



С.Л. Богомаз

Психологические характеристики этапов развития профессиональной деятельности

На сегодняшний день можно вести речь о четырех моделях педагогической деятельности, причем эти модели отличаются своими целевыми установками [1], а значит, обеспечивающими их дидактическими моделями. Именно этими отличиями во многом объясняется бесплодность и бесполезность трансляции передового опыта из вузов одного профиля в вузы другого. Более того, такой перенос опыта очень часто вызывает эффект, прямо противоположный ожидаемому: качество подготовки специалиста не только не возрастает, но даже наоборот – падает.

Чем же этот факт объясняется? Безусловно, здесь свою роль играют и личная материальная, и кадровая база вуза, и уровень культуры региона. Но, как правило, каждое из таких объяснений носит частный характер. В его пользу можно привести столько же примеров, подтверждающих истинность сказанного, сколько и прямо противоположных. В связи с этим возникает задача поиска оснований, позволяющих объяснить это явление, причем таких оснований, которые находились бы за пределами самого учебного заведения. В качестве такого можно попытаться избрать отношение времени жизни той или иной педагогической технологии ко времени профессиональной жизни специалиста.

Какие преимущества у этого показателя? Во-первых, и первая и вторая величина не зависят от образовательной практики. Они соотносятся с конкретными процессами, характеризующими обновление технологий и среднее время активной деятельности педагога-специалиста. Предлагаемый показатель ориентирован на некоторое устойчивое ядро в знаниях специалиста, по отношению к которому и может быть сформирована система знания, требующаяся ему в его профессиональной деятельности. Тем самым как бы конкретизируется сам предмет профессиональной подготовки педагога.

Педагогическая технология – категория процессуальная. С одной стороны, она связана с определенной системой деятельности, а с другой, она реализует себя через систему средств этой деятельности, систему орудий, обеспечивающих реализацию этой деятельности. Введение новой технологии означает изменение не только самой деятельности и соответствующей ей системы механизмов и средств. Происходит существенная перестройка целевых установок, ценностных ориентаций, системы конкретных знаний, необходимых для ее реализации [2, 3].

Обращаясь непосредственно к величине отношения времени жизни педагогической технологии ко времени профессиональной жизни специалиста, легко выявить четыре характерных значения этого параметра, каждому из которых, соответствует своя модель подготовки человека к педагогической деятельности.

Первый вариант – время жизни педагогической технологии много больше

времени профессиональной жизни человека. В этом случае из поколения в поколение воспроизводятся одни и те же эталонные формы деятельности, люди пользуются одной и той же системой значения. Целевая установка подготовки такого специалиста – овладеть системой необходимых умений, навыков. Знания реализуют объясняющую функцию по отношению к умениям и навыкам. Поскольку и умения и навыки практически не меняются, то и статическая система поддерживающих их знаний носит чисто рецептурный характер.

Второй вариант – время жизни педагогической технологии больше времени профессиональной жизни специалиста, эволюция идет по пути создания новых знаний, которые могут несколько раз обновиться за время работы педагога. В этом случае в рамках неизменной технологии создаются различные средства деятельности, происходит их тиражирование на различные условия эксплуатации. В данном случае целью подготовки являются уже знания, умения и навыки, ориентированные на постоянную технологию. Деятельности педагога все больше присущ научный характер. Складывается новая модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой в учебной деятельности становится лекция, которая подкрепляется практическими знаниями. Главным становится знание и умение его использовать [4].

Третий вариант – время жизни педагогической технологии соизмеримо с временем профессиональной жизни специалиста. Перестройка подразумевает умение перестраивать систему деятельности педагога, необходимость постоянного пополнения и обновления своих знаний. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности становится важнейшей предпосылкой успешного труда специалиста. Решение этой задачи идет двумя путями. Первый путь – традиционный, ориентирован на постоянное пополнение знаний. Второй путь используется реже. Он связан с изменением цели подготовки, каковой становится формирование системы деятельности. В этом случае на первый план в процессе обучения выдвигается логика развития и развертывания системы профессиональной деятельности. Ведущими формами учебной деятельности становятся активные методы обучения, в частности деловые игры, НИРС, вместе с подкрепляющими их формами традиционной работы: лекциями, практическими и семинарскими занятиями.

Наконец, *четвертый вариант* связан с ситуацией, когда время жизни педагогической технологии меньше времени профессиональной жизни специалиста. Профессиональные интересы последнего ориентированы на многовариантное проектирование технологий. И здесь ведущей формой подготовки являются активные формы обучения. Но если в предыдущем случае в качестве таковых могли использоваться профессионально-деятельностные игры, то в последнем варианте в этом качестве могут выступить организационно-деятельностные игры. Цель включает не только формирование методологических навыков, но и личностных характеристик будущих педагогов [3].

Движение в сторону *четвертого варианта* сопровождается переходом от цели обучения в виде системы знаний – умений – навыков в их классическом понимании к личностным характеристикам педагога, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной готовности человека. Профессиональная деятельность все больше "вбирает" в себя всего человека, в том числе образ его жизни, условия быта и т.п. [5].

По мере движения вверх по намеченной классификации каждый очередной шаг означает введение новых принципов, призванных снять новые, ранее отсутствующие противоречия. Так, сначала осознается необходимость введения воспроизводимости результатов деятельности, затем научности и фунда-

ментальности содержания обучения и, наконец, принципы системности, гуманизации.

Рассмотренные этапы развития педагогической деятельности позволяют описать не только различные целевые установки, определяющие требования, которым должны отвечать дидактические модели. Они определяют и логику взаимоотношений вузов со своими потенциальными партнерами.

В рамках первого этапа обучение, овладение знаниями репродуктивного характера происходит непосредственно в школе и вузе, а основной формой является повторение, подражание на практике реализуемой педагогом системы деятельности. Эта деятельность является практической – она прототип наших практических занятий или лабораторных работ. Так как основной задачей подготовки при этом остается передача знаний, то и ведущим средством обучения является слово, лекция: преподаватель читает – студент запоминает. Лекция становится ведущей формой учебной деятельности в педагогических учебных заведениях, а лабораторные и практические занятия ее подкрепляют. Важно обратить внимание на то, что по отношению к новой и ведущей форме учебной деятельности ее предыдущие виды не исчезают: меняются их функции, из основных они становятся вспомогательными по отношению к новому системообразующему фактору. Научная работа в учебных заведениях возможна, но прежде всего она рассматривается как условие профессионального роста преподавателей и подготовки наиболее способных студентов к исследовательской работе, но на втором этапе она не оказывает существенного влияния на содержание учебного процесса. В вузах формируются как бы две независимые линии: учебная и научная работа. Создаются предпосылки для появления людей, специализирующихся только на научной работе или только на преподавании – "учителей".

Следующий этап выдвигает на первый план задачу формирования системы профессиональной деятельности, которая становится во многом деятельностью научно-профессиональной: в ходе создания того или иного объекта педагог уже не просто использует имеющиеся знания, но и получает новые. Ведущими становятся такие формы деятельности, цель которых – система деятельности, как целостность, а сюда входит и овладение системами нормативного знания данного профессионального общества, и способность к построению моделей исследуемых объектов. Очевидно, в число таких ведущих, системообразующих форм учебной работы попадают различные виды деловых игр, научно-исследовательская работа студентов. Все предыдущие виды учебной деятельности переструктурируются по отношению к ним. Это означает необходимость пересмотра всего содержания традиционных курсов лекций, практических и лабораторных работ при переходе от одной дидактической модели к другой. Пересмотр необходим потому, что значительную часть информации, ранее сообщавшейся на лекции, теперь студент получает в ходе научно-исследовательской работы. Отличительной особенностью дидактической модели на данном этапе является то, что цель выступает в жесткой связи с определенной системой деятельности, которую нужно сформировать. Для данной модели важно решение задачи интеграции системы профессиональных знаний на базе глубокой фундаментальной подготовки. Происходит интенсивная фундаментализация профессиональных дисциплин и идет процесс профилирования; психолого-педагогическая, математическая, физическая, химическая подготовки становятся непрерывными, продолжающимися на протяжении всего периода подготовки специалиста.

И наконец, последний этап. Его отличительная особенность заключается в социальной детерминации целевых установок. Педагогическая деятельность все больше превращается в деятельность социально-педагогическую – эта

социальность проявляется прежде всего в социальной оправданности целевых установок педагогической деятельности. На этом этапе доминирующее место в профессиональной подготовке будет принадлежать личностным качествам педагога. Выступая как демиург по отношению к избираемой им цели, такой специалист должен в значительной мере быть развитым социально [6]. Только в этом случае создаются основания для нравственного обоснования решаемой им задачи. Педагог оказывается как бы выше внешних условий: он определяет их, а не они его.

Говоря о возможной типологизации моделей [5], следует иметь в виду, что речь идет лишь о некоторых конституирующих признаках. Конкретная же реализация связана с созданием модели динамичной, развивающейся от одного этапа к другому. Дело в том, что выход на определенный уровень деятельности, профессионального самосознания не означает отрицания предыдущих уровней. Эти уровни выступают как система ступенек, ведущих к высшему типу деятельности. И поэтому речь должна вестись о выработке динамичной модели, обеспечивающей процесс становления личности специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Асмолов А.Г.** Деятельность и установка. М., 1979. - 152 с.
2. **Рогов Е.И.** Личность в педагогической деятельности. Ростов-на-Дону, 1994. - 240 с.
3. **Рогов Е.И.** Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону, 1996. - 512 с.
4. **Габай Т.В.** Учебная деятельность и ее средства. М., 1988. - 255 с.
5. **Иванова Е.М.** Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М., 1987. - 208 с.
6. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. М., 1977. - 380 с.

S U M M A R Y

The article contains models of pedagogical activity and it shows that time of existence of certain pedagogical methodology is connected with the life time of a professional