

последствий внесения изменений в педагогический процесс. Диагностические исследования должны осуществляться комплексно.

Второй блок - информационно-аналитический. Он заключается в сборе, хранении, обработке и выдаче информации и как результат - в структуризации студентов по уровням подверженности агрессивным формам поведения. Фундаментом внедрения информационных технологий в профилактику агрессивных форм поведения студентов является единая информационная база данных.

Третий блок - коррекционно-профилактический. Он включает в себя использование традиционных и инновационных форм и методов профилактики агрессивных форм поведения студентов с учетом уровней подверженности. Особо следует уделять внимание профилактической работе со студентами низкого и среднего уровней подверженности, акцентируя внимание на психолого-педагогических мероприятиях (разработка программ и программных вопросов в как учебном, так и воспитательном процессах). При этом необходимо учитывать, что все психолого-педагогические воздействия имеют не только профилактическую, но и коррекционно-реабилитационную направленность.

Четвертый блок - оценочно-результативный. Он предусматривает выходную диагностику студентов, координацию научно-методической и практической деятельности преподавателей по профилактике агрессивных форм поведения студентов. Исследование дидактической эффективности профилактических мероприятий в процессе обучения и воспитания проводится по трем направлениям: познавательные успехи студентов, отношение к профилактическим мероприятиям и снижение уровня

подверженности агрессивным формам поведения.

Первое направление ориентировано на оценку знаний, умений и навыков, полученных в результате обучения и воспитания (теоретические блоки профилактической деятельности психолога). Второе направление оценка отношения к агрессивным формам поведения, со стороны студента - осуществляется путем обсуждения результатов обучения со студентами, в ходе которого последние оценивают профилактические мероприятия. Третье направление (в какой степени применение профилактических мероприятий позволяет понизить уровень подверженности агрессивным формам поведения студента) оценивается путем сравнительной характеристики уровней подверженности до и после эксперимента.

Разработанные функциональные блоки составляют целостную структуру в процессе динамичного взаимодействия с целью психопрофилактики агрессивности студентов.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что средствами педагогической и психологической науки и практики проблема агрессивности современного студента, как частный случай личностной деструкции может быть успешно решена. Этому способствуют деятельность психологической службы вуза, которая осуществляет психолого-педагогическую поддержку становления и развития личности студента, строит свою работу с учетом новых социально-экономических реалий, современных тенденций развития высшего образования, зарубежного и отечественного опыта функционирования психологических служб вуза, а также собственных исследований и разработок.

Гончарь П.С., Жданова Н.Е.

Коррекция учебного курса преподавателем при адаптационном планировании

Мы определяем планирование как деятельность, осуществляемую в различных условиях, в результате которой преподаватель вырабатывает или развивает модельное представление (т.е. понятие) о будущем учебном процессе. Определение «адаптационное» означает направленность деятельности преподавателя на согласование требований и реальных возможностей обучаемых и других участников педагогического взаимодействия. Наконец, эта, по сути своей социальная, задача решается преподавателем методическими средствами, путем внесения коррективов (т.е.) поправок в содержание обучения и формы педагогического взаимодействия. В более узком смысле планирование – это составление преподавателем официальных ра-

бочих документов, регламентирующих учебный процесс: рабочей программы курса, календарно-тематического (поурочного плана), планов отдельных занятий и т.д.

Актуально ли такое исследование, и на какие ситуации в педагогической практике оно направлено? По результатам проведенного нами опроса, большинство преподавателей, работающих в учреждениях профессионального образования (преимущественно начального и среднего): недовольны существующей системой регламентации учебного процесса; испытывают значительный дискомфорт при планировании, связанный с невозможностью удовлетворения всех требований; испытывают трудности в мотивации принятых решений (например, при со-

ставлении объяснительных записок в рабочих программах). Наше исследование направлено на удовлетворение этих нужд.

Во-вторых, за время реформирования системы образования возникла значительная разница между различными образовательными учреждениями каждого уровня профессиональной подготовки. Различается уровень материального обеспечения учебного процесса, изменились и продолжают меняться абитуриенты, по-разному складываются межпредметные связи и формулируются цели обучения. Все это, с одной стороны, усложняет процесс профессиональной адаптации преподавателя при изменении места работы и, с другой стороны, накладывает ограничения на предполагаемую «технологии планирования»: она должна обладать универсальностью и опираться на собственные аналитические способности преподавателя, а не на изложение конкретной модели учебного процесса.

По нашему мнению, наибольшую практическую значимость имеет исследование такой ситуации, когда в учебный процесс необходимо вносить изменения, но планирующий преподаватель затрудняется принять решения из-за избытка и взаимной противоречивости тех требований, которые предъявлены к учебному курсу. В работе мы рассматриваем, в основном, «стратегическое» планирование всего курса, в отличие от планирования отдельных тем и занятий, принятия решений в ходе занятия (для проведения характерна большая роль интуитивных решений). Мы оставляем в стороне ситуацию, когда все участники педагогического процесса удовлетворены существующим планом и учебный процесс репродуцируется без изменений.

Итак, мы провели исследование структуры творческой деятельности преподавателя по планированию учебного курса в учреждениях профессионального образования и специфически элементов этой деятельности, для адекватного выбора приемов, облегчающих принятие решений. Существенная черта нашего подхода - рассмотрение планирование учебного курса преподавателем, как познавательного процесса, направленного на выявление самых важных (для любой конкретной педагогической ситуации) требований и способов их удовлетворения. Следовательно, педагогическое планирование содержит элементы научного творчества и движется противоречиями, возникающими при реализации задуманного. В дальнейшем, оказалось продуктивным использовать для моделирования процесса планирования идею познавательного цикла, сформулированную А. Эйнштейном для описания генезиса естественнонаучного знания и введенную в отечественную методику обучения В.Г. Разумовским и др. в качестве основы для формирования и развития творческих способностей учащихся при естественнонаучном обучении.

Сравним нашу позицию с другими распространенными подходами.

Планирование на основе методической литературы, содержащей подробные сценарии занятий, которые объединены некоторой общей идеей или относятся к одному разделу учебного курса. С точки зрения нашего подхода, преподаватель, планирующий учебный курс, должен использовать такие методические рекомендации только после их анализа на соответствии потребностям и возможностям всех участников педагогического взаимодействия (что ограничивает область возможных методических решений) и внесения адекватных коррективов.

Моделирование педагогического планирования и взаимодействия на основе кибернетической модели («управляющая система» – преподаватель, «объект воздействия» – обучаемый, «входные стимулы» и «обратная связь»). Преподавателя нельзя считать заранее запрограммированной «управляющей системой». В кибернетической схеме нет элементов, которые бы в явном виде показывали место выбора преподавателем между несколькими возможными путями изменения воздействия и организации обратной связи. Мы считаем, что циклический познавательный цикл, содержащий поливариантный элемент выдвижения и сравнения гипотез, - удачная альтернатива кибернетической модели в планировании, ярче выражающая диалектическую связь между педагогической рефлексией и практикой.

Таксономический подход, развитый в работах Б. Блума, В.П. Беспалько и др., на наш взгляд, не охватывает все важные аспекты учебного процесса и его планирования. Он не приспособлен к решению адаптационных задач планирования учебного курса. Таксономическая проработка системы целей, если преподаватель осознает ее неизбежность, должна быть подчинена общим психологическим принципам, которые указывают на существование индивидуальных иерархических структур в ценностях преподавателя и обучаемых (А. Маслоу). Тотальное проектирование вариативного учебного процесса на основе таксономического подхода – неоправданно сложная задача.

Опираясь на выдвинутую выше идею об аналогии между педагогическим планированием учебного курса и научным познанием, а также исходя из анализа: а) собранных нами эмпирических данных; б) общих дидактических требований, предъявляемых к естественнонаучным учебным курсам в колледже и требований ГОС по предметным областям; в) современных условий реализации этих курсов в разных учебных заведениях; г) подходов к планированию, предложенных в научной методической литературе, мы получили следующие результаты.

Выработали критерии для технологического анализа конкретной педагогической ситуа-

ции, предъявляемых к учебному курсу требований и возможных педагогических технологий.

Выявили следующие принципиальные признаки планирования.

Поливариантность планирования и его результата – модели учебного процесса: значение имеет продуктивная способность плана, проверяемая в мысленном эксперименте и в педагогической практике, а не правильный учет «последних постановлений» в процедуре планирования. Разнообразие методических рекомендаций, ситуаций, личных стилей, педагогического опыта указывает на то, что любой жесткий алгоритм-технологии планирования будет иметь малую область применения.

Цикличность и творческое исследование – основа творческого педагогического планирования: эволюция модели учебного процесса связана с возникновением и разрешением противоречий между исходными представлениями и реальными фактами. В процессе рефлексии о возможности разрешения этих противоречий преподаватель: (а) анализирует факты-события, известные примеры, методические рекомендации и научные теории; (б) синтезирует «объяснительные конструкции» и гипотезы – проекты будущих поступков; (в) мысленно или в дискуссии проверяет гипотезы и принимает решения. При воплощении решений могут возникнуть новые противоречия, стимулирующие дальнейшую рефлексю.

Иерархичность в субъективном восприятии целей образования, вызванная невозможностью полного удовлетворения всех потенциальных требований и пожеланий, исходящих от участников образовательного процесса. Как при избытке требований, так и при наличии свободы выбора возникает проблема определения относительной ценности каждой из альтернативных форм педагогического взаимодействия. В результате все основные требования можно разделить на четыре группы: (а) требования, неизбежно подлежащие удовлетворению; (б) требования, удовлетворение которых возможно, но не гарантировано; (в) требования, удовлетворение которых невозможно из-за объективной нехватки ресурсов; (г) требования, принципиально невыполнимые из-за их противоречия группе (а). Решение этой задачи может быть частично поддержано рекомендациями, облег-

чающими систематический анализ предъявляемых требований и реальной учебной ситуации.

Эти признаки образуют систему, дополняют друг друга, являются необходимыми и достаточными для дальнейшего построения модели деятельности преподавателя и прикладной методики планирования учебного процесса.

Опираясь на выявленные признаки планирования, мы выбрали и обосновали модель, позволившую нам целостно описать деятельность преподавателя по планированию и реализации учебного естественнонаучного курса.

Цикличность в деятельности преподавателя моделируется с помощью цикличности в научном исследовании:

факты → гипотезы → теория (модель) → изучение следствий → новые факты → требования → гипотезы → методические решения → реализация решений → новые требования и факты

В этой модели отражена роль преподавательского самоконтроля и его место в деятельности, а также ценность тех непредвиденных преподавателем противоречий, которые возникают при реализации задуманного. Однако остается неясным, как преподаватель осуществляет выбор общих целей и, в дальнейшем, педагогических технологий, из многообразия предъявленных требований.

Поливариантное планирование, включающее выбор многих целей из многих требований аналогично решению творческой, не вполне корректной задачи с избыточными либо недостаточными условиями, что приводит к существенной роли опыта и субъективных ценностей при принятии решений. Для моделирования структуры этих ценностей может быть использована схема уровневой иерархии субъективных потребностей А. Маслоу.

На технологическом уровне описанным выше моделям соответствуют знаково-практические технологии методического дневника, совмещенного с планом модуля или темы, «банк идей», которые копируются преподавателем в течение всего учебного года, и рейтингового анализа требований, когда каждому требованию, кроме установления его качественных характеристик, приписывается численное значение, по которому разные требования сравниваются между собой.

Грабницкая Т.А.

Технология формирования профессионально-значимых личностных качеств лидера – организатора

Ведущим мотивом всех преобразований в системе образования стал приоритет развивающейся личности. Личностно-ориентированное профессиональное образование рассматривается сегодня как результат оп-

ределенного этапа развития системы НПО. Анализируя профобразование с позиции личностно-ориентированного подхода, с позиции профессиональных систем («человек-человек, человек - знание, человек - деятельность, человек-