

формирования индивидуального стиля деятельности, на передний план выходят иные ценности.

Предпоследнее (а в возрастной группе 26-30 лет последнее) место в иерархии занимает ценность "совершенствование методик преподавания, создание и апробирование новых методов и приемов". Многие учителя считают, что уже владеют достаточно широким арсеналом методов и приемов работы. Существует также "культ" методик, прошедших проверку на эффективность, а потому применяющихся постоянно.

В то же время оценки этого параметра приближаются к 4-м баллам, т. е. он рассматривается педагогами как существенный аспект их труда. Только группа опрошенных в возрасте 31-40 лет дают оценку в 3,34 балла. Для этого периода как раз характерно формирование предпочтений в области методов и приемов работы, а направления профессионального совершенствования видятся в другом, в частности, в обогащении знаниями по своему предмету.

В наименьшей степени у опрошенных учителей выражена ориентация на формы общения с коллегами-профессионалами (кроме группы 26-30 лет, которая уже указывалась). Конечно, на оценке этой профессиональной ценности сказались индивидуальный, авторский характер учительского труда. Известно, что одного и того же эффекта в педагогическом процессе можно достичь разными путями. Кроме того, очень велика роль личности автора в реализации своей модели обучения, поэтому прямые заимствования каких-либо подходов далеко не всегда бывают успешными. Учитель скорее станет выяснять, почему выбранный им способ достижения цели оказался не столь удачным, нежели осведомляться о том, какие способы использует его коллега.

Но, недооценивая значимость профессионального общения, педагоги тем самым ограничивают возможности своего совершенствования, которое как раз часто и происходит путем обмена опытом между коллегами. При этом многие учителя ратуют за поддержание благоприятного климата в педагогическом коллективе, подчеркивают важность неформальных, дружеских контактов с коллегами, то есть их скорее волнуют личные качества партнеров по общению, нежели деловые, профессиональные. Возможно, предпочтение неформальному общению отдается и в силу его релаксационной и психотерапевтической роли.

В заключение можно отметить, что представители разных возрастных групп характеризуются сходным уровнем активности сферы профессиональных ценностей, причем многие аспекты педагогического труда имеют для них существенное значение, хотя и не являются смыслоопределяющими в деятельности. Усиление регулятивной роли ценностей обеспечивается не только поддержанием уровня деятельности наиболее значимых факторов труда, но и активизацией ценностей, занимающих менее высокие места в иерархии.

Литература

1. Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителей. М., 1994.
2. Аминов Н. А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопросы психологии. 1994. № 2. С.88-99.
3. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987. Кузьмина Н. В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся // Проблемы способностей в советской психологии. М., 1984. С. 101-106. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. М., 1986. Combs A. W. The professional education of teachers. Boston, 1965.
4. Арутюнян М. Ю и др. Учителя и ученики: два мира. М., 1992. С. 39.
5. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64-77.

В. В. Бондарь, С. П. Желтобрюх

Профессиональное становление курсантов военно-экономического вуза в процессе обучения

Рост требований к профессиональному мастерству военного экономиста обусловлен повышением значимости в современной роли военной экономики, которая становится сегодня, наряду с другими факторами, одним из основных показателей боеготовности.

Для профессионального становления военного специалиста особое значение имеет стартовый период обучения в вузе, который не только предполагает вхождение юношей в но-

вую социальную среду, включенность в новую систему отношений, но и требует коррекции установок, навыков и умений, сформированных в школе. При этом особо важно помочь курсантам освоить новый специфический вид учебной деятельности, характерный для военного учебного заведения.

От того, как долго по времени и по различным затратам (физическим, умственным, организационным и др.) происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи курсантов, процесс их профессионального становления.

Авторы, изучающие проблему адаптации курсантов в процессе обучения в 60-80 годы, в большинстве своих исследований выдвигали на первый план требование соответствия личности курсанта заданным образцам вузовского обучения. Подобная точка зрения долгое время обуславливалась господством психолого-педагогической концепции обучения и развития, где подчеркивали лишь одну сторону взаимосвязи личности и общества, в данном случае обусловленность личности учебным процессом, социальным окружением, усваиваемым опытом.

Вторая же сторона этой взаимосвязи - активная роль жизненной позиции личности, ее сознания, установок, эмоциональности - оставалась в тени, тем самым теоретически оправдывались: ведущая роль личности преподавателя вне учета особенностей личности курсанта; пример коллективной воли и решений над поступками и выбором отдельной личности. Как следствие этой взаимосвязи в системе учебной деятельности не культивировалась активность субъекта учения, формирующая и развивающая личность курсанта и активно вовлекающая ее в сам процесс организации и самоорганизации учения. Именно это обстоятельство создавало пассивно-адаптивный (т.е. в основе своей пассивно приспособляющийся к новой социальной среде), а не продуктивный тип личности курсанта, использующий процесс адаптации для саморазвития и самосовершенствования.

В практике обучения это выражалось в стремлении преподавателей, включая начальников кафедр, основную задачу профессионального становления свести к многократному повторению изучаемого материала. Любая тема, по их мнению, должна изучаться на всех существующих формах занятий. Отсюда вытекало их стремление как можно больше резервировать учебного времени на изучение дисциплин, преподаваемых на кафедре. Результат

1 такого подхода был закономерен: ослабление учебной мотивации курсантов и снижение активности в деятельности преподавателей кафедры. В итоге изучение предмета приближалось к самому элементарному заучиванию учебного материала с применением методов, используемых в профессионально - техническом училище.

В этом подходе ярко выражено влияние традиционной дидактической теории, декларирующей ведущую роль теоретических знаний в содержании обучения. Как известно, способ развертывания учебной информации устанавливает и уровень активности обучаемых. Так, например, преподаватель излагает теорию того или иного вопроса (предъявляет информацию), стремясь уже здесь к тому, чтобы курсанты запомнили материал, демонстрирует пример ее практического приложения в виде тех или иных задач и дает способы ее решения. Курсанту остается лишь выучить излагаемое по образцу и поупражняться в решении этих задач. Для успешности обучения важны в этом случае внимание и память, так как всякая самостоятельная мысль обучающегося пресекается. Субъект познания как бы выносятся за скобки. При таком типе обучения проблема познавательной активности не разрешается. Преподаватель демонстрирует предполагаемый им уровень активности курсантов, который задается системой средств дидактического управления и контроля. Такой тип обучения Ш.А. Амонашвили называет императивным. В основе императивности, по его мнению, «лежит априорное положение о том, что без принуждения приобщить школьника к учению нельзя» [1]. Стимулирование к профессиональному становлению при таком типе обучения у курсантов минимальное.

Данные опросов и бесед, проведенных с начинающими курсантами, показывают, что в основном они обладают учебными умениями в информационно-поисковых действиях (чтение книг, конспектирование, заучивание и т.д.). Значительно хуже ими были оценены разного рода продуктивные умения (классификация материала, его систематизация, подготовка выступления к семинарскому занятию, развитие внимания и памяти и т.д.).

Непрочные учебные умения в разрешении продуктивных задач рождают потребность в помощи преподавателей для овладения мыслительными операциями: 78% курсантов - по сопоставлению, анализу, выделению главного в изучаемом материале, систематизации и классификации фактов; 68% - по развитию внима-

ния и памяти; 61% - по подготовке к семинарским занятиям и экзаменам.

Большинство курсантов считают, что помощь преподавателей недостаточна или эпизодична. Значителен процент курсантов, которые считают, что преподаватели должны оказывать помощь в развитии мыслительных операций не только в начале учебы (62%), но и в начале изучения отдельного предмета (45%), а также в течение занятий (33%). Характерным является то, что многие курсанты смогли выделить и осознать ряд умений учения в результате самой процедуры опроса и бесед.

Это обстоятельство свидетельствует о том, что некомпетентность начинающих курсантов в учебно-организационных умениях приводит к значительной потере усилий лекторов и руководителей семинаров, направляемых на содержательную работу по предметным дисциплинам.

Проведенные исследования не во всем совпали в определении общепринятых трудностей адаптации курсантов к процессу обучения в вузе. Разделяя мнение ряда авторов о том, что трудности адаптации вызываются неумением курсантов осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, отсутствием навыков самостоятельной работы, отрицательными переживаниями, связанными с уходом вчерашних учеников из школы и т.д., авторы на основании результатов исследования пришли к заключению о том, что разрозненность усилий преподавателей и курсантов – одна из основных причин низких темпов адаптации курсантов на начальных курсах. Трудности адаптации к процессу обучения в вузе - это не что иное, как трудности совмещения усилий преподавателей и курсантов за счет организации способов учения.

Таким образом, становится очевидным, что возможности традиционных форм и методов обучения будущих офицеров-экономистов ограничены и не могут обеспечить опережающе-развивающего обучения, направленного на развитие созидającego менталитета. К тому же они недостаточно ориентированы на развитие творческого мышления и самостоятельности курсантов.

Коррекция взаимодействия курсантов и педагогов, направленная на достижение целей профессионального становления личности военного экономиста предполагает, во-первых, разработку и введение в учебный процесс дисциплины «Научная организация учебного труда», направленной на развитие курсанта как

субъекта управления собственной учебной и профессиональной деятельностью. Занятия по этой дисциплине необходимо проводить в августе-сентябре, т.е. с первых дней обучения курсантов на первом курсе. Программа обучения по дисциплине включает рассмотрение вопросов, связанных с особенностями организации учебного процесса в вузе и его отличиями от школьного обучения. Далее рассматриваются вопросы восприятия, осмысления и запоминания материала, осваиваются основополагающие навыки скорочтения и конспектирования. В ходе обучения усваиваются навыки деятельности курсанта на различных видах занятий, а также подготовка к ним. Изучаются особенности, связанные с подготовкой и сдачей зачетов и экзаменов. В ходе занятий курсанты практически отрабатывают основополагающие навыки учебной деятельности, что плодотворно сказывается на процесс адаптации к учебной деятельности и дальнейшее профессиональное становление.

Во-вторых, результативное влияние на процесс профессионального становления курсанта оказывает контекстное обучение. Педагогический опыт свидетельствует, что традиционные методы проведения основных видов занятий не решают *проблему профессионального становления*, так как они изначально ориентируют курсанта на прошлый опыт, который зачастую неприемлем в современных условиях, тем более он будет сдерживать профессиональное становление в будущем. Экономический вуз, желающий подготовить конкурентоспособного выпускника для динамично развивающейся ситуации в стране и в Вооруженных Силах, обязан ориентироваться не на прошлые знания, а на инновационные подходы с опорой на современное состояние науки и перспективы ее развития. Таким образом, профессиональное становление предполагает передачу не только суммы знаний, какой бы объемной она ни была, а развитие деятельностного мышления курсанта. Обучение должно носить опережающе-развивающий характер, направленный на получение продуктивного результата - развитие личности творческого экономиста нового типа. Наилучшие условия для реализации данного подхода, по нашему мнению, дает контекстное обучение.

В таком виде обучения содержание учебной деятельности курсанта отбирается не только в логике науки, но и через модель специалиста - в логике будущей профессиональной деятельности. Это придает целостность,

системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет профессиональной деятельности. Потому основной единицей содержания контекстного обучения выступает не «порция информации» или задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления курсанта. Система профессионально подобранных подобных ситуаций позволяет развернуть содержание образования в динамике, создает возможность интеграции знаний всех научных дисциплин как средств разрешения этих ситуаций [2].

Таким образом, в контекстном обучении моделируется целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, при этом включается весь потенциал активности - от индивидуального восприятия до социальной активности. Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется в ходе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия формирования познавательных и профессиональных мотивов курсанта, а с ними и трансформацию академической процедуры усвоения знаний в профессионально-практическую деятельность будущего специалиста.

В военно-экономическом вузе с целью качественного усвоения экономических знаний и повышения интереса курсантов посредством моделирования вариативных профессиональных ситуаций и задач творческого характера был проведен эксперимент в процессе преподавания дисциплины «Финансовое обеспечение воинской части». Эксперимент проводился посредством организации следующих этапов деятельности курсантов. Первый этап: решение текстовых заданий поискового характера, дифференцированных в зависимости от уровня усвоения курсантами необходимых для этого профессиональных знаний. На втором этапе - перебор курсантами различных вариантов решения проблемного задания; использование подсказок, нестандартных проблемных ситуаций из других учебных предметов с целью поиска неизвестного решения.

Положительный результат дали занятия, проводимые полковниками Н. П. Антоненко, А. Н. Пахомовым, подполковником В. М. Розановым. Особенность занятий заключалась в том, что они проходили в виде деловой игры как формы контекстного обучения. Деловая

игра (ДИ) позволяла задействовать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смодулировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности офицера-экономиста, причем социальному аспекту в игре уделялось внимания ничуть не меньше, чем предметному, так как в условиях постоянного недофинансирования военному финансисту практически ежедневно приходится выступать и как социальному работнику, отвечая на вопросы и нередко справедливые жалобы сослуживцев и членов их семей. Именно тактичное поведение офицера-финансиста при работе с различными категориями военнослужащих и гражданских лиц позволяет успешно выполнять должностные обязанности - одна из неотъемлемых характеристик профессиональной модели офицера-экономиста. В силу указанных причин необходимо было психологическое обоснование совершаемых курсантами действий - профессиональных, учебных и игровых. Исходя из этих соображений, постановка целей игры, разработка и проведение занятий проводились совместно указанными преподавателями и преподавателем психологии полковником С. П. Желтобрюхом.

При подготовке ДИ учебная группа из 28 курсантов разбивалась на микрогруппы по 7 человек, каждая из которых отрабатывала свое ролевое взаимодействие. Среди тем деловых выступлений использовались следующие:

«Командир и начальник финансовой службы», «Начальник финансовой службы и посетители», «Начальник финансовой службы и начальники служб полка» и др. Каждая из микрогрупп выбирает двух экспертов, которые анализируют ход игры: один из них делает заключение по профессиональным аспектам, а второй - по характеру поведения и взаимоотношений.

В сценарии игры предусматривалось описание содержания противоречия или конфликта, что является реализацией принципа проблемности в содержании и процессе ДИ. Как правило, выделялись два типа конфликта: содержательный, связанный с предметным содержанием деятельности, и поведенческий, отражающий социально-личностные характеристики профессионального поведения будущего военного экономиста.

При составлении сценария использовался специальный способ генерирования событий,

определяющий степень алгоритмизации и импровизации участников игры. На этой основе разрабатывались правила игры, в соответствии с которыми должен строго соблюдаться регламент выступления, роль преподавателя ограничивалась минимальным вмешательством, ограничивалась система оценивания и возможность введения неожиданных ситуаций.

Система оценивания ДИ начиналась самими игроками, причем, как правило, неформально: «конкретное решение», «оригинальный подход», «удачная мысль», «необходимое действие» и т.д. Затем выступали «эксперты», как правило, по заранее разработанному алгоритму. Заключительный анализ игры делали преподаватели. Это содержательный разбор причин, приводящих к полученным результатам, ответы на спорные вопросы, рекомендации о том, что нужно учесть в дальнейшем, какой информацией овладеть.

Действенность данного метода реально отразилась на качестве успеваемости в тех группах, где проходили занятия. По сравнению с теми группами, где подобные занятия не проводились, улучшилась познавательная и профессиональная мотивация курсантов. Это отмечали даже те преподаватели, которые участия в эксперименте не принимали, а проводили занятия в этих группах по смежным дисциплинам.

Таким образом, предложенные нами подходы, стимулирующие профессиональное становление курсантов в процессе обучения, обеспечивают условия появления профессиональной мотивации, формируют у будущих военных экономистов целостное представление о профессиональной деятельности и ее динамике; курсанты приобретают опыт познавательной и профессиональной деятельности, а также социальных отношений.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика., 1984. 296 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 205 с

Ю.М. Инкина

Формирование познавательного интереса младших школьников к учению

Познавательный интерес, частным случаем которого выступает интерес к учению, признается важнейшей характеристикой личности школьника и самым сильным мотивом учения, который лежит в основе положительного отношения учащихся к школе. Являясь устойчивой чертой характера человека, интерес к познанию способствует формированию личности учащегося в целом, личности активной, любознательной, творческой.

Психологи и педагоги, анализируя сущность познавательного интереса, трактуют его по-разному. На наш взгляд, наиболее обоснованным является подход Г.И. Щукиной, которая рассматривает интерес как «избирательную направленность личности, обращенную в область познания к ее предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями»[1].

На основании всей исследуемой психолого-педагогической литературы мы сформулировали наше отношение к понятию «познавательный интерес младших школьников».

Познавательный интерес включается нами в «иерархическую организацию всей системы побуждений» (С.Л. Рубинштейн) как составная часть мотивации учения. Под мотивацией учения понимается система мотивов, побуждающая школьников сознательно относиться к учению. Сущность мотивации коренится прежде всего в характере связей и отношений между мотивами, которые образуют более сложное образование.

Как целостное образование в структуре личности мотивация имеет определенные целостные свойства: идейно-нравственное содержание, предметную направленность и динамические свойства.

В силу того, что познавательные интересы носят обобщенный характер, выражая особую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируются, целостные свойства мотивации являются репрезентативными и для этой категории.

Мотив познавательного интереса фигурирует среди других мотивов как центральный и имеет ряд преимуществ по сравнению с другими мотивами. Он раньше, легче и более от-