции в жизни» [8, С. 30]. Л. С. Выготский полагает, что переживание — главный механизм развития личности: «действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание» [25, С. 46]. Леонтьев убежден, что «смыслообразование» лежит в основе развития личности, т. е. смысл, «зачем и почему» он совершает те или иные действия.

Итак, в настоящее время в психологии выявлены следующие механизмы развития личности: самосознание, переживание, смыслообразование, рефлексия, диалог. Следовательно, для решения задачи развития личности и формирования компетентности технологию обучения на занятии надо строить так, чтобы был задействован механизм самосознания в различных формах проявления. Обучение студентов должно сопровождаться личностно-смысловым переживанием и рефлексией познаваемого учебного материала, своих действий, мыслей, отношений в диалогическом общении. Для развития духовно-нравственной сферы личности студентов, формирования знаний в образовательном процессе необходимо реализовать факторы и механизмы развития личности, создав соответствующие дидактические условия посредством педагогических средств.

В педагогической литературе нет однозначного понимания, что такое дидактические условия. Как категория философии условие есть то, от чего зависит нечто другое. Исследователи определяют условия как совокупность обстоятельств, требований, запросов, как среду, в которой возникают, существуют и развиваются желательные характеристики согласно поставленной цели. Дидакты едины в том, что в дидактические условия входят содержание, методы, организационные формы, технологии обучения. Как преобразовать преподаваемое содержание, процессуальный компонент технологию, характеризующие дидактические условия, чтобы достигнуть поставленной цели?

Ответ на этот вопрос содержится в работах классиков психологической и педагогической науки и современных известных ученых (Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, В. И. Слободчиков, В. В. Сериков и др.): дидактические условия должны удовлетворять не только социальный запрос, но и запрос личности обучающегося человека. Фундаментальные знания о природе и психологии личности, факторах и механизмах ее развития позволили выявить, что хотя каждая личность индивидуальна и неповторима, есть свойства, в той или

иной степени присущие каждой личности [5, С. 24—25]. Наиболее значимые свойства для создания дидактических условий:

— самосознание как выделение себя («Я») из объективного мира («не Я»), оценка человеком себя, своего места в мире, своих интересов, знаний, переживаний;

— активность психическая и социальная, наиболее интенсивно проявляющаяся в деятельности;

— активность познавательная в формах непроизвольного внимания, любопытства, потребности в самостоятельном познании мира;

— построение собственной системы личностных смыслов, отношений к чему-либо;

— потребность в общении в любом возрасте;

— осознание, принятие и обоснование собственной деятельности и поведения (зачем я это делаю);

— субъектность как доминирующая форма деятельностного бытия человека;

— субъективность как форма психического отражения окружающего мира в виде личных переживаний, образов, отношений;

— убеждения как высший уровень личности, подчиняющий себе процессуально её познавательные, эмоциональные и волевые свойства;

— самоактуализация и самореализация как стремление к раскрытию собственного потенциала, данного от природы, передаче собственных взглядов окружающим и реализации возможности что-то в себе развить;

— потребность в самоутверждении, в общественном признании.

Описанные свойства являются научным основанием для создания дидактических условий и построения личностно ориентированного образовательного процесса, адаптированного к запросам личности обучающихся. Личностная адаптация заключается в том, что изучаемый учебный материал на занятиях должен быть личностно значим для студента, используемые методы, организационные формы и дидактические средства должны соответствовать природным потребностям в самостоятельном познании и любопытстве, общении, самореализации, самоутверждении. В учебной деятельности мотив возникает, когда потребность находит удовлетворение и в объекте познания, и в организации процесса познания. Следовательно, если на лекционных и учебных занятиях преподаватель создает условия, удовлетворяющие познавательную потребность студентов, то он способствует образованию установки студентов на активность и возбуждению их мотивации к учебной деятельности. Учебные мотивы студентов зависят не только от внутренних условий, выражающихся в личностных особенностях мыслящего субъекта, типе мышления, его способности, но и от внешних условий — дидактических условий, создаваемых педагогом. Из принципа детерминизма С. Л. Рубинштейна «внешние причины действуют через внутренние условия» следует: чтобы внешние воздействия преподавателя были эффективны, необходимо создать внутренние условия для принятия учебного материала, в первую очередь, возбудить учебные мотивы.

В представляемой концепции обучения в вузе дидактические условия выступают как требования к содержанию, методам, средствам обучения, формам организации учебной работы, технологии, выполняемые преподавателем и удовлетворяющие не только социальный запрос, но и запрос личности обучающихся.

От содержания обучения зависят то или иное отношение к задаче, решаемой на учебном занятии, пассивная или активная позиция студентов. Учебные знания, преподаваемые на лекции, практических занятиях, зачастую являются абстрактными для студента, не связанными с его жизнью и будущей профессией, не объясняющими его собственное бытие. При личностно значимом учении, наполненном личностно значимым содержанием, объясняющим бытие самого студента и его будущую профессию, он не может не быть активным. Учебники вводят студента в мир абстрактного научного знания. На лекциях и занятиях наличие предметности и реальной продуктивности сделает абстрактные научные знания и учебный процесс личностно и профессионально ориентированным, социально значимым.

Содержание образования запланировано в программах. Содержание обучения (учебный материал) представляет интерес и ценность для личности обучающихся, если оно моделирует предметное и со-

циальное содержание будущей профессиональной деятельности (А. А. Вербицкий, Г. В. Лаврентьев и др.), опирается на жизненный опыт (И. А. Ильницкая, М. И. Махмутов и др.), субъектный опыт (С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, и др.).

Для профессионального обучения имеют большое значение контексты жизни и будущего труда, так как они наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс. По мнению Г. В. Лаврентьева, контексты могут быть социальными, историческими, культурными, эмоциональными. Преподаватели физики, химии, экономики и др. могут применять перечисленные виды контекстов и, следовательно, адаптировать дисциплины к профессии специалиста, исключая формальные знания [19].

В контекстном обучении теоретические предметные знания являются средством решения производственных задач будущей профессии (А. А. Вербицкий, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева и др.). «Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной значимости и противоречивости» (Г. В. Лаврентьев). В ходе анализа таких ситуаций на учебных занятиях формируется специалист. Ситуации, которые воссоздают профессиональные ситуации и фрагменты производства, опыт жизнедеятельности студентов, а также учитывают свойства, присущие любой личности, являются личностно ориентированными. Они выполняют смыслообразующую роль в познании, в них создается установка на активность. Установка на активность, как известно, зависит от наличия потребности и объективной ситуации ее удовлетворения. Ситуации удовлетворения потребности также зависят от организации преподавателем процесса познания с помощью методов и организационных форм, соответствующих природным потребностям человека в самостоятельном познании и общении, в реализации субъектности и субъективности, в виде личных переживаний, образов, отношений.

В учебной деятельности конечно же не обойтись без объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов, но в развивающем и профессиональном обучении необходимы методы обучения проблемно-поисковые, проблемного изложения, исследовательские, проектные, интерактивные, в которых студенты проявляют свою субъектность и самостоятельность.

Преподаватель применяет проблемное изложение новой темы на лекции, выдвигая главную проблему, решает ее, но при этом показывает противоречивые пути решения через постановку частных проблем, борьбу идей, доказательств, с помощью опытов при преподавании естественнонаучных дисциплин. Проблемное изложение лекции можно построить, используя монологическое рассуждение, рассуждающее изложение, диалогическое изложение [23].

Проблемно-поисковые методы обучения позволяют преподавателю организовать собственную работу мысли и самостоятельную деятельность обучающихся. Основу проблемно-поисковых методов и, в целом, проблемного обучения составляют проблемные ситуации, которые создает, продумывает преподаватель, готовясь к учебным занятиям. С позиции педагогов, проблемная ситуация является педагогической ситуацией. Психологи определяют проблемную ситуацию как психическое (психологическое) состояние субъекта, при котором возбуждается познавательная потребность в результате каких-то противоречий, например, между знанием и незнанием, житейскими и научными представлениями. Под влиянием проблемной ситуации в сознании студентов возникает проблема, а преподаватель помогает ее четко сформулировать. Проблемная ситуация является начальным моментом мышления [16, 22, 27]. Необходима собственная работа мысли студента, чтобы принять задачу, т. е. осознать ее значимость, а затем усваивать. При традиционном обучении преподаватель, выдавая «готовую» проблему, не возбуждает познавательную потребность и мотивацию.

Возникшая на основе собственного мышления студента проблема обладает большой побуждающей силой, способствующей готовности к выполнению задания, усвоению новых знаний. Ядром проблемной ситуации является противоречие между знанием и незнанием, учитывающим интеллектуальные возможности обучающихся. Осознанное противоречие пробуждает потребность в открытии, усвоении новых зна-

ний, стимулирует воображение, фантазию. А это ведет к выдвижению версий решения проблемы, к возникновению внутренних мотивов, связанных с усвоением содержания учебного материала.

Исследовательские методы дают более глубокие знания о сущности явлений и процессов при изучении разных дисциплин. Они дают возможность установить причинно-следственные связи между явлениями, величинами, событиями и т. п. но, главное, организуют собственную работу мысли учеников. Преподаватель знакомит студентов с основными этапами организации исследовательской деятельности.

Ситуационно-поисковые методы [5, 19] применяет преподаватель для научного объяснения реальных производственных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов и отношениями занятых в них людей, жизненных ситуаций с предметной и социальной значимостью.

Метод проектов тесно связан с исследовательским и ситуационно-поисковым методами. Работая над проектом, студент включается в реальные профессиональные, жизненные ситуации постигает суть и глубину явлений, процессов, для него открывается новое видение изучаемых знаний.

Интерактивные методы занимают ведущее место в образовательном процессе. А. А. Смирнов называет интерактивные методы методами диалогического общения [33], потому что они включают учение в структуру совместной деятельности, общения (диалог, дискуссия, диспут). Диалог между преподавателем и студентами, диалог между студентами образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой происходит осмысление предметного содержания и формирование рефлексивно-критического отношения к нему. Проговаривание, внешняя речь, по П. Я. Гальперину, является одной из закономерностей формирования знаний. Процесс обучения и воспитания в диалогическом общении выступает как взаимодействие, когда преподаватель является не только руководителем, но и партнёром, сотрудником в совместной работе по решению проблем. Эффективность взаимодействия зависит от включения в содержание занятия профессиональных задач, а также проблем, связанных с жизнью и личностным опытом учащихся [31].

Согласно принципу целостности, приоритет методов интерактивных, ситуационно-поисковых, проблемно-поисковых детерминирует выбор форм организации учебной работы и форм учебных занятий. В дидактике выделяются формы организации учебной работы: фронтальная, индивидуальная, парная, групповая. Для интерактивных методов предпочтительны парная и групповая формы работы студентов. Среди форм учебных занятий возрастает удельный вес занятий с дискуссионно-групповой деятельностью: ролевые и деловые игры, мозговой штурм, круглый стол и др. Для ситуационно-поисковых, проблемно-поисковых, исследовательских методов рекомендуются проблемные лекции, занятия-поиски, занятия-исследования, сочетающие индивидуальную форму работы с дискуссионно-групповой [5].

Занятия-поиски и занятия-исследования построены на совокупности ситуаций — внешних условий обучения, — создаваемых преподавателем, востребующих внутренние условия — соответствующие психологические состояния и личностные проявления обучающихся. Структура занятия состоит из нескольких этапов: 1. Мотивация с ценностно-смысловой ситуацией и психологическим состоянием осознания смысла учения для жизни. 2. Формулирование проблемы с проблемной ситуацией и возбуждением познавательной потребности, осознанием проблемы студентами. 3. Индивидуальная работа с ситуацией информационного запроса и психологическим состоянием «кризис компетентности личности». 4. Самостоятельный поиск информации, исследование с ситуацией «открытия новых знаний» и личностной самоорганизацией студентов. 5. Работа в малых группах с ситуацией осмысления и понимания учебного материала с самоанализом учебного материала, своих действий, взглядов и формированием рефлексивно-критического отношения к обсуждаемой проблеме. 6. Межгрупповая дискуссия с ситуацией превращения индивидуализированных знаний в объективные знания-значения и с мотивами самоутверждения студентов. 7. Индивидуальная работа с практическим преобразованием знанием с ситуацией становле-

ния образовательной и профессиональной компетентности, с состоянием рефлексии и самоопределения, создания собственного образовательного продукта студентами.

Ролевые и деловые игры, мозговой штурм и т. п. имеют несколько другую структуру в отличие от занятия-поиска, но такую же характеристику формирующихся психологических состояний и личностных проявлений обучающихся в процессе дискуссионно-групповой деятельности. Интерактивные методы и формы повышают сенсорную и интеллектуальную активность студентов. В группе реализуется психологическое воздействие друг на друга в виде убеждения, внушения, подражания, заражения [3]. Создается благоприятная среда для активного индивидуального развития, формирования гражданина, коммуникативной культуры, толерантности, ответственности. В процессе дискуссии студенты овладевают продуктивными знаниями и социальным опытом. Этому способствуют ситуации рефлексии, принятия позиции другого, самоанализа, самопознания, через которые устанавливается отношение студентов к собственному действию и к себе, происходит самокоррекция.

Профессиональная направленность обучения углубляется и усиливается посредством традиционно выполняемых студентами курсовых, дипломных и научно-исследовательских работ по реальной тематике. Курсовые, дипломные работы, защищенные проекты и рефераты, установки для опытов — это образовательные продукты, выступающие в роли новых источников образования студентов и личностно развивающих средств. К личностно развивающим средствам относятся межсубъектное общение, личностно развивающие ситуации: проблемно-поисковые, игровые, контекстные, диалоговые и др. [5].

Заключение

Изложенная характеристика дидактических условий — требований к содержанию, методам, формам, средствам обучения, удовлетворяющая социальный запрос и запрос личности, — реализуется в технологии. Технология обучения в высшем учебном заведении — это проектирование и последовательное практическое применение преподавателем в образовательном процессе в целостной системе преобразованных содержания, методов, форм и личностно развивающих средств соответственно концепции личностно и компетентностно-ориентированного образования.

Концепция является систематизирующим фактором и технологии, и операционная система преподавателя. Итак, для достижения цели развития личности и формирования профессиональной компетентности студентов согласно научно обоснованной концепции образовательный процесс должен быть построен на основе следующих принципов:

— приоритет смысла учения перед функциональным усвоением студентом учебного материала;

— связь смысла с будущей профессиональной деятельностью, опытом жизнедеятельности и реальностью собственной жизни студента;

— проблемность обучения, в котором проблемная ситуация — главное и необходимое условие для начального момента мышления, осознания и выдвижения проблемы студентами;

— приоритет проблемно-поисковых, ситуационно-поисковых, исследовательских, интерактивных методов и форм обучения;

— межличностное взаимодействие студентов между собой и педагогом в дискуссионно-групповой деятельности;

— личностная самоорганизация студента на основе собственного видения проблем, смыслов, самостоятельно добываемых выводов;

— субъектная позиция студента в собственной деятельности и собственном развитии;

— творчество студента по отношению к изучаемым объектам (открытия, достижения);

— направленность преподавателя на приоритетность формирования образовательной и профессиональной компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова К. А.* Время личности и ее жизненного пути / К. А. Абульханова // Институт психологии РАН. Человек и мир. — 2017. — Т. 1. № 1. — С. 165—200.

2. *Андреев В. И.* Базовые законы и идеология гарантированного качества высшего образования / В. И. Андреев // Образование и самообразование. — 2014. — № 3 (41). — С. 11—16.

3. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : МГУ, 1988. — 425 с.

4. *Анохин П. К.* Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1978. — 400 с.

5. *Анохина Г. М.* Технология развития универсальных учебных действий в основной и средней общеобразовательной школе / Г. М. Анохина. — Воронеж : Научная книга, 2013. — 163 с.

6. *Анцыферова Л. И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 2012. — № 2. — С. 8.

7. Активные методы обучения в высшей школе : учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические инновационные технологии» / Под ред. А. П. Тряпицыной. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — С. 10—40.

8. *Бахтин М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. — 1991. — № 1. — С. 27—46.

9. *Беспалько В. П.* Качество образования и качество обучения / В. П. Беспалько // Народное образование. — 2017. — № 3-4 (1461). — С. 105—113.

10. *Блауберг И. В.* К проблеме взаимоотношения системного подхода и системного анализа / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский // Философские аспекты системного подхода. — М. : Наука, 1980. — С. 19—21.

11. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Педагогика, 1994. — С. 21—36.

12. *Буева Л. П.* Человеческая субъективность / Л. П. Буева // Философия и культура. — 2009. — № 1. — С. 80—92.

13. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория компетентностного обучения : учебное пособие / А. А. Вербицкий. — М. : МГПУ, 2017. — 248 с.

14. *Вербицкий А. А.* Проблемы проектно-контекстной подготовки специалистов / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 4. — С. 28.

15. *Загвязинский В. И.* О методологических основаниях реформирования российского образования / В. И. Загвязинский // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. — 2016. — Т. 5. № 1. — С. 5—9.

16. *Ильницкая И. А.* Проблемные ситуации и пути их создания / И. А. Ильницкая. — М. : Знание, 1985. — С. 7.

17. *Краевский В. В.* Основы учебно-исследовательской деятельности : монография / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М. : Академия, 2017. — 128 с.

18. *Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение / В. Т. Кудрявцев. — М. : Большая российская энциклопедия, 2014. — С. 541.

19. *Лаврентьев Г. С.* Инновационные обучающие технологии в процессе подготовки специалистов / Г. С. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. — Барнаул : АГУ, 2012. — 146 с.

20. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Наука, 1982. — С. 180.

21. *Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Издательство Пер Сэ, 2007. — С. 105—113.

22. *Матюшкин А. М.* Теоретические вопросы проблемного изучения / А. М. Матюшкин // Педагогика. — 1989. — № 7. — С. 38.

23. *Махмутов М. И.* Рынок и профессиональное образование / М. И. Махмутов // Педагогика. — 1991. — № 5. — С. 85.

24. *Панина Г. С.* Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Г. С. Панина, Л. М. Вавилова. — 4-е изд. — М. : Академия, 2008. — 176 с.

25. Вузы как центры пространства создания инноваций : Паспорт приоритетного проекта : утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 г. № 9.

26. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 369 с.

27. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Просвещение, 1973. — С. 186.

28. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 100—180.

29. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : Просвещение, 1958. — С. 142.

30. *Сергиенко Е. А.* Принцип развития в работах А. В. Брушлинского и его современное осмысление / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2018. — Т. 39. № 2. — С. 14—24.

31. *Сериков В. В.* Проблема целостности образовательных систем / В. В. Сериков // Известия Волгоградского ГПУ. — 2017. — № 3 (116). — С. 14—20.

32. *Слободчиков В. И.* Психология становления и развития человека в образовании / В. И. Слободчиков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. — 2016. — № 1. — С. 100—108.

33. *Смирнов С. А.* Еще раз о технологиях обучения / С. А. Смирнов // Высшее образование в России. — 2002. — № 6. — С. 113.

34. *Хуторской А. В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. — 2017. — № 12. — С. 85—91.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Воронежский филиал)

Преображенский Б. Г., доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики, финансов и менеджмента

E-mail: kafec@bk.ru

Тел.: 8 (473) 247-74-05

Ивашинина Т. Б., кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, финансов и менеджмента

E-mail: neva81@bk.ru

Тел.: 8 (473) 247-72-90

УДК 35.08

А. Е. Шапкин,
О. Ю. Агибалова,
Г. И. Шахворостов

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, МЕРОПРИЯТИЯ ПО СОВЕРШЕНСТОВАНИЮ

Аннотация: *в статье проводится обоснование актуальности совершенствования дополнительного профессионального образования на государственной службе в РФ, осуществляется анализ и оценка существующих в нем проблем. На основе идентифицированных проблем определяются приоритетные направления развития системы дополнительного профессионального образования для государственных служащих.*

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, государственная служба, направления совершенствования, обучение.*

UDK 35.08

A. E. Shapkin,
O. Yu. Agibalova,
G. I. Shakhvorostov

SPECIFICITY OF IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN STATE SERVICE: ACTUALITY, PROBLEMS, ACTIVITIES FOR PERFECTION

Abstract: *in article justification of relevance of improvement of additional professional education in public service is carried out to the Russian Federation, the analysis and assessment of the problems existing in him is carried out. On the basis of the identified problems the priority directions of development of system of additional professional education for public servants are defined.*

Keywords: *additional vocational education, public service, areas of improvement, training.*