

В. А. Янчук,
канд. психолог. наук

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА САМОРЕГУЛЯЦИИ
СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Перестроечные процессы, происходящие в нашем обществе, не могут не затрагивать и саму практику подготовки специалистов высшей квалификации. Не вызывает сомнения, что все те негативные процессы, которые присущи обществу в целом, не обошли стороной и практику организации учебно-воспитательной деятельности вузов. Отсутствие четких, аргументированных моделей преодоления сложившейся кризисной ситуации в стране предполагает поиск принципиально новых подходов, что в одинаковой мере соответствует и ситуации, сложившейся в организации высшего образования.

В качестве возможного теоретического основания совершенствования учебно-воспитательного процесса предлагается разрабатываемая автором концепция саморегуляции социального поведения личности. В сжатом виде ее основные положения можно сформулировать следующим образом: усваиваемый индивидом в процессе социализации социальный опыт не одинаково эффективно используется в процессах саморегуляции поведения. Часть этого опыта активно реализуется в поведенческих действиях, другая, большая, как бы остается на периферии сознания. Опыт, активно используемый в саморегуляции поведения субъекта, определяется нами как базовый. На основе базового социального опыта формируются опорные зоны саморегуляции социального поведения, которые непосредственно определяют характер реагирования личности на различные воздействия окружающего мира. Формирование этих опорных зон саморегуляции осуществляется на базе следующих критериев: личностной значимости; авторитетности источника; подтверждения полезности на собственном опыте; частоты использования при решении практических задач; обеспечения престижа в значительном окружении и др. На фундаменте соответствующей опорной зоны формируется своеобразная зона ближайшего развития, опре-

деляющая как перспективу ее дальнейшего совершенствования, так и критерии субъективной ценности поступающей информации, ее личностный смысл. В качестве составляющих как саморегуляции в целом, так и самих опорных зон выделяются когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает зафиксированные в сознании знания; аффективный - характерные особенности эмоционального реагирования, аффективный стиль; поведенческий, представляя производную от когнитивного и аффективного компонентов, включает также привычные способы, шаблоны поведения, алгоритмы решения поведенческих задач. Содержание перечисленных компонентов определяет особенности саморегуляции субъекта, его стиль поведения в целом, а также условия построения взаимоотношений с ним в целях обеспечения максимальной эффективности взаимодействия в любых видах деятельности, в частности в учебно-воспитательной.

Характеризуя возможности реализации предлагаемой концепции в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса, следует остановиться на следующих моментах: 1) сложившаяся практика организации учебно-воспитательного процесса ориентирована на безличностное, одностороннее воздействие без учета встречной активности самого объекта; 2) она направлена в лучшем случае на формирование когнитивной составляющей опыта, без учета активной роли его аффективной и поведенческой составляющих; 3) она не стимулирует активных средств и способов формирования поведенческой составляющей саморегуляции профессиональной деятельности будущих специалистов, вооружение их навыками решения профессиональных задач, соответствующими поведенческими алгоритмами.

В соответствии с нашими теоретическими построениями повышение эффективности процесса обучения может быть обеспечено при посредстве вытекающих из них рекомендаций. На первом этапе, начинающемся с момента набора абитуриентов, необходимо сосредоточить свое внимание на их диагностике. Причем она должна не просто констатировать присутствие или отсутствие соответствующего знания в памяти, как это делается сейчас, а на умении оперировать этими знаниями при решении практически значимых задач. Далее, важно обращать внимание и на наличие навы-

ков и качеств личности, которые хотя непосредственно и не связаны с оцениваемой конкретной областью деятельности, но имеют определяющее значение для последующей учебной активности. В качестве таковых можно назвать трудолюбие, дисциплинированность, самоуважение и т.д.

После завершения отбора, с самого начала процесса обучения необходимо сконцентрировать усилия на построении обобщенного представления, пусть даже упрощенного, о будущей профессии. После небольшого вводного курса следует обязательно привлекать студентов к производственной практике с предоставлением возможности самостоятельного решения конкретных практических задач. Причем руководить практикой должны наиболее квалифицированные педагоги, способные убедительно показать, что возникающие сложности с решением тех или иных практических задач обусловлены отсутствием соответствующих знаний, умений и навыков, которые могут быть получены при овладении нужными дисциплинами.

Реализация этого подхода поможет решить ряд задач. Во-первых, сформировать у студентов представление о будущей профессии и главное мотивацию на будущее обучение, которая позволит ликвидировать выявленный на собственном опыте дефицит знаний. Во-вторых, отсеять тех, у кого было неадекватное представление о будущей профессии. Причем последнее полезно сделать как можно раньше.

Проведение подобного рода производственной практики должно как предварять, так и завершать каждый год обучения с постоянным усложнением ставящихся перед студентами задач. Главной целью данного процесса должно быть не только формирование зоны ближайшего развития, стимулирующей приобретение нового знания, но и контроль за сохранением и развитием предшествующего знания.

Следует заметить, что применяемая ныне система контроля за качеством обучения ни в коей мере не соответствует требованиям дня. Одним из главных ее пороков является междисциплинарная разрозненность. Имеется в виду, что существует текущий и итоговый контроль за прохождением конкретной дисциплины и нет контроля за тем, как эта дисциплина, а точнее комплекс дисциплин

лин, вписывается в общую профессиональную готовность специалиста. Это приводит к парадоксу нашей системы обучения — обучению предмету, а не вписыванию этого предмета в общую систему социально-профессионального опыта специалиста. И именно поэтому мы сталкиваемся с ситуацией, когда человек изучает предмет для того, чтобы сдать соответствующий экзамен или зачет, а не для того, чтобы усвоить предложенное знание для будущей практической деятельности. Это тем более очевидно, что во многих случаях, сдав соответствующую дисциплину, он "сдает" ее вообще из своего активного опыта.

Решить очередную проблему можно путем организации поэтапного контроля за процессом формирования специалиста высшей квалификации. По всей видимости, он может проводиться ежегодно в форме государственного экзамена, направленного на оценку всей годовой учебной деятельности студента по всем дисциплинам цикла, в контексте формирования его социально-профессионального опыта. Такое решение будет опосредствовать процессу ликвидации сессий, так как итоговый контроль за овладением той или иной конкретной дисциплины можно будет осуществлять по мере ее завершения, а не втискивать все дисциплины в рамки одного-двух семестров. Время же, отводимое сессии, можно использовать на ту же производственную практику.

Важная особенность предлагаемого годового госэкзамена заключается в том, что каждый последующий экзамен предполагает оценку не только сделанной за год работы, но и знаний, полученных за предшествующие годы. Это будет способствовать долгосрочному хранению полученных знаний, а не ежегодному их выбрасыванию, как это имеет место сейчас. Завершающий же процесс обучения госэкзамен должен оценивать общий уровень социальной и профессиональной зрелости специалиста.

Предлагаемая концепция поможет решить целый ряд проблем: и междисциплинарных связей, и последующего сохранения усвоенных знаний, и мотивации учебной деятельности студента, и профилизации дисциплин и т.д. Ограниченный рамками статьи анализ не позволяет, конечно, остановиться на многих других составляющих эффективности учебно-воспитательного процесса, в частности на деятельности педагога, особенностях организации его вза-

имодействия со студентами. В то же время хочется надеяться, что он окажется полезным для дальнейшего совершенствования процесса подготовки специалистов.

Н.Д.Кузьминич, канд.пед.наук

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В основу любой работы по совершенствованию учебного процесса, если такая работа проводится осознанно и целенаправленно, должна быть положена определенная педагогическая концепция. Добротный, теоретический фундамент практической работы является залогом ее успешного осуществления, гарантом получения желаемых результатов. В этом смысле концепция целостного педагогического процесса, целостного подхода к его совершенствованию в последнее время получает все более широкую поддержку педагогов-практиков.

Наукой доказано, а практика неоднократно подтвердила, что ощутимые качественные изменения в подготовке специалистов достигаются лишь при условии целостного подхода к решению педагогических задач любого уровня. Сколько бы мы не совершенствовали отдельные элементы педагогической технологии (средства, формы, методы и т.д.), не решив до конца главного вопроса – о целях учебного процесса – все это совершенствование в лучшем случае не принесет вреда. И не важно, как при этом называется совершенствование – перестройкой, демократизацией, гуманизацией или как-нибудь иначе. Причем нужны не любые цели, а цели практические, "понятные для нас, выполнимые и грамотные", выраженные, по убеждению А.С.Макаренко, "в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук".

Иными словами, для плодотворной работы по совершенствованию учебного процесса на основе целостного подхода нужны четко представленные цели в виде моделей специалистов, которых мы готовим, ибо неясность в этом главном элементе педаго-