

Ивашина Татьяна Борисовна

кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории
и мировой экономики
Воронежского государственного аграрного
университета им. императора Петра I

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС
В ВУЗЕ, ПОСТРОЕННЫЙ
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
И ТЕОРЕТИЧЕСКИМИ ПОЛОЖЕНИЯМИ
УЧЕНЫХ-ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ**

Аннотация:

В статье описывается проект модели личностно развивающего и компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе, обеспечиваемого преобразованием содержательных и процессуальных компонентов на основе закономерностей, открытых классиками психологии, педагогики, и с помощью технологий и механизмов, установленных современными исследователями.

Ключевые слова:

личностно ориентированные ситуации, методы ситуационно-поисковые, поисково-эвристические организационные, дискуссионно-групповая деятельность.

Ivashina Tatiana Borisovna

PhD in Economics,
Assistant Professor, Economic Theory
and Global Economy Department,
Voronezh State Agricultural University

**EDUCATIONAL PROCESS IN A HIGHER
SCHOOL IN ACCORDANCE
WITH THE REQUIREMENTS OF
THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD AND THEORETIC
REGULATIONS OF PSYCHOLOGISTS
AND EDUCATORS**

Summary:

The article describes a project of higher school education focused on development of students' personality and competencies by reforming of the content and the process components on the basis of regularities disclosed by the classical psychologists and educators and with introduction of technologies and mechanisms established by the modern researchers.

Keywords:

person-focused situations, situation-search methods, search and heuristic methods, organizational forms, discussion and group activities.

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) выступает как руководство к построению новой образовательной модели, основанной на интегрированных системно-деятельностном, компетентностном и личностно ориентированном подходах, фундаментом которых являются психологические теории: культурно-историческая теория развития личности Л.С. Выготского; психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева; теория детерминированности развития психики и мышления человека С.Л. Рубинштейна; педагогическая культурологическая теория содержания образования, разработанная М.Н. Скаткиным, В.В. Краевским, И.Я. Лернером.

Построение инновационного образовательного процесса учитывает также разработки известных ученых современности: А.В. Брушлинского, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и другие по теории проблемного обучения; А.А. Вербицкого, Л.В. Львова и других по теории контекстного обучения; концепции личностно ориентированного образования В.В. Серикова, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и других.

В новом стандарте акцент делается на развитии личности. Еще С.Л. Рубинштейн пришел к выводу, что «психологические функции не имеют самостоятельной линии развития, их развитие зависит от *общего развития личности*; они не остаются только процессами, а *превращаются в сознательно регулируемые операции*, которыми *личность овладевает* и направляет на решение встающих перед ней задач. Психологические функции суть функции личности <...> связь с настоящей установкой личности существенна» [1, с. 457].

«За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения людей <...> разделение функций между людьми» [2, с. 145], один владеет, другой не владеет. Л.С. Выготский обосновал взаимодействия в малых группах, которые определяют механизм разделения функций и способ овладения ими. Обучение, организованное как общение, вызывает интерес, пробуждает, приводит в движение ряд внутренних процессов развития [3]. Мышление, речь, знания, способы овладения ими становятся внутренним достоянием самого обучающегося, то есть развивают его.

Смысловая позиция ученика в образовательном процессе рассматривается А.Н. Леонтьевым в психологической теории деятельности [4]. В деятельности формируются знания, входящие во внутреннюю структуру личности, происходят качественные преобразования в психологической системе человека. Но это происходит тогда, когда предмет познания представляет личностный смысл для него, например, содержание задачи представляет интерес, личностную значимость.

С.Л. Рубинштейн писал: если ученик не видит *смысла* в учебной работе, не осознает цель, не понимает и не принимает задачи, поставленные учителем, то он действует по принуждению, действия его становятся формальными, а действия педагога обречены на безнадежный формализм [5, с. 187].

Исходя из концепции детерминированности психического развития и мышления, С.Л. Рубинштейн сформулировал положение, согласно которому все внешние воздействия на мышление определяют результаты мыслительного процесса, лишь преломляясь через *внутренние условия: психическое состояние субъекта, мотивация, выражающаяся в том или ином отношении к задаче, его установка, прошлый опыт, приобретенные знания, способности. Усвоение знаний происходит только в результате собственной мыслительной работы человека, когда созданы внутренние условия для их освоения и использования.*

Начальным моментом мышления является *проблемная ситуация* (психологическое состояние субъекта, при котором у него возникает познавательная потребность в результате каких-либо противоречий) [6, с. 317]. Мыслить человек начинает, когда в его сознании возникает проблема. Проблемная ситуация появляется в том случае, если педагог создаст обстоятельства, показывающие личностную, жизненную значимость изучаемого объекта (темы) для обучающегося, вызывающую желание непременно узнать, и одновременный дефицит знаний.

В культурологической концепции педагогов-классиков В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина опыту эмоционально-ценностного отношения к миру, с которым связаны мотивы обучающегося человека, придается большое значение в образовательном процессе. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру детерминирован не учебными задачами, а жизненными проблемами, событиями, связанными с переживаниями, ситуациями нравственно-этического содержания, раскрывающими смысл и значимость познания мира.

Общим для всех концепций личностно ориентированного образования [7; 8; 9] является понимание специфической природы личностно-смыслового опыта, его отличия от предметно-знаниевого, необходимости создания в образовательном процессе ситуаций, которые ставили бы студента в позицию субъекта образования и способствовали бы проявлениям личностных функций обучающихся: смыслообразования, целеполагания, самостоятельности, самоорганизации, ответственности. В структуру таких личностно ориентированных ситуаций входят жизненные и социально-экономические проблемы, ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

В соответствии с вышеописанными закономерностями и теоретическими положениями модель образовательного процесса на занятиях по экономической теории строится таким образом [10]:

1. Преподаватель создает в начале лекции *ценностно-смысловую ситуацию*. Например, как можно заработать, играя на фондовой бирже? Студенты затрудняются при ответе. Чтобы ответить на этот вопрос, нужно иметь знания о фондовом рынке, видах ценных бумаг, в том числе об акциях и их классификациях, особенностях и т.п. У студентов мобилизована готовность к активности, восприятию (установка, смысл). Реализуется личностная функция смыслообразования.

2. Преподаватель создает *проблемную ситуацию*, выявляет вместе со студентами невозможность ответа на вопрос с помощью известных им способов действий, знаний; тем самым; побуждает к возникновению *проблемы* в их сознании. Студенты выдвигают проблему, осознав противоречие между знанием и незнанием, желанием решить проблему и невозможностью ее решить, высказывают версии решения проблемы. Педагог уточняет и конкретизирует формулировку проблемы, выдвинутой самими студентами: Каков механизм образования прибыли на фондовой бирже? Запущена работа собственной мысли студентов. Можно читать лекцию, «давать готовые знания» (но можно использовать этот прием на 3-м этапе, когда у студентов возник мотив). Реализуется личностная функция избирательности при выдвижении версий решения проблемы.

3. Преподаватель создает *ситуации актуализации и дефицита знаний*, оставляя возможность студентам самостоятельно решить проблему, которая возникла на лекции в их сознании, но осталась нерешенной (так как сегодняшнее лекционное время закончилось). Тем самым педагог создает психологическое состояние неудовлетворенности и информационного запроса. Дает домашнее задание с вопросами на пройденные знания и вопросами, содержащими проблему. Вопросы о видах ценных бумаг, в том числе, об акциях, их классификациях, преимуществах, недостатках, о фондовом рынке. Задания на новый материал включают вопросы: Что

такое фондовая биржа? Каковы особенности организации и принципы ее функционирования? И другое. Рекомендует литературу.

4. Преподаватель создает *ситуацию «открытия» новых знаний* в процессе самостоятельной домашней работы студентов с источниками информации. Кризис компетентности и информационный запрос, возникшие под влиянием проблемной ситуации, переходят в *ситуацию личностной самоорганизации*. Включаются волевые, интеллектуальные усилия при вхождении в учение, предмет активности которого отражается в сознании как самостоятельно поставленная цель. Реализуются личностные функции самоорганизации, самостоятельности.

5. Преподаватель создает *ситуацию рефлексии, понимания и принятия позиции другого*: организует на практическом занятии работу в малых группах, переводя студента через возможный барьер в «зону ближайшего развития» с помощью товарищей. Студенты, обсуждая способы решения, корректируя, усваивают знания. Приобретают коммуникативные умения: строить диалог, умение работать в команде, уважительное отношение к мнению товарищей. Реализуются личностные функции самореализации, самооценки, умение отстаивать свою позицию.

6. Преподаватель создает *ситуации обсуждения проблемы, формирования коммуникативной культуры*: предъявляет результаты своего решения проблемы на всеобщее рассмотрение после выступлений представителей групп, уточняет выводы студентов по решению проблемы. Студенты открывают для себя новый смысл и ценность обсуждаемой проблемы в интерпретации товарищей, педагога, пересматривают и корректируют свои взгляды и решения или аргументировано отстаивают правильность своей позиции. Реализуются личностные функции самоутверждения, ответственности при представлении решения своей группы. Приходят к убеждению в правильности собственных выводов, гражданской позиции.

7. Преподаватель создает *ситуации рефлексии изученного, становления образовательной компетентности*: дает задания на анализ и практическое преобразование новых знаний. Студенты, анализируя познанное, выдают индивидуальный творческий продукт: таблица, схема, рисунок, модель, проект, продукт, имеющий прикладное значение. Реализуются личностные функции самоопределения, саморазвития творческих способностей. Формируются «внутренний план действий», систематизация, умение применить предметные знания в жизненной практике.

Система ситуаций интегрирует личностно значимое содержание, отношения субъекта к окружающему миру, учебной деятельности; практико-ориентированные задачи; реальные («живые») связи в процессе диалога в «со-бытии»; психологические состояния, личностные проявления обучающихся. Одновременно ситуации представляют собой противоречивое единство, создающее динамизм в образовательном процессе, реализуют условия субъектности, рефлексии, свободы, формируют компетентность.

Структурной единицей обучения выступает решение учебной задачи, взятой в контексте жизненной ситуации; будущей профессии студента с проблемой, требующей компетентности при ее решении, рефлексии смыслов, открытия для себя новых ценностей познания законов природы, общества, включая экономические законы. Предметный опыт усваивается в контексте жизненной ситуации.

Ссылки:

1. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. М., 1976.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
3. Там же.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982.
5. Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 187.
6. Рубинштейн. С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
7. Анохина Г.М. Технология развития универсальных учебных действий в основной и средней общеобразовательной школе. Воронеж, 2013.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
9. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. М., 2000.
10. Ивашкина Т.Б. Основные условия для инновационного развития высшего профессионального образования // Общество в эпоху перемен: формирование новых социально-экономических отношений: материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. Саратов, 2013.

References:

1. Rubinstein, SL 1976, *Problems of general psychology*, 2nd ed., Moscow.
2. Vygotskiy, LS 1991, *Educational psychology*, Moscow.
3. Vygotskiy, LS 1991, *Educational psychology*, Moscow.
4. Leontiev, AN 1982, *Activities. Consciousness. Personality*, Moscow.
5. Rubinstein, SL 1976, *Problems of general psychology*, 2nd ed., Moscow, p. 187.
6. Rubinstein, SL 2007, *Fundamentals of general psychology*, St. Petersburg.

7. Anokhina, GM 2013, *Technology development of universal educational activities in primary and secondary school*, Voronezh.
8. Serikov, VV 1999, *Education and identity. Theory and practice of designing educational systems*, Moscow.
9. Yakimanskaya, IS 2000, *Technology personality-oriented education*, Moscow.
10. Ivashinina, TB 2013, 'Basic conditions for the innovative development of higher vocational education', *Society in Times of Change: the formation of new social and economic relations: Proceedings of International scientific-practical conf.*, part I, Saratov.