

бирать, то нет и выбора. Следовательно, для постановки задачи принятия решения необходимо иметь хотя бы две альтернативы. Когда альтернатив много, внимание лица, принимающего решение, не может сосредоточиться на каждой из них. Многокритериальные задачи принятия решений представляют собой особо сложный класс задач для человеческой системы переработки информации. Наличие многих критериев приводит в большой нагрузке на кратковременную память, заставляя человека использовать различные эвристики, для того чтобы справиться с задачей при ограниченном объеме кратковременной памяти. В этих условиях возможно использование некоторых правил сравнения альтернатив по определенным критериям.

Чрезвычайно важны и интересны такие проблемы принятия решений, в которых число доступных альтернатив подвергается уменьшению, что приводит к ограничению свободы выбора. Согласно теории Дж.Брема, элиминация до сих пор доступных действий или угроза их элиминации вызывает мотивационное состояние, которое было названо психологическим реактивным сопротивлением; человек начинает добиваться возвращения элиминированных или находящихся под угрозой элиминации альтернатив. Сопротивление является реакцией субъекта на ограничение свободы выбора, после восстановления, которой реакция исчезает.

Исследования индивидуально-личностных переменных, связанных с процессом принятия решений, характеризуются существенными разногласиями. Мнения авторов сходятся лишь в том, что принятие решения определяется не только этими переменными, но и ситуацией. При этом подчеркивается ведущая роль ситуационного фактора.

Из личностных переменных, связанных с процессом принятия решений, наиболее интенсивно изучается локус контроля. Учение о локусе контроля возникло из теории социального обучения. И.Роттер обнаружил, что люди с внутренним локусом контроля обладают высокой потребностью в достижениях, с внешним – более низким.

Г.Виткин установил, что у людей с внутренним локусом контроля потребность в достижении выше, чем у людей с внешним локусом контроля, люди с внутренним локусом контролем активнее ищут информацию, а с внешним – испытывают трудности в принятии решений.

Также установлено, что экстеральность коррелирует с тревожностью и психическими заболеваниями.

Д. Миллер утверждает, что локус контроля у руководителей чаще внутренний, чем у неруководителей.

Т.В. Корниловой, И.И. Каменевым и О.В. Степаносовой выявлено, что люди, испытывающие чувство вины прилагают больше усилий для обдумывания принятия решений и чаще выбирают менее рискованные альтернативы. Такая черта, как готовность к риску способствует появлению познавательного риска.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время в науке наблюдается разработанность этой темы лишь в теории и неоднозначность взглядов на феномен принятия решений, а также недостаточность знаний, фактов о психической детерминации процесса принятия решений, следовательно, эта тема требует дальнейшей разработки.

Литература:

1. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: 1979
2. Т.В. Корнилова, И.И. Каменев, О.В. Степаносова. Мотивационная регуляция принятия решений // Вопросы психологии. – 2001. - №6. – С. 55-65.
3. Ларичев О.И. Теория и методы принятия решений: учебник, изд второе, перераб и доп. – М.: Логос, 2003. – 392 с.
4. Ларичев О.И., Ребрик С.Б. Психологические проблемы принятия решений в задачах многокритериального выбора // Психологический журнал. - 1988. - №5. – с.45-52
5. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА-М., 1999. – 688 с.

Ларионова Г.А.

Информационно-деятельностные технологии в личностно ориентированном профессиональном образовании

Готовность к профессиональной деятельности студентов колледжа или вуза проявляется в их профессиональном самоопределении к исследованию, менеджменту, программированию или другой деятельности. Обучение на начальном этапе профессиональной подготовки (младшие курсы колледжа, вуза) строится на основе *когнитивно ориентированной*, на основном этапе - *деятельностно ориентированной*

парадигмы образования, на заключительном этапе ведущей является *личностно ориентированная парадигма* [1]. Смена парадигм (если она не «сглажена» технологически), нарушая преемственность обучения, приводит к технологическим разрывам в педагогическом сопровождении профессионального самоопределения, формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Следствием

технологических разрывов является недостаточная упорядоченность для будущей профессии знаний, получаемых студентами на начальном этапе обучения при изучении курсов математики, физики и других учебных дисциплин, составляющих фундаментальную подготовку будущего специалиста, кризис выбора профессии, наблюдающийся наиболее отчетливо к третьему курсу (87% студентов из опрошенных хотели бы поменять выбранную специальность). На начальном этапе профессиональной подготовки студенты не могут осознать, для чего они получают знания, у них не формируется профессиональное самосознание.

Для того, чтобы более успешно реализовать принцип преемственности обучения, преподавателям как фундаментальных так и специальных дисциплин необходимы общие принципы построения фундаментальной и специальной подготовки студентов, обеспечивающей непрерывное профессиональное развитие студентов на всех его этапах. *Компетентностный подход* позволяет сформулировать цели профессиональной подготовки, оценить сформированность тех или иных *компетенций*. А как же быть с построением и оценкой эффективности методов, форм и средств (технологии) *процесса обучения*?

Построение целостных технологий лично-стно ориентированного процесса обучения в колледже или вузе на всех этапах, при котором когнитивная, деятельностно ориентированная и лично-стно ориентированная парадигмы органически взаимосвязаны, возможно на основе *информационно-деятельностного подхода*, позволяющего связать в единое целое процессы, традиционно разделяемые в педагогической практике: *информатизацию* учащихся (с высокой энтропией учебной информации) и их подготовку к *применению получаемой информации* (снижающую энтропию получаемой учебной информации).

Содержание подхода основывается на понятиях сигнала, операции, действия, управления, самоорганизующейся системы - категориальной структуры теории информации (Н.Винер, К.Шеннон), психологии (Д.И.Дубровский, П.В.Симонов и другие), предметной деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и другие), интеллекта (Ж.Пиаже), так как: а) любое знание является информацией, мышление – информационным процессом (Р.Л.Солсо) по восприятию, сохранению, переработке и созданию, использованию информации в профессиональной деятельности и жизнедеятельности, уровень протекания которого зависит от интеллектуальных возможностей обучаемых; б) информационный подход - универсальный, общенаучный прием анализа процесса обучения, позволяющий рассматри-

вать обучение как информационный процесс на всех его этапах; в) новые психические структуры (знания, операциональные структуры по их применению, интуиция) формируются только в *деятельности* человека, поиске смысла своей деятельности, жизни (В.Франкл), профессии.

В основе информационного подхода, используемого для описания педагогической деятельности преподавателя и познавательной деятельности учащегося, лежит постулат: преподавателя и учащегося в учебном процессе связывает *дидактическая информация* (*предметная, функциональная, коммутационная*), которая представляет собой сведения или сообщения, передаваемые ими друг другу в той или иной форме представлений [2]. С позиций информационного подхода в педагогике могут быть охарактеризованы такие понятия и категории педагогики, как технология, методика и техника обучения. Например, *технология обучения* – это совокупность методов, представляющих формы движения или преобразования дидактической информации об опыте трудовой, познавательной и коммуникативной деятельности. *Метод обучения* - форма движения или преобразования информации, суть которой составляет дидактически переработанный опыт созидательной, познавательной и коммутационной деятельности, *техника обучения* – совокупность приемов воспроизведения, передачи информации и совокупность приемов восприятия и усвоения информации, *приемы обучения* – персонализированные методы обработки информации при заданных внешних и внутренних условиях деятельности преподавателя и учащегося [2].

Информационный подход используется П.М.Эрдниевым и Б.П.Эрдниевым в теории укрупнения дидактических единиц [3]. В терминах информационного подхода они описывают закономерность, присущую исследуемому ими процессу: там, где облегчается возникновение обратных связей и достигается их большее разнообразие (например, при включении изучаемой информации в деятельность по ее применению – прим. авт.), общее количество информации в системе не теряется (не уменьшается), но имеется возможность ее накапливания (увеличения), поскольку при этом «проходящая» информация превращается в «связанную» информацию в долговременной памяти (происходит эффект сверхсимвола или «сжатия» информации). Укрупнению дидактических единиц, получаемой учебной информации способствуют системность знаний, обретаемая посредством их систематизации в *учебно-профессиональной деятельности*. *Процесс укрупнения дидактических единиц*, рассматриваемых в педагогике, в сущности, представляет собой формирование обобщенных знаний и умений, *интеграцию и упорядоченность («сжатие»)* дидактической

информации, что является признаками любого развития.

С позиций информационного подхода в учебном процессе можно рассматривать такое обобщенное понятие, как *информационная среда* обучения, что позволяет ввести оценку *качества (эффективности)* информационной среды по ряду критериев, включающих:

- *односторонность* информации (предметное обучение) о будущей профессии;
- *многосторонность* информации (межпредметное обучение), представляющей некоторые разносторонние сведения о будущей профессии;
- *упорядоченность* информации (связь предметного и профессионального обучения) в специально организованной учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Информационно-деятельностные технологии в личностно ориентированном профессиональном обучении предполагают организацию *учебно-профессиональной деятельности студентов* разных видов (исследование, менеджмент, программирование и т.д.) по применению элементов или единиц учебной информации, получаемых в курсах фундаментальных и специальных дисциплин. Средством организации информационно-деятельностных технологий могут служить *системы комплексных (межпредметных) заданий* профессионального содержания.

Информационно-деятельностные технологии в личностно ориентированном профессиональном образовании характеризуются гуманистической направленностью обучения, позволяя оказывать помощь студентам в определении

своего места в жизни, содержат своеобразную «технику» его осуществления, поэлементный состав, включая выявление мотивов учения, формирование операций, действий и других информационных составляющих будущей профессиональной деятельности, закономерности информационных взаимодействий между объектами и субъектами информационного обмена.

Для науки информационно-деятельностный подход, по нашему мнению, позволит:

- учитывая информационные процессы мозга, глубже «заглянуть» в процесс формирования готовности студентов к профессиональной деятельности и ввести в педагогику общенаучные понятия;

- рассматривать установку, внимание, обобщение восприятий и обучение в рамках единой теоретической концепции, а не так, чтобы один подход применять к мышлению, другой – к обучению и третий – к развитию личности в целом;

- надеяться на возможность создания объективной формальной теории сложных познавательных процессов.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф. – пед. ун-та, 1997. – 244 с.

2. Казакевич В.М. Информационный подход к методам обучения // Педагогика. – 1998. – №6. – С.43-47.

3. Эрдниева П.М., Эрдниева Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

Машавец А.М.

Социально-психологическая поддержка самооценки личности учащихся-инвалидов

Проблемы психологического здоровья личности учащихся-инвалидов, их безопасности в условиях конкурентной жизнедеятельности являются чрезвычайно актуальными для педагогов, работающих с этой, самой уязвимой, частью населения. Хронические, инвалидизирующие заболевания, физические и косметические дефекты, искажения эмоциональной сферы, депривационный опыт, нарушение идентификации накладывают на личность инвалидов, сирот и детей, оставшихся без попечения родителей отпечаток низкой самооценки, смыслоутратности. Это искажает возможности и способности детей, закрывая перспективы их личностного развития.

Диагностическая работа показывает, что многие из учащихся, болея с детства и имея какой-то физический дефект, испытывают одино-

чество, отрешенность, ненужность. У них не складывается устойчивая положительная самооценка. У значительной части не формируется базовое чувство доверия к миру, в связи с этим нередко инвалиды детства воспринимают всех людей как недоброжелательное окружение. Не востребованность молодых инвалидов на рынке труда и их социальная изоляция препятствуют формированию у них активной жизненной позиции. Эти дети поступают в профессиональное училище, чтобы открыть свои личные и профессиональные перспективы, научиться общаться, жить в мире людей. Наши диагностические исследования показывают, что учащиеся-инвалиды, сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, поступают в училище не только для того, чтобы приобрести профессию и надежду на профессиональную и социальную