

Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета*

Modelling within an academician professional practice

О.Н. Борисова, Л.А. Карасева
Тверской государственный университет

Обосновывается место и роль моделирования в профессиональной деятельности преподавателя университета, раскрываются методологические основы использования модели организованного мышления в образовательном процессе высшей школы

Ключевые слова: модель, моделирование, профессиональная деятельность, мышление, рефлексия, проблематизация.

The article substantiates the place and role of modelling within the system of professional training, reveal the essence of the elements of the organized thinking model application within the education of an economist at a classical university.

Key-words: model, modelling, professional practice, thinking, reflection, problematization.

Профессиональная деятельность преподавателя классического университета представляет собой один из наиболее сложных видов деятельности. Кроме владения предметной парадигмой она предполагает педагогическую и психологическую компетентность, методическую и организационную работу, научную деятельность, консультирование и руководство исследовательской деятельностью студентов. Способность преподавателя высшей школы к моделированию и построению деятельности на основе модели является, на наш взгляд, не просто еще одной составляющей этой многогранной работы, не только обязательным современным требованием, а возможностью оптимально интегрировать названные выше составляющие и осуществлять в реальности свою миссию. Для обоснования данного утверждения необходимо раскрыть сущность моделирования, выделить его уровни, определить место и роль в системе деятельности.

В данном случае под моделированием понимается и процесс создания модели как идеального представления, и построение модельного образовательного пространства, включая и модельные ситуации как «замещающие» реальную деятельность. Последние

* При финансовой поддержке РФНФ, проект № 09-06-00527а.

– модельные ситуации – на первый взгляд видятся как самый простой вид моделирования в образовательном процессе. Однако роль их в подготовке специалиста достаточно серьезна, так как многие необходимые действия не могут сразу применяться на практике, требуют предварительной отработки. Тогда специально созданные модельные ситуации дают возможность осуществлять тренинг значимых для будущего специалиста способностей. Если в сфере «человек–техника», как правило, имеются конкретные тренажеры, то для сферы «человек–человек», требующей не менее высокого уровня профессионализма, подготовить специалиста сложнее. Несмотря на искусственность модельных ситуаций, они могут нести все необходимые параметры деятельности, которую «замещают».

Для использования в образовании модельных ситуаций преподаватель должен не просто знать параметры, характеристики будущей профессиональной деятельности выпускника, но и обладать моделью этой деятельности, а также умением создавать модель образовательного пространства, в которое он включает студента.

В связи с этим можно утверждать, что моделирование деятельности и студента, и самого преподавателя имеет серьезное значение в их совместном труде на пути к профессионализму. Так, например, модель деятельности специалиста, построенная в компетентностном подходе, одновременно определяет: а) необходимые выпускнику компетентности; б) виды деятельности, к которым он должен быть готов; в) содержание профессионального образования; г) способы работы, образовательные технологии; д) используемые средства и формы организации учебного процесса (начиная с классических лекций и заканчивая ролевыми, организационно-деятельностными играми); е) типы взаимодействий преподавателя и студента.

Процесс моделирования учитывает, с одной стороны, суть явления, которое моделируется (нижний предел абстрагирования), а с другой – цель, которая ставится (верхний предел абстрагирования). Однако суть данного процесса от этого не меняется. Более того, представляется значимой и последовательность шагов в моделировании – определенные ценности образования, методологические основания деятельности диктуют ее принципы и позволяют разработать модель.

Прежде всего, рассмотрим, из каких посылок исходит

преподаватель при моделировании. Он может рассуждать подобным образом: «Студент проходит путь к специалисту на протяжении многих лет обучения в университете. Главный итог его работы не только защищённый дипломный проект и знания, показанные на комплексном государственном экзамене. Не менее важный итог и сформированные мышление, заинтересованность в совершенствовании своей профессиональной деятельности, навыки принимать решения и тем самым брать ответственность на себя, которые так необходимы в условиях неопределённости, нестандартности ситуаций, характерных для современной жизни.

Цель определяет средства и предопределяет результат. Если студент не пытается постичь смысл и технологию самообразования и саморазвития, то преподаватель и само высшее образование не выполняют своей миссии. Миссия преподавателя состоит в том, чтобы, опираясь на уровень подготовленности, личностные особенности студентов, создавая образовательные ситуации, направлять работу студентов в необходимом для их *саморазвития* направлении. Поэтому важен прямой контакт преподавателя и студента.

Если ставится *только* цель формирования умений и знаний, необходимых специалисту, то выпускник, приходя на работу, подчас не может *действовать* даже по технологии, т. е. по норме. Получается, что даже ремесленничеству не можем научить. Тогда первые же столкновения с профессиональными проблемами и не выработанное умение их преодолевать в условиях быстро меняющейся среды и информации ставят молодых специалистов в тупик. Отсюда бесконечные семинары, повышения квалификации и т.п., так мало отличающиеся от обучения в вузе и занимающиеся всё тем же натаскиванием на работу в новых условиях. А завтра? Завтра начнётся всё сначала».

Подобное рассуждение проявляет сложившуюся систему ценностей профессиональной деятельности преподавателя. Она может быть и иной. Но этот шаг принципиален, так как он определяет отправной пункт моделирования. Именно несоответствие того, ради чего работает преподаватель, тому, что представляет собой действительность, «заставляет» строить новую модель деятельности. В ином случае он действовал бы по прежней, принятой норме.

Затем преподаватель определяет, как может разрешить выявленное и осмысленное им противоречие.

Выработать навыки самообразования, саморазвития и развития профессионального мышления на основе осуществления студентами самоконтроля учебных действий невозможно без включения критериальной рефлексии. Этот механизм познания позволит студентам осознанно относиться к происходящему в образовательном процессе, а преподавателю гибко реагировать на возникающие затруднения и проблемы, осуществлять необходимую коррекцию действий студентов. Это тем более необходимо, что часто, становясь студентами, бывшие школьники не только не умеют анализировать учебные и научные материалы, но и даже ориентироваться в литературе. Рефлексия необходима для того, чтобы препятствия в любой деятельности преодолевались не только интуитивно, случайно, с большими эмоциональными, физическими, временными и иными затратами. В рефлексии происходит построение знаний о деятельности, а на их основе осуществляется поиск причин препятствий в достижении целей, согласование способа деятельности и требования к ней.

Дальнейшее моделирование возможно только в том случае, если преподаватель владеет понятием «критериальная рефлексия» и собственно критериальной рефлексией (способностью к ней).

Под рефлексией в данном случае понимается процесс осознания человеком своих действий, которые затруднены, не достигли результата. При поиске причин возникших затруднений и проблем внимание сфокусировано на себя, что позволяет не только построить образ себя иного, но и получить представление об ином варианте своих действий. В таком случае это затруднение становится субъективным вызовом, который побуждает к поиску дополнительного знания, к иному действию.

Критериальная рефлексия включает в себя:

- анализ собственных действий, в процессе которых возникли затруднения;
- выявление причины собственных затруднений на основании социо-культурных критериев;
- перепроектирование своих действий на основании норм познавательной деятельности.

Такое познание обеспечивается тремя типами критериев: научными, философскими, методологическими. Рефлексивное сознание предполагает различение базовых функций мышления:

ситуационно-регистрационной, нормативной, проблемной, концептуальной и ценностной.

Для формирования организованного мышления необходимо различение базовых функций мышления. Опыт показывает, что методически можно решить эту проблему на основе модели организованного мышления, введенной школой О.С. Анисимова [1] и адаптированной нами под задачи высшей школы. Данная модель, внешне простая, способна помочь отслеживать сложные рефлексивные процессы. Она включает пять элементов, пространственно разделенных и соответствующих пяти рефлексивным функциям. Каждое пространство соответствует определенному слою сознания (рис. 1).

Функции рефлексивного сознания				
Ситуационно-регистрационная	Нормативная	Проблемная	Концептуальная	Ценностная
Элементы модели организованного мышления				
Ситуационное пространство	Проектное пространство	Проблемное пространство	Пространство теоретических оснований (критериальное пространство)	Ценностное пространство
Держатели пространств – носители функций				

Аналитик	Проектировщик	Проблемати-загор	Концептолог, консультант	Носитель системы актуальных ценностей
----------	---------------	------------------	-----------------------------	---

Рис. 1. Модель организованного мышления

Критерием последовательного (слева направо) расположения пространств является мера абстрагирования от «ситуации», в которой произошло затруднение или возникла проблема. Например, если держатель ситуационного пространства является носителем многогранного содержания происходящего, то представитель теоретического пространства – консультант – является держателем абстрактных норм функционирования реальных процессов.

Каждое из отмеченных пространств (площадок, «досок») имеет свое содержательное наполнение и функциональное назначение в ходе организации рефлексивного мышления. Более того, каждое из них может быть структурировано аналогичным образом по принципу «пятидосочности». Представленный выше более простой вариант модели, по нашему мнению, является более эффективным на первых этапах формирования организованного мышления студентов.

Ситуационное пространство соответствует действию (условию, процессу и т.д.), в котором возникли препятствия.

Пространство теоретических оснований содержит критерии, позволяющие проводить анализ «ситуации».

Проблемное пространство служит для фиксации несоответствия ситуации теоретическим критериям (нормам). Принципиально важно при работе с данной моделью различать затруднения и проблемы, как в реальных, так и в теоретических ситуациях. Очевидно, что затруднения и проблемы представляют собой препятствия в осуществлении действий (процессов). Но затруднения можно преодолеть в рамках заданных норм, скорректировав их. Разрешение проблем требует перенормирования действий, процессов – создания новых норм.

В проектном пространстве выстраиваются новые нормы деятельности (процесса и т.д.) как разрешение выявленных проблем.

Особое место занимает ценностное пространство, отражающее систему актуальных ценностей, которые влияют на выбор пути перенормирования действий (процессов и т.д.).

Технология организации рефлексии сходна с технологией организованного мышления. Поэтому включение рефлексии как обязательной фазы развивающейся образовательной деятельности позволяет обеспечить не только осознанность студентами того, что с ними происходит, но и развитие мыслительных способностей.

При этом можно различить несколько вариантов рефлексии по ее объекту. Объектом рефлексивного анализа (в отличие от анализа как такового, где объектом выступает любой предмет, процесс, явление) всегда является сам человек. Однако акцент может быть сделан на его состоянии, ощущении либо на действиях, на деятельности в целом, на мыслительном процессе, на способах деятельности и мышления. Самой сложной, глубинной в этом спектре является рефлексия рефлексии, а самой внешней – рефлексия своего состояния в конкретной ситуации.

Субъектом рефлексии может выступать как индивид, так и социальная группа. Соответственно выделяется индивидуальная и групповая рефлексия. Эти формы органично связаны, так как человек-индивид осознает себя через других, а групповое сознание формируется и меняется только посредством включения индивида, осознания им себя в социальном контексте, своей позиции и социального предназначения группы. Причем рефлексия может внешне, формально проводиться как групповая, но при этом все члены группы будут осуществлять, по сути, индивидуальную рефлексия. Подлинная групповая рефлексия появляется только в том случае, когда члены группы, осуществляя рефлексия, видят других и с помощью их осознания меняют свое видение, представление о себе, своей деятельности, процессе и т.п.

Завершающим этапом моделирования является введение модели в образовательную практику. Использование модели организованного мышления помогает студентам четко отслеживать свои действия. При решении более сложных задач возникает проблемная ситуация, когда недостаточно уже сформированных в теоретическом пространстве критериев, что

требует достройки теоретического знания. Появляется потребность дополнить имеющиеся критерии новыми на основе специальной работы в пространстве теоретических оснований.

Достижение самостоятельности, самоорганизации студентов в ходе решения задач невозможно, если не формировать критериальный слой в рефлексии. Это достаточно сложная работа, в ходе которой приходится на основе возникающих при рефлексии затруднений всякий раз строить обобщенное представление об основных шагах мыслительных процедур. Это особенно существенно для тех, для кого важен не только результат, но и путь к нему. В этом смысл обязательного закрепления технологии решения задач.

Только в ходе попыток отследить форму своих мыслительных процессов можно обрести навыки организованного мышления. При решении задач можно схематично представить конструирование синтетического знания (эмпирического и теоретического типа), принципов дополнения и уточнения, переходов от одного уровня теоретического знания к другому и т. п.

В современной высшей школе, претерпевающей серьезные изменения, нет сложившегося отношения к моделированию, понимания его места и роли в профессиональном образовании. Само понятие «моделирование» неоднозначно. Иногда им называют процессы, далекие от подлинного моделирования, и, наоборот, авторы моделей не используют этот термин. Так, на основе психологического анализа учебной деятельности используется последовательность регулярных механизмов деятельности, вызывающих самоизменение студента [2]. Это, на наш взгляд, является примером разработки модели организации учебной деятельности, причем достаточно востребованной.

Высказанные предположения и положения подтверждают актуальность методологического обоснования, раскрывающего сущность и особенности моделирования в деятельности преподавателя университета, осуществляющего подготовку педагогических кадров.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.

2. Косырев В.Н. Самоизменение студента в деятельности овладения культурой учебного труда // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 82–88.

Reference

1. Anisimov O.S. The Pedagogic Practice and Thinking Methodologic Culture. Msc, 1991.
2. Kosyrev V.N. Student's Self-Modification During a Practice of Acquiring a Culture of Educational Work. 2009. № 1. pp. 82-88.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Борисова Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики, социальной психологии и социальной работы Тверского государственного университета (170100, ул. Желябова, 33) tmu@mail.ru

Borisova Olga Nikolaevna, Ph.D., A.P of The Department of Pedagogics, Social Psychology and Social Work of Tver State University

Карасёва Людмила Аршавировна, кандидат экономических наук, доцент, профессор кафедры экономической теории Тверского государственного университета (170100, ул. Желябова, 33) tmu@mail.ru

Karasyova Ludmila Arshavirovna, Ph.D. in Economics, A.P., Professor of The Department of Economics of Tver State University.