

личного сознания, основанием которого являются физиолого-психологические процессы в организме отдельно взятого индивида. В действительности же личностное сознание предстает в виде своеобразной диалектики индивидуального и общественного сознания. Личностное сознание, в данном аспекте, выступает лишь частным случаем выражения общественного сознания, а общественное — своеобразной интеграцией индивидуальных сознаний. Общественное сознание существует как бы независимо от личностного, что и создает эффект непрерывного образования. Индивид, чтобы стать личностью, должен социализироваться, то есть постоянно включаться в изменяющуюся социально-культурную систему общественной жизнедеятельности.

Следовательно, психолого-педагогическая культура преподавателя университета, с одной стороны, — своеобразный показатель уровня развития современного общества, который не сводится лишь к его индивидуальной деятельности, а с другой, — ее формирование немислимо вне его социально-культурной деятельности, вне его педагогического творчества. Психолого-педагогическая культура преподавателя — один из показателей его общей социальной культуры, имеющий свою специфику в особенностях профессиональной этики, профессиональной деятельности и профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность педагога является лишь частным случаем выражения его общей и профессиональной культуры. Любая же культура — область сверхъестественного, творческого, проектируемого и создаваемого, инновационного начала, и для ее развития неприемлемы лишь натуралистические педагогические методики и психологические тесты.

Список источников

1. Демчук, М. И. Высшая школа и стратегия инновационного развития Республики Беларусь / М. И. Демчук. — Минск : РИВШ, 2006. — 3000 с.
2. Демчук, М. И. Системная методология инновационной деятельности / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. — Минск : РИВШ, 2007 — 304 с.

Материал поступил в редакцию 29.04.2011.

З. В. Лукашя

Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ИГРОМОДЕЛИРОВАНИЯ

Для образовательного пространства XXI века характерно смещение в сторону регулярного стратегического управления. Игромоделирование нами рассматривается как качественно новая, прогрессивная форма обучения, характеризующаяся высокой степенью доступности и гибкости, концентрированностью на обучающемся. Моделированию подвергается профессиональная деятельность вместе с сопутствующим взаимодействием участников игромодельного события в форме противодействия, общения, коммуникации и т. п. В период с января 2010 г. по январь 2011 г. на педагогическом факультете Барановичского государственного университета проведено три игромодельных события под руководством профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии государственной службы при Президенте РФ О. С. Анисимова. Игровые модули проводились в рамках исследования условий создания консалтингового центра как внутрисервисной службы университета. Данная публикация отражает некоторые результаты данных событий, касающиеся вопроса формирования профессионального самоопределения участников.

Развивающие игры способствуют быстрому росту самоопределенческих способностей и общей креативности участников через конкретизацию в потенциале определенного типа деятельности. Игровое взаимодействие педагога с коллегами по совместно-распределенной деятельности в образовательном пространстве университета создает оптимальные условия и предпосылки к инновационно-творческой и акмеологической самореализации. В условиях игры педагог вынужден выходить из обычных для него условий и рамок практики, предопределяющих его самовыражение и достижение намеченных целей. Игротехник в позиции сценариста создает подвижные, непредсказуемые заранее рамки игрового действия и вынуждает педагога-игрока к инновационному самоотношению. Формирование данного самоотношения происходит лишь при условии устремленности участника игромодельного события на выполнение игровых задач.

Инновационная ориентация сценариев игрового взаимодействия предполагает соответствующее реагирование педагога-игрока на запрос образца практики творческого типа. Подвижность требований к игровому поведению требует субъективной самоорганизации и мобилизации. Она становится предпосылкой прихода педагога к новым решениям и высшим результатам через мотивационно-самоопределенческий процесс.

Согласно результатам первого игромодельного события, все участники его квалифицировались как впервые попавшие на игру. Они рассматривали игропроцесс либо как продолжение своей профессиональной деятельности (74%), либо как совсем не относящееся к базовому процессу (26%). Во втором случае игра предстала в их понимании как особо организованный досуг (2%), непонятное явление (18%), отсоединение от реальности проблем деятельности (6%). Внутри этой группы участников были те, которые подчеркивали временность, «сиюминутность»

игры (6%). Среди респондентов первого игромодельного события очень редко подчеркивалась особенность бытия в игре и самой игры, наличие некоторой «логики игрового бытия» (1 факт).

Согласно результатам второго игромодельного события, те участники, которые принимали участие в первом (более 50% всего состава), в свою очередь делились на усматривающих пользу от игропроцесса (39%), обычно — «частичную» (37%), и на тех, кто заметил специфику игромеханизма, связывая с ней получаемую в игре пользу (15%).

Все участники игры замечали само наличие рефлексивного слоя, особым образом дополняющего действенный слой (99%). «Начинающие» (впервые пребывающие в игре), как правило, негативно относились к этому слою, расценивая его как мешающий «побыстрее» найти желаемое решение игрозадачи (44%). Лишь 2% респондентов второго игромодельного события считали рефлексивную отвлекающую усилия от «основного», содержательного процесса. При этом среди них были как те, кто с удовольствием и подолгу могли участвовать в поиске (26%), так и те, кто стремился как можно быстрее прийти к результату (18%).

Сам механизм игры предполагал усиление проблемных ситуаций, придание им принципиального характера, что неизбежно задерживало прихождение к конечному результату. Предварительные результаты, часто оцениваемые участниками как «достаточные», проблематизировались непосредственно критикой игротехников или через посредство поиска среди мнений игроков того мнения, которое могло бы противостоять авторской точке зрения. В этих условиях недоумение и раздражение активных участников оправдывалось ведущей ориентацией на достижение результата и субъективной уверенности в достаточности и истинности своей точки зрения. Попытки вовлечь этих активистов в рефлексивное отношение к своим усилиям вызывали с их стороны либо недоумение и протест (26%), либо инерцию поиска нужного им результата (18%). Необходимость осуществлять рефлексивную и хода решения задач, и игрового бытия, его сущности и «законности» раздражала их, и они чувствовали свое нахождение в рефлексивном слое как бытие в инородной среде (46%). Поэтому они не могли прийти к раскрытию особенностей игрового моделирования, игрового бытия, виртуальности игры.

Для тех участников, которые вовлекались или были склонны к процессуальному анализу и к рефлексивности, рефлексивно ориентированная организация игры была оцениваема либо позитивно-нейтрально (39%), либо позитивно с энтузиазмом (15%).

Небольшая часть участников пренебрегала результативностью и как бы «зависала» в процессах, в процедурах (2%). Такие участники, пройдя игру, возвращались в практику без целенаправленных результатов, с «рассыпанными следами» игробытия и не могли отвечать на вопросы о том, чем помогла игра и в чем ее принципиальная полезность.

В силу этих причин число участников третьего игромодельного события резко сократилось. Однако качественная составляющая позитивного самоопределения к нормативным процедурам игры, безусловно, выросла. Усилия игротехников, направленные на формирование игрового сознания, тормозились инерцией вовлеченности в рефлексивную. Наблюдался эффект пребывания некоторого количества игроков (20%) в рефлексивном слое, стимулирующем отстранение значимости шагов в действенном слое. Сущностная связь, функциональная зависимость между действием и рефлексией действия нарушалась.

Реальный ход игры имеет различные возможности обращаться к целостности игры, к ее механизму раскрывать внутренние возможности вовлечения игроков в прохождение цикла развития и приобретения способностей. Открытия, которые возникают в ходе игры, возникают сначала в содержательном слое коллективного и индивидуального мышления. Чем более позитивно окрашено участие в игре, чем более высок уровень мобилизации, осуществляемой игроком, и более комфортна атмосфера в игрогруппе и в межгрупповом взаимодействии, тем легче возникает ощущение прироста содержания. Однако нами были выявлены факты неопределенного (интуитивного) осознания этого прироста: игроки не могли точно сказать, в чем именно они осуществили «проход вперед», в чем значимость этих содержаний, чем они отличаются от содержания уже известного, в чем различие их приобретений от приобретения партнеров (20%). Потребовалось достаточное время, чтобы они ответили на такие и подобные вопросы.

В условиях игромодельного события самоорганизация его участника включает в себя выработку для себя и для партнеров субъективно значимых норм и ответственности за их реализацию. Между представлением о бытии и содержанием нормы, исходящей из необходимости учета такого бытия, существует переход, осуществляемый в рефлексии. Меняется статус представлений с познавательного на нормативный (предписывающий) даже в том случае, когда по содержанию соответствующего текста, выражающего представление, различия не обнаруживаются. Описание, перевоплощающееся в предписание, требует от участника смены типа поведения и самоорганизации.

Самоорганизация становится необычайно подвижной в силу непредсказуемости конкретного хода локального процесса игры при всей объективно вводимой сети нормативных рамок. В отличие от традиционно организованных систем обучения игромоделирование в своей основе является виртуально насыщенным бытием. Количество факторов, воздействующих на конкретное поведение участника, их взаимодействие не просто велико, а принципиально открыто для увеличения. Эффект воздействия игропроцесса на игрока и всех участников предопределяется особенностями взаимоотношений и воздействий участников друг на друга, складывающихся в игре. В ходе игры более ускоренно, чем в обычных (жизнедеятельностных, социодинамических, социокультурных, деятельностных и т. п.) условиях, протекает процесс социализации и окультуривания.

Усложнение норм и рамок, в которых протекает игромодельное событие, ставит перед участником выбор типа отношений к ним. При серьезном подходе к построению своего бытия в игре для участника открывается мир самоопределения, а затем осуществляется переход к самоопределенному поведению в игромодельном событии проблемно-профессиональной направленности.

В игре моделируется и обеспечивается изменение межперсональных, групподинамических, системодетельностных отношений участников совместной деятельности. Игромоделированием обеспечивается сплочение и формирование профессиональных и межпрофессиональных команд. Через их посредство, наряду с порождением более совершенных проектов и программ, тактик и стратегий профессиональной деятельности, подготавливается существенное изменение и развитие педагогов, ее осуществляющих.

Материал поступил в редакцию 29.04.2011.

Т. Л. Лях
Киевский университет имени Бориса Гринченко,
г. Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процессы глобализации, информатизации, демократизации, гуманизации, становление рыночных отношений являются факторами обновления содержания и структуры деятельности всех социальных институтов, в том числе и учебных заведений.

Новый социальный статус образования как определяющего фактора общественного развития засвидетельствован в Национальной доктрине развития образования в Украине, в которой концептуально обоснована необходимость модернизации отрасли, сделан акцент на принципе непрерывности образования, важности обновления знаний в течение жизни. Ориентация на гуманистические ценности и мировые стандарты, демократические преобразования, интеграцию в мировую культуру — это те качественно новые черты образования, которые отражают основные тенденции общественного развития, и нашли свое отражение в Конституции Украины, Законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании» и т. п.

Современное состояние развития общества в Украине характеризуется формированием профессиональной культуры будущего специалиста, сочетая в себе отечественные традиции духовности и гуманизма с новым мышлением, обусловленным процессами глобализации.

Профессиональная подготовка социального работника является одной из актуальных проблем, исследуется на фоне повышенного внимания ученых к вопросам формирования специалиста новой генерации в системе непрерывного образования — образования в течение всей жизни. Поиски оптимальных путей ее решения основываются, прежде всего, на идеях гуманизации, т. е. утверждении человека как высшей ценности, наиболее полном раскрытии его способностей, удовлетворении разнообразных потребностей, содействии ее свободному развитию. Только тогда оправдывает социальный работник социальные ожидания, если его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами по отношению к его потенциальным клиентам. Формирование высокопрофессионального социального работника — инициативного, мыслящего, самокритичного — возможно при условии приближения обучения в высшем учебном заведении к реальной профессиональной деятельности. Ведь становление социального работника, как и любого специалиста, определяется не только глубоким знанием основ наук, но и постоянным усовершенствованием его профессиональных умений и навыков.

Современные программы обучения в высших учебных заведениях слишком сложны: они содержат огромное количество дисциплин, которые считаются необходимыми для специалиста определенного профиля. Это приводит к значительной информационной перенасыщенности учебного процесса, когда почти все время уходит на непосредственное усвоение соответствующей информации. В связи с этим не хватает времени для рассмотрения многих важных аспектов профессиональной деятельности. Как результат, представления студентов о будущей профессии не получают актуализации, формируется установка на всесилье научного подхода и знаний как основных факторов профессиональной деятельности.

Кроме того, большое количество теоретических доработок пока не достигает уровня практических рекомендаций, поэтому реально существующие процессы профессионального становления часто остаются несформированными, завершаясь слишком поздно, оставляя молодого человека один на один с необходимостью решения главного вопроса жизни — оценки перспектив профессиональной самореализации.

Слабо ориентированы на профессиональное развитие также содержание и методы подготовки социальных работников в Украине. Лишь незначительная часть учебного времени в учреждениях высшего образования отводится на решение творческих задач и научно-исследовательскую деятельность студентов, которая преимущественно носит предметный характер и почти не затрагивает реальных проблем будущей профессиональной деятельности. Хотя не вызывает сомнения, что еще в процессе профессиональной подготовки будущие социальные работники должны научиться рассматривать события и ситуации как исследовательские проблемы, требующие решения с учетом многих факторов.

Итак, целью профессионального образования является подготовка специалиста высокой квалификации.

В процессе обучения в высших учебных заведениях студенты развивают духовные, волевые, интеллектуальные качества, повышают свою культуру. Профессиональная культура является важнейшей частью общей