

5. *Педагогика профессионального образования* [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. С.П.Сластёнина. М.: Академия, 2004. 368 с. ISBN 5-7695-1513-9.

6. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2002. 272 с.

Львов Л.В.

КОНСТРУКТИВНО-ТРАНСФОРМАТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В настоящее время исследований объясняющих психологический механизм формирования компетентности и его дидактическую интерпретацию в образовательном процессе крайне мало [2,3].

Для решения этой задачи существенное значение имеют:

1. Психологические концепции деятельности, в которых общепризнанными, инвариантными являются следующие положения:

- внешняя и внутренняя сторона любой деятельности неразрывно связаны между собой, внешнее действие опосредуется внутренними процессами, которые проявляются вовне (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов);

- макроструктура деятельности является инвариантом и включает деятельность, отвечающую мотиву, действие, соответствующее достижению цели, операции соответствующие условиям осуществления деятельности (А.Н.Леонтьев);

- в процессе выполнения деятельности человек развивается сам и изменяет деятельность, придавая ей индивидуальный характер (С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов);

- теоретической моделью развития деятельности является ее функциональная система, строящаяся из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель-результат» (П.К.Анохин, Л.М. Митина),

2. Теория поэтапного формирования умственных действий, последовательно раскрывающая психологический механизм развития знаний и

умений, как содержательной части компетентности (П.Я.Гальперин и Н.Ф.Талызина).

3. Общая модель структуры учебной деятельности, учения и обучения (Т.В.Габай, И.А.Зимняя, Н.Ф.Талызина).

4. Теория контекстного обучения, объясняющая возможность разрешения противоречия между учебной и профессиональной деятельностью созданием механизма трансформации (перехода) от первой через учебно-профессиональную деятельность ко второй (А.А.Вербицкий).

5. Исследования психофизиологической основы компетентности (Т.М. Марюткина и О.Ю. Ермолаев), определяющие ее как потребность, адаптивный смысл которой проявляется в стремлении повторить одно и то же действие до полного успеха, а удовлетворение создает основу для овладения инструментальными навыками, т.е. основу для обучения.

6. Положение о компетенции как интегративных конструктах, органично включенных в новую учебно-профессиональную ситуацию, в контекст новой формирующейся деятельности (Э.Ф.Зеер).

7. Системогенез профессиональной деятельности как единой целостной структуры (В.Д.Шадриков) предполагающий, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным. Следовательно, учебно-профессиональная компетентность «закладывается вся целиком», но еще в неразвитой форме.

Важность этого утверждения особо подчеркивается в ряде исследований психологии профессиональной компетентности [3]. Применение данной теории к исследуемой проблеме позволило сделать предположение о том, что формирование учебно-профессиональной компетентности происходит конструктивно-трансформативным способом. Где конструкция обеспечивает закладку учебно-профессиональной компетентности в неразвитой форме, а трансформация – ее развитие до требуемого уровня. Подобным образом осуществляется конструкция-трансформация учебно-профессиональной деятельности в профессиональную деятельность.

Конструкция-трансформация макроструктурных единиц образовательно-профессиональной деятельности в виде модели психологического (конструктивно-трансформативного) механизма формирования учебно-профессиональной компетентности (Рис. 1).

Обобщение изложенных положений приводит нас к возможности объяснения трансформация учебной деятельности в учебно-профессиональную и формирования учебно-профессиональной компе-

тентности на основе следующего психологического (конструктивно-трансформативног) механизма.

Первое. Структурные элементы деятельности не существуют раздельно. Поэтому при смене учебной деятельности меняется ее предмет, происходит перестройка мотивов, целей. Мотив деятельности (определенная потребность) характеризует ее целенаправленность.

В связи с тем что, любая деятельность, в том числе и учебная полимотивирована, поэтому познавательные мотивы учебной деятельности (мотивы постижения) сосуществуют и определяют ее одновременно с мотивами достижения. Личностный смысл будущей профессиональной деятельности, ее ценностный характер вызовет повышение удельного веса профессионально-познавательных мотивов, что и позволит начать переориентацию всей структуры в направлении двух целей одновременно: учебной и профессиональной.

Таким образом, в структуре учебной деятельности закладывается (конструкция) целиком, но в неразвитой форме учебно-профессиональная деятельность. Затем начинают развиваться (трансформация) ее отдельные элементы (учебно-профессиональные). Центральным компонентом любой деятельности являются действия, реализующие ее, следовательно, они входят в структуру последующей деятельности.

Второе. Знания, представления, навыки и умения, присущие учебной деятельности, по мере ее совершенствования интегрируются вокруг учебных компетенций и образуют вместе с личностными качествами компетентности, которые становятся информационной основой формирования новой уже учебно-профессиональной деятельности. Образование новых психологических конструктов: компетенций и личностных качеств, безусловно, является важнейшей предпосылкой зарождения в рамках одной деятельности другой.

Третье. Компетенции как интегративные конструкты, включающие учебно-профессиональные знания, навыки, умения, ценностно-мотивационные компоненты, обуславливают развитие личностных качеств являющихся профессионально важными и только тогда становятся адекватными новой деятельности. Они органично включены в новую учебно-профессиональную ситуацию, в контекст новой сформированной и развивающейся деятельности.

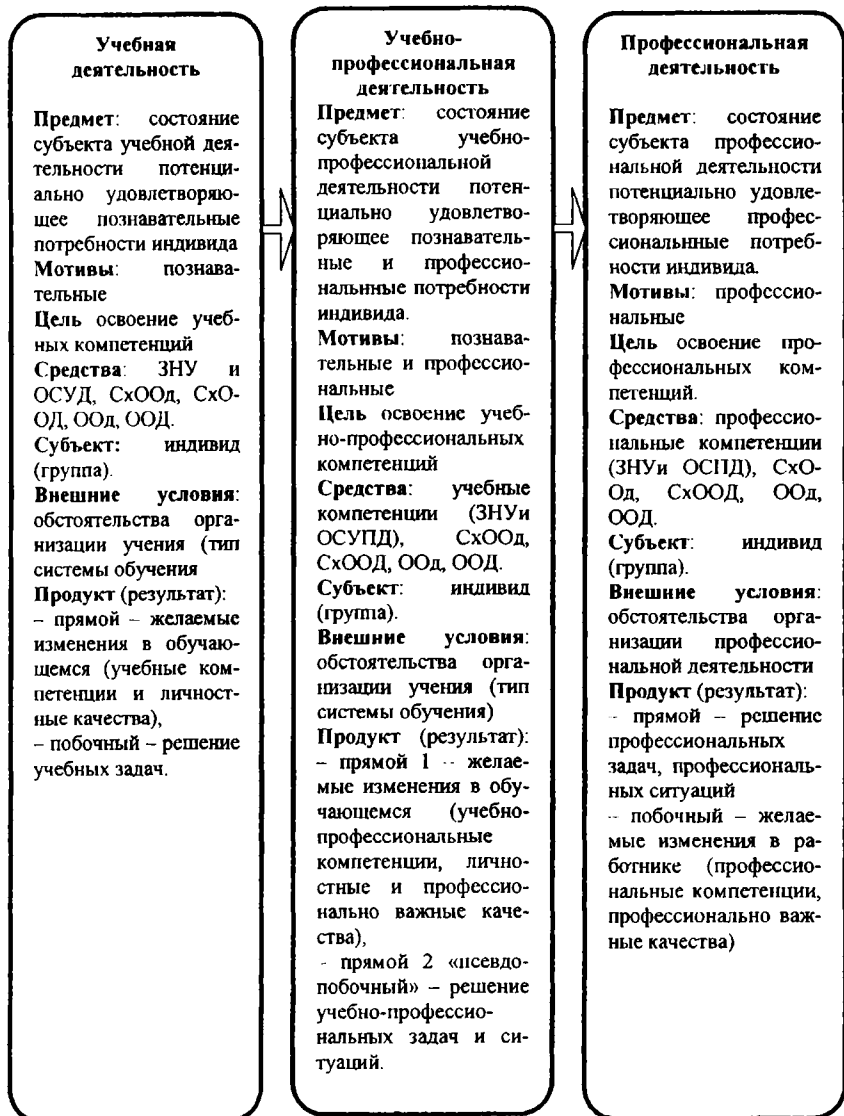


Рис. 1. Модель психологического (конструктивно-трансформативного механизма) формирования учебно-профессиональной компетентности

Четвертое. Сочетание учебно-познавательной и профессиональной цели, позволяет реализовать в одном процессе сразу две деятельности и получать одновременно два равнозначных прямых продукта: во-первых – желаемые изменения в обучающемся (учебно-профессиональные компетенции, личностные и профессионально важные качества), во-вторых («псевдопобочный продукт») – решение учебно-профессиональных задач, профессиональных ситуаций.

Литература

1. *Габай Т.В.* Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Габай. М.: Академия, 2003. 240 с. ISBN 5-7695-1134-6.

2. *Зеер Э.Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст]: монография / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006. 170 с. ISBN 5-8050-0261-2.

3. *Зеер Э.Ф.* Инновации в профессиональном образовании [Текст]: учеб.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. 215 с.

4. *Марютина Т.М.* Введение в психофизиологию [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. М.: МПСИ, Флинта, 2001. 400 с. ISBN 5-89502-121-2.

Наумова О. М.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ

На основе отнесенности уверенности в себе к родовому понятию «вера» [1, 2, 5-7] можно сделать следующие выводы.

Уверенность в себе, будучи одной из форм веры, представляет собой продуктивное состояние сознания (и вообще психики), определяющее поведение человека. Уверенность в себе начинается с чувственной достоверности, т. е. с доверия к показаниям собственных органов чувств человека о наличии у него именно уверенности в себе – это первичная, чувственно обоснованная форма уверенности в себе. Вторичная ее форма связана со сверхчувственной реальностью, с познанием и проявляется в доверии к соответствующему эталону развития личности и уверенности в себе как культурной ценности.