

педагогических коллективов школ к активному и продуктивному участию в решении задач развития школы.

Литература

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности // Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца и др. – М., 1983.
2. Донцов А.И., Дубовская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1998. – № 2.
3. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика. – М., 2006.
4. Леонтьев А.Н. Психологическая теория деятельности // Избранные психологические произведения. – М., 1984.
5. Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования – TIMSS (2003) [Электронный ресурс].– Режим доступа : http://www.centeroko.ru/timss03/timss03_res.htm.
6. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива. – М., 1984.
7. Образование для инновационных обществ в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://g8russia.ru/docs/12.html>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Резниченко М.А.

Национальный исследовательский университет «БелГУ», г. Белгород

В современной высшей школе происходит модернизация образования, которая выражается в формировании новых смыслов, ценностей, содержания образования, подходов к методам обучения и оценки результатов образовательной деятельности, соотносенной с личностным потенциалом (ресурсами) субъектов образования. Активно внедряются личностно ориентированные по своей сущности, ценностным и целевым установкам технологии обучения, обеспечивающие индивидуальную траекторию обучения, происходит перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности. Обучение становится все более вариативным по формам, способам и моделям организационно-педагогической реализации, экологичным по отношению к субъектам и их окружению. Тем не менее, приходится констатировать, что пока качество подготовки выпускников наших вузов не отвечает современным требованиям. Повышение качества образования связывается с решением задачи преобразования студента преимущественно из объекта учебно-воспитательного процесса в его субъект. В связи с этим требуют переосмысления многие реально происходящие процессы в профессиональном психологическом образовании.

Ситуация осложняется тем, что применительно к психологическому образованию можно вести речь о двойном кризисе – кризисе образования и кризисных явлений в психологической науке и практике. Остановимся на про-

блемах содержания психологического образования. Современное образование начинается не с традиционного вопроса «Чему учить?», а с вопроса – «Кто получает образование и ради чего?». "Какой психологии учить студентов и почему именно этой?" – вопрос отнюдь не праздный и для преподавателя, и для студента. Для студента – это вопрос о смысле приобретаемого знания.

Сегодня очевидно, что образование должно быть направлено не столько на сообщение знаний, сколько на создание условий для выстраивания внутрисубъектной активности по способам управления процессом и качеством обучения, по изменению ценностных ориентаций и поведенческих структур, что требует от студента чрезвычайной мобильности и прогностичности. Особую актуальность приобретает проблема самодетерминации познания. В связи с этим возникает необходимость анализа психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности в современном образовательном пространстве, что предполагает переосмысление учебных и воспитательных целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для формирования таких «компетентностей» (общих способностей) студентов, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. В психологическом отношении речь идет о способности студентов к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению учебно-профессиональной деятельности, выявлению роли и места оснований мотивации в реальной учебной деятельности студентов, таких как: ощущение самостоятельности процесса поиска знаний – ощущение свободы выбора – ощущение успешности (компетентности), определение характера связи мотивов и факторов удовлетворенности. Поэтому содержание современного психологического образования должно строиться с учетом не столько проблематики индивидуальности (тесты, психотехники), сколько с удержанием социокультурной задачи – формирования умения человека обучающегося работать со знанием.

По сложившейся традиции в отечественной психологии предполагается, что образование в той или иной форме в большей или в меньшей степени, но, несомненно, способствует развитию человека или само выступает формой развития. Безусловно, ситуация развивающего обучения обладает потенциалом порождения субъектности. Но, учитывая тот факт, что доминирующей моделью организации учебной деятельности в вузе остается традиционная информационная («знаниевая»), обучающемуся передается знание о профессии, но не знание профессии. Ведущей деятельностью студента в период обучения в вузе становится учебно-профессиональная деятельность. Происходит ли в ней «поворачивание на себя» (Д.Б. Эльконин)? По мнению Д.Б. Эльконина, «... Учебная деятельность только поворачивает ребенка на себя, но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!» [3, 497].

Если замкнутость и обращенность к собственным ресурсам действия, «поворачивание ребенка на себя» предполагает рефлексии своих возможностей в четко очерченных условиях социальной ситуации развития в школе, то развитие содержательного социального и профессионального мышления и сознания, напротив, предполагает выход за границы учебной ситуации в сферу социального взаимодействия. Такой выход, как опробование социальных эффектов своих действий, должен осуществляться в обучении в студента в вузе, в рамках учебно-профессиональной деятельности как ведущей. Применительно к процессу освоения профессии психолога речь может идти об объективации персональных (личностных) центральных обучающегося, определяющих его позицию по отношению к осваиваемой профессии. Главная цель психологического образования сегодня – это максимальная "загрузка" студента различными подходами в психологической науке, теориями личности, стратегиями поведения. Что же станет делать со всем этим богатством обучаемый и как он сможет выстроить собственную модель профессионального поведения? Как при этом происходит становление и развитие личности студента?

В нынешнем образовании личностному становлению студентов практически не уделяется внимания. В результате, личность, как основной «инструмент», «орудие» психолога – то, с помощью чего и посредством чего он действует, а точнее – то, без чего не имеет права действовать – выпадает из процесса образования, специально в нем не формируется.

Говоря о личности как основе профессиональной жизни психолога, следует иметь в виду не его индивидуально-психологические характеристики и способности, не то, что его делает членом социума, причастным к определенной культуре, а совсем иное. «Личность есть нечто трансцендентное по отношению к культуре, к обществу. И тем самым универсальное в смысле человеческой структуры...», – пишет М. Мамардашвили [1, 32]. Как представляется, личностная сфера, в его понимании, – это своеобразное гиперпространство встречи и диалога различных культур, территория «свободы как внутренней необходимости». Очевидно, что такое представление о формировании психолога-профессионала сильно отличается от того, которое сегодня бытует в учебных заведениях.

В психологическом образовании постоянно идет активный поиск и апробирование различных подходов, моделей, концепций подготовки и переподготовки, что находит свое отражение в программах, учебных планах. Однако акцент в них, как правило, делается на развитие лишь когнитивной сферы будущих специалистов, т.е. главным по-прежнему остается передача студентам определенной информации. При этом студентами осуществляется ее селекция, не столько на основе профессиональных интересов, сколько определяется «человеческим фактором» (строгостью преподавателя, привлекательностью подачи информации и т.п.). Принципиально не меняет положение дел и интенсивное насыщение учебного процесса активными формами обучения (производственная практика, тренинги, лабораторно-практические занятия и т.п.). Они направлены, прежде всего, на развитие

операциональной и действенной сторон профессиональной деятельности, но никак не на проработку личностного смысла субъекта, которым он наполняет свою профессию. В силу этого возникает реальная практическая проблема, связанная с созданием таких концепций и основывающихся на них технологических моделях, которые были бы направлены на формирование у студентов позиции субъекта профессиональной деятельности.

Обратимся к наиболее распространенному акценту в понимании субъектности: часто субъектность ассоциируется с интенсивностью деятельности человека, в частности – с учебной активностью и учебной инициативностью студента. Субъектность тесно связана с сознанием, буквально со-знанием как способностью относиться к совокупности образов, идеализаций, целей и ориентировок как к отличному от себя предмету – рефлексивно. При этом следует учитывать и то, что, исходя из собственной мотивации, человек может отказаться от активных действий. В данном случае психологические ресурсы самоорганизации субъекта будут направлены на воздержание от внешних экспрессивных проявлений и сосредоточены на серьезной внутренней работе по выработке личностных смыслов деятельности, понимания смысла профессии, «выходом из поля» (К.Левин). Согласно Л.С. Выготскому, переход сначала протраивается в сфере мышления, сознания и опосредствуется его понятийным содержанием. И, видимо, чем беднее это содержание, тем слабее ресурсы для перехода, тем вероятнее, что человек останется пленником динамического поля. Особенность современной ситуации в растущем спросе на психологические практико-ориентированные услуги. Современный психолог должен быть способен на самостоятельное выстраивание уникальных, и адекватных вызовам времени, психологических практик. Как справедливо считает В.И. Слободчиков, «советская психология, очень мощно теоретически проработанная, никакой практики не породила». Вышедший из учебного заведения специалист оказывается в весьма плачевном положении, когда ожидания и запрос, предъявляемые социумом, подчас даже не коррелируют с полученной в ВУЗе подготовкой. Что же он предпринимает? Как показывает анализ деятельности выпускников, самый распространенный путь – посредственное самообеспечение: собрать разнокачественные методики и техники, а затем активно их использовать. Поэтому для выстраивания субъектной позиции будущего психолога необходимо вооружение его практическими способами работы с человеком, которые ориентированы на поиск эффективных способов психологической помощи в различных ситуациях и сферах деятельности. Для современного психологического образования характерна оторванность практических умений и способов деятельности, техник и психотехник от породивших их историкокультурных и антропологических контекстов (своеобразный практический эклектизм).

Как показывает опыт обучения, малопродуктивно вести разговор или обучаться "вообще" консультированию, психокоррекции, коммуникативным умениям или эмпатическому слушанию и т. д. Речь должна идти об уместности и осмысленности практических действий, включенности их в более широ-

кое пространство самоопределения профессионала. При отсутствии такого пространства, его не проработанности в образовательных процессах, неустраима угроза "фельдшеризма". Перефразируя Л.С. Выготского, мы можем сказать, что в данном случае не субъекты владеют практикой, а практика ими. В вузовском психологическом образовании сохраняется формализм и эклектизм преподаваемых учебных дисциплин. Даже поверхностный анализ теоретических лекционных и семинарских курсов обнаруживает, что они составлены из разноприродных мыслительных организованностей, заключающих в себе непересекающиеся, а порой и конфликтующие интерпретации психического. Важной особенностью ситуации в психологии стало мощное давление западных психологических теорий и практик. Ввиду отсутствия у студентов различных средств для транслирующихся многообразных содержаний, весь этот материал либо дезориентирует обучающихся, либо, что чаще всего, просто не откладывается в памяти. Студенты оказываются перед дилеммой: или усвоить все точки зрения, что невозможно, или взять ту, которая понравилась. При таком подходе в обучении студенту, не очевидна его ценность для настоящей учебной и будущей профессиональной деятельности. В результате студент, по существу, не приобретает собственного опыта порождения и использования знания в ситуации. Он, в лучшем случае, оказывается способным рассказывать о чьем-то научном или практическом опыте.

Современная система высшего образования продолжает делать упор на вербально логические технологии предъявления учебной информации, однако мышление молодых людей существенно изменилось. Оно гораздо в большей степени образно эмоциональное, «клиповое», воспринимающее информацию, когда за ней стоят динамичный образ и эмоция. Существенно изменилось соотношение влияния организованного обучения и средств массовой информации, Интернета, электронных носителей информации на формирование личностных качеств и мышления. Именно это в значительной степени приводит к когнитивному диссонансу и невозможности полноценного усвоения учебного материала и, как следствие, к снижению мотивации к обучению. Обучение в вузе должно стать ориентированным на системную организацию самостоятельной творческой работы студентов, которая предполагает использование программных продуктов на всех этапах обучения, для каждой темы необходимо разрабатывать видеосопровождение – без опоры на образ сегодня не будет усвоения. Признание проблемности, кризисности ситуации в психологической науке и образовании вызывает к изменениям в собственном мышлении и деятельности каждого преподавателя, к реорганизации того, что устоялось, что составляет значительную часть профессиональной жизни. Сегодняшнее образование вступает в противоречие с требованием времени на способность выпускника вуза строить и перестраивать свой профессионализм сообразно специфике внешних и внутренних условий.

Литература

1. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. – М., 1996.
2. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989