

*Е.В. Осмина, Е.П. Пономаренко*  
ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический  
университет имени М.Т. Калашникова»  
Ижевск  
*Osmina E.V., Ponomarenko E.P.*  
Kalashnikov Izhevsk State Technical University  
Izhevsk  
E-mail: *evosmiy@mail.ru*

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ  
В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР ЕГО РАЗВИТИЯ**

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL  
EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR OF ITS DEVELOPMENT**

*Аннотация. В статье описаны результаты интервьюирования преподавателей иностранного языка в техническом вузе. Выделены два вида социально-психологического взаимодействия, которые обсуждаются в категориях субъектно-деятельностных векторов концептуальной модели профессионально-образовательного пространства.*

*Ключевые слова: профессионально-образовательное пространство, социально-психологическое взаимодействие, нормо-ориентированное образовательное взаимодействие, лично-ориентированное образовательное взаимодействие.*

*Abstract. The paper presents the results of interviewing of foreign language teachers at technical university. Two types of social-psychological interaction discussed in terms of subjective-active vectors of the conceptual model of vocational educational space are determined.*

*Keywords: vocational educational space, social-psychological interaction, standard-oriented educational interaction, person-oriented educational interaction.*

Теоретико-методологическая основа современных представлений в отечественной педагогике о профессионально-образовательном пространстве заложена трудами и научными исследованиями представителей научной школы Э.Ф. Зеера [1]. Определение профессионально-образовательного пространства исходит из постулата о его феноменальной природе, и в качестве особого социокультурного феномена оно объединяет систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов личностного и профессионального развития. В концептуальной модели указанные структурные составляющие вы-

ступают в качестве векторов-координат, задающих графическую модель образовательного пространства. Следует отметить, что два вектора рассматриваемой концептуальной модели имеют психологическое происхождение и содержание – вектор субъектов и вектор ведущей деятельности, что и позволяет нам активно участвовать в обсуждении проблемных вопросов, с неизбежностью возникающих в теоретических построениях, имеющих личностно-центрированную структуру. Сам автор теории профессионально-образовательного пространства личности подчеркивает, что признание личности в качестве системообразующего фактора принципиально изменяет взаимодействие обучаемых и педагогов, при котором обучаемые становятся полноценными субъектами образовательного процесса [2].

Традиционно отношения в системе «педагог – обучаемый» рассматриваются сквозь призму социально-психологических закономерностей, которые обусловлены действием субъективного фактора. Однако, по мнению Г.С. Батищева, не всякие intersubjective отношения несут в себе потенциал субъектного взаимодействия, более того, согласно авторской позиции, «полнота субъектности обретается лишь по мере превозможения субъективности» [3; 56]. Подобный ракурс рассмотрения субъектного взаимодействия возвращает нас к вопросам динамики становления личности, поскольку участники единого профессионально-образовательного пространства могут находиться на разных стадиях личностного и профессионального развития (на это указывают и авторы концепции развивающегося профессионально-образовательного пространства). Указанные различия определяют формат социально-психологических взаимодействий, обладающих разным потенциалом межсубъектных отношений.

Нами было организовано и проведено наблюдение за педагогической деятельностью и интервьюирование преподавателей кафедры «Английский язык» ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. В исследовании приняли участие 39 преподавателей, имеющих разный педагогический стаж работы (от 5 до 35 лет) и практикующие различные подходы обучения английскому языку. Вопросы интервью

касались педагогических целей, используемых педагогических технологий, причин низкой результативности языковой подготовки в техническом вузе. Кроме того, преподавателям предлагалось сравнить процесс подготовки студентов, обучающихся по типовой учебной программе и дополнительной учебной программе («Переводчик в сфере профессиональных коммуникаций»).

В соответствие с заявленными (субъективными) целями профессиональной деятельности участники интервью были разделены на три группы: ориентированные на развитие личности (I группа), ориентированные на формирование конкретных языковых умений (II группа), затрудняющиеся назвать какую-то конкретную цель (III группа). Анализ результатов интервьюирования позволил построить социально-психологические портреты профессиональной деятельности респондентов. Для преподавателей первой группы характерны: способность выстраивать педагогически целесообразные отношения при взаимодействии со студентами и осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; концентрация на личностных возможностях и ресурсах обучаемого; интрапунитивные реакции в ситуации неудачи; наличие перцептивно-рефлексивных педагогических способностей и высокая психолого-педагогическая компетентность (по Кузьминой Н.В.). Для преподавателей второй группы характерны: методико-дидактический приоритет (в совершенстве владеют стратегиями формирования системы знаний, навыков, умений по курсу в целом, способны применять различные методы и приемы обучения, знают психологические механизмы усвоения знаний в процессе подготовки); экстрапунитивность в трудных педагогических ситуациях; игнорирование воспитательных целей педагогического процесса.

Не удалось построить обобщенный социально-психологический портрет преподавателей третьей группы, свойственная им определенная профессиональная индифферентность отчетливо проявилась в отношении к предложению принять участие в интервью. Почти все участники группы дали отрицательную оценку самой идее исследования («Зачем все это?», «Вы все равно ничего не измените – это технический вуз», «Все работают, как могут»).

На основе результатов интервьюирования была предложена типология основных социально-психологических подходов к построению образовательного взаимодействия (для дисциплины «Иностранный язык»), которые мы определили как «нормо-ориентированный» и «лично-ориентированный». Отличительным признаком нормо-ориентированного подхода является «объектность» студента в образовательном процессе – преподаватель ориентирован на конечный результат в виде суммы дидактических единиц, которыми должен овладеть студент в процессе изучения иностранного языка. Личность студента – его способности (в том числе, и языковые), мотивация, система интересов, коммуникативные возможности, навыки самостоятельной и групповой работы, – остается «за скобками» профессионального интереса преподавателя или становится предметом его субъективной оценки (неуспешен, потому что нет способностей; не старается; не умеет работать в группе).

Отличительным признаком лично-ориентированного подхода является сложная система взаимовлияний, в которую включены не только участники образовательного взаимодействия – студент и преподаватель, но и индивидуальные особенности каждого из них. В результате происходит плодотворный двусторонний процесс взаимодействия внутри системы «преподаватель-студент», реализующий как глобальную цель высшего профессионального обучения (личностное развитие), так и тактическую цель усвоения конкретного программного материала.

Содержательный анализ выделенных подходов в преподавании иностранного языка в техническом вузе позволяет вернуться к концептуальной модели поликультурного профессионально-образовательного пространства человека [1] и дать интерпретацию полученным результатам в категориях межкоординатного пространства. На деятельностной координате указанной модели размещены основные виды ведущей деятельности (учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативная, продуктивная, творческая). В этом контексте (в категориях субъектно-деятельностного анализа) нормо-ориентированный подход выглядит следующим образом: профессионально-образовательная

деятельность преподавателя иностранного языка, нормативная по своим характеристикам (цель, задачи, средства, результат), сосуществует в образовательном пространстве с учебно-профессиональной деятельностью другого участника. Условием встречи двух деятельностей является совпадение их предметов.

Второй подход имеет иную интерпретацию: продуктивная профессионально-образовательная деятельность преподавателя иностранного языка активизирует (организует, направляет, стимулирует) учебно-профессиональную деятельность студента опосредованно – через обращение к его потенциальной субъектности. На наш взгляд, реализация второго подхода в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в техническом вузе создает предпосылки для эффективного освоения студентами иноязычных компетенций как в условиях освоения непрофильной, так и профильной дисциплины.

Следует признать, что в реальном учреждении высшего профессионального образования все социально-психологические взаимодействия сосуществуют и реализуются в одном физическом пространстве. Можно только предположить, что подобное многообразие взаимодействий и создает ту напряженность биполярности, которая определяет самодвижение профессионально-образовательного пространства, или его развитие.

#### **Список литературы**

1. Сыманюк Э.Э., Синякова М.Г. Психология профессионально-образовательного пространства личности // Педагогическое образование в России. 2011. №5. С.46-52.
2. Зеер Э.Ф. профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002.
3. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997.