

пример, научную и практическую разработку идеи о сопряженности, взаимном соответствии между государственным стандартом деятельности практического психолога и ФГОС ВПО подготовки психологов осуществляет Московский городской психолого-педагогический университет под руководством В. В. Рубцова. В общем виде реализуется такая схема: вид профессиональной деятельности (СПД), задачи профессиональной деятельности — ФГОС ВПО, общие компетенции, компетенции профиля.

В таком целеполагании осуществляется проекция не только практической составляющей результативности труда специалиста, но и требований к его личности и, соответственно, психологических требований к организации учебного процесса, содержанию учебных программ, методам обучения.

Особое внимание в целеполагании вуза на основе модели профиля специалиста уделяется описанию типовых задач, которые студенту предстоит решать в своей профессиональной деятельности. Причем типовые задачи должны выстраиваться в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования. Например, Н. Ф. Талызина предлагает следующую иерархию целей (в форме конкретизации задач) современного высшего образования:

Особое внимание в целеполагании вуза на основе модели профиля специалиста уделяется описанию типовых задач, которые студенту предстоит решать в своей профессиональной деятельности.

✓ Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты независимо от конкретной профессии или страны

проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. Например, к числу таких задач можно отнести: экологические (минимизация негативного влияния на природу производственной и иной деятельности людей); задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и

хранение информации, применение ее в решении профессиональных проблем); коммуникативные (большинство видов современной деятельности предполагает взаимодействие с другими членами сообщества).

✓ Второй уровень образуют задачи, специфичные для конкретной страны. В России сейчас актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, маркетинг, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т. п.); обусловленные проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, толерантное отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на проявления национализма и шовинизма). Современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости.

✓ Третий уровень целеполагания — самый большой по объему и разнообразию собственно профессиональных задач. Условно они могут быть разделены для любой специальности на три типа: исследовательские (развитие умений планировать и проводить исследовательскую работу в определенной области знания или сфере деятельности); практические (овладение профессиональными способами получения конкретного результата); педагогические (дидактика преподавания соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения) [12].

Мы считаем, что с позиций компетентного подхода к профессиональной подготовке студентов на третьем уровне целеполагания необходимо выделить четвертую, особую составляющую — психологические задачи личностного развития будущего профессионала.

Компетентностная модель специалиста пользуется чрезвычайной популярностью, очевидно, не случайно. Дело в том,

что именно она четко обозначила необходимость видения в обучении на любых уровнях онтогенеза, в том числе профессионального, двух сопряженных составляющих развития — личностной (в когнитивном, эмоциональном, ценностно-смысловом, регулятивном и других спектрах) и операционально-деятельностной. Эта модель специалиста, менее привязанная к ЗУНам по отношению к конкретному объекту и предмету труда, обеспечивает более высокую мобильность выпускников вузов в изменяющихся условиях рынка труда и вызывает повышенный интерес разработчиков целеполагания профессионального высшего многоуровневого образования. И. А. Зимняя указывает, что понятия «компетентность» и «компетенция» обычно рассматриваются в ключе формирования профессиональных требований к специалисту, а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов [5]. Это объясняется тем, что компетентность включает: профессиональные знания и умения человека эффективно решать стоящие перед ним профессиональные задачи; личностные качества (инициативность, способность к сотрудничеству, коммуникативные способности); умение учиться, логически мыслить, отбирать, использовать информацию; оценивать происходящее с определенных мировоззренческих позиций и представлений о природе, обществе и людях. (Например, когнитивная система компетентного специалиста любой отрасли деятельности характеризуется четким осознанием реалий современного мира; глубиной, содержательностью постижения истины; обобщенностью, категориальностью; диалектичностью; отражением явлений в их взаимосвязях, противоречиях и развитии.)

Профессиональная компетентность часто трактуется как успешность профессиональной деятельности с определенными специфическими задачами в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении. (Например, компетентность педагога оцени-

вается по таким показателям, как уровень знания и понимания того, чему он обучает других; владение технологией преподавания; умение добиваться одно-временного выполнения задач, связанных с обучением и воспитанием учащихся [10].)

Понятие «компетентность» включает в себя два компонента: гносеологический и аксиологический. Первоосновой является гносеологический компонент, поскольку он определяет адекватное восприятие, осмысление природных и социальных процессов действительного мира (отражение, познание, моделирование мира); систему знаний — множество взаимосвязанных элементов, представляющих собой определенное целостное образование и характеризующихся гибкостью, динамичностью, вариативностью, адаптивностью, прогностичностью, преемственностью.

Аксиологический (греч. *axios* — ценный) компонент профессиональной компетентности во время социальной неопределенности приобретает особую значимость, поскольку высокий уровень профессионализма — это проблема и смысла, и нравственности. Аксиологический компонент определяет не только смыслы, но и этику профессиональной деятельности [11].

Такая сложность структуры профессиональной компетентности привела к необходимости введения дополнительного понятия — «компетенция», подчеркивающего самостоятельное значение следующих смысловых составляющих: круг определенных профессиональных задач, о которых человек хорошо осведомлен, может здраво судить и эффективно работать в их области; единство знаний, навыков, профессионального опыта, способностей действовать; готовность быть функционально адекватным, владение достаточными

Компетентностная модель специалиста чрезвычайно популярна, потому что именно она четко обозначила необходимость видения в обучении на любых уровнях онтогенеза, в том числе профессионального, двух сопряженных составляющих развития — личностной и операционально-деятельностной.

знаниями, навыками и умениями. Исследователи, изучавшие профессиональные компетенции, указывают на их многогранный, разноплановый характер (общие, конкретные, ключевые и др.).

Исторический анализ развития компетентностного подхода в системе высшего многоуровневого образования свидетельствует о том, что сейчас крайне важно для разработки целеполагания обучения бакалавров проявлять особое внимание к исследованиям условий развития ключевых профессиональных компетенций (понятие возникло в научном обиходе в начале 1990-х годов). В большинстве публикаций ключевые компетенции рассматриваются как общие для всех профессий и специальностей [1]. Ключевые компетенции универсальны и применимы в различных ситуациях. К ним относятся межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах.

Исследуя структуру информационной компетенции как ключевой для любого специалиста, мы выделили в ней теснейшим образом взаимосвязанные, логически обусловленные целостностью и непротиворечивостью три части: когнитивную, ценностно-мотивационную и деятель-

ностно-практическую [16]. Кроме того, мы пришли к выводу, что развитие информационной компетенции студентов продуктивно изучать в динамике приобретения и творческого использования знаний при решении профессиональных

проблемных заданий в процессе обучения, а также в приближенных к профессиональной деятельности деловых играх.

Что касается технологии развития профессиональных компетенций, то они не передаются готовыми от одного человека к другому, а «рождаются» на основе соединения получаемой извне информации с самостоятельной творческой преобразовательной активностью человека.

самостоятельной творческой преобразовательной активностью человека. Именно поэтому в дидактике высшей школы так много внимания уделяется разработке технологии обучения в творческом формате. Подобное обучение обеспечивает студентам приобретение профессионально-инвариантных знаний, холистическое восприятие научной картины мира; содействует интеллектуальному расцвету личности, развитию способности быстро реагировать на изменения социально-экономических условий; формирует механизмы, способы творческого преобразования окружающего мира и себя в нем.

Особого исследовательского внимания в настоящее время требует ценностно-мотивационная составляющая профессиональных компетенций студентов. Известно, что именно их состояние и направленность вызывают большую тревогу. Результаты наших исследований смысловых ориентаций студентов и фактов их отчуждения от учебной деятельности подтверждают это [7].

В структуре информационных компетенций студентов чрезвычайно важна определенность методологических позиций как необходимого условия возникновения профессиональных установок на глубокое осмысление своей подготовки к будущей практической деятельности [6]. Исследование методологической определенности современного студенчества — неотложная задача: пренебрежение к ней может привести в будущем к рискам в социальных процессах и сфере производства.

В заключение заметим, что принципы компетентностной модели подготовки специалиста одновременно раскрывают содержательные составляющие целеполагания подготовки студентов в вузе и очерчивают проблемное поле научно-исследовательской работы по решению конкретных задач этого целеполагания. Причем эти исследования должны выполняться не только на уровне различных НИИ. Многие составляющие проблемного поля изучения

Что касается технологии развития профессиональных компетенций, то они не передаются готовыми от одного человека к другому, а «рождаются» на основе соединения получаемой извне информации с самостоятельной творческой преобразовательной активностью человека.

целеполагания вузовской подготовки студентов требуют научно-исследовательской разработки на уровне конкретных вузов. Они могут осуществляться научно-методическими отделами вузов, включаться в планы диссертационных и магистерских

исследований, быть частью ВКР студентов. Особые надежды в осуществлении НИР по психологическим проблемам целеполагания вузов связаны с исследовательскими лабораториями возникающих психологических служб вузов [8; 15].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бобиенко, О. М.* Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О. М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ. — URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php>.
2. *Гапонова, С. А.* Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: динамика, детерминанты, оптимизация : автореф. дис. ... докт. психол. наук / С. А. Гапонова. — Н. Новгород, 2005.
3. *Грудзинский, А. О.* Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза / А. О. Грудзинский. — Н. Новгород : ННГУ, 2004.
4. *Завалишина, Д. Н.* Модель развития субъекта профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психология в современном мире : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию С. Л. Рубинштейна. — М. : ИПРАН, 2009. — Т. 4.
5. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
6. *Корнилова, Т. В.* Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — СПб. : Питер, 2007.
7. *Королева, О. Л.* Психологические условия преодоления рисков возникновения отчуждения студентов к обучению на начальных этапах их профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук / О. Л. Королева. — Н. Новгород, 2009.
8. *Рубцов, В. В.* Проблемы создания организационных моделей психологической службы в российской высшей школе / В. В. Рубцов, Е. И. Метелькова, Т. Н. Арсеньева // Психология образования: региональный опыт : материалы II национальной науч.-практ. конф. — М., 2005.
9. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2001.
10. *Сорокина, Т. М.* Психологические условия развития профессиональной компетенции учителя начальной школы : дис. ... докт. психол. наук / Т. М. Сорокина. — М. : РГБ, 2003.
11. *Субетто, А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. — СПб. ; М., 2006.
12. *Талызина, Н. Ф.* Практикум по педагогической психологии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 2002.
13. *Толстых, А. В.* Грядущая культура: гримасы идентичности / А. В. Толстых // Вопросы философии. — 1997. — № 2.
14. *Чиркова, Т. И.* Деловая игра как зачетная форма в процессе профессиональной подготовки психологов : учеб. пособие для студ. психол. факультетов / Т. И. Чиркова, Е. Ю. Елисеева. — Н. Новгород : НГПУ, 2010.
15. *Чиркова, Т. И.* Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность в решении проблем профессиональной подготовки студентов? / Т. И. Чиркова // Проблемы современного образования. — 2011. — № 1. — URL: <http://www.pmedi.ru>.
16. *Чиркова, Т. И.* Развитие профессиональной компетентности студентов в период профессиональной подготовки : монография / Т. И. Чиркова, С. В. Чеботарева. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2010.



КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

И. А. ФИЛАТОВА,
кандидат педагогических наук, доцент,
директор Института специального образования УрГПУ
filatova@uspu.ru

В статье ставится цель определить конструктивистский подход как неклассическое методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, рассматривается взаимосвязь понятий «аутопоэтическая система» и «система деонтологической подготовки педагогов-дефектологов».

The article deals with the problem of the deontological preparation of teachers/defectologists. The author describes the correlation of notions: «autopoietic system» and the system of deontological preparation of teachers/defectologists.

Ключевые слова: *конструктивистский подход, деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов, аутопоэтическая система, центрированная система, децентрированная система*

Key words: *constructive approach, deontological preparation of teachers/defectologists, autopoietic system, centered system, decentered system*

Современные тенденции развития российского образования: гуманизация системы образования, переход к многоуровневому высшему образованию, образовательная интеграция и инклюзия людей с ограниченными возможностями здоровья — актуализируют проблему обновления содержания профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Профессиональная деятельность педагога-дефектолога в свете современных требований государства и общества должна характеризоваться высоким уровнем компетентности, в том числе готовностью к социальному взаимодействию, сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах на основе норм профессионального поведения; способностью к толерантности,

эмпатии, корректному и адекватному отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья. В этом контексте возрастает научный интерес к проблеме деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, под которой мы понимаем целенаправленный процесс обеспечения деонтологической готовности субъекта к осуществлению нормативного поведения в профессиональной деятельности.

О необходимости рассмотрения проблемы деонтологической подготовки будущих учителей в системе педагогического профессионального образования свидетельствуют известные работы М. П. Васильевой, К. М. Кертаевой, Е. В. Коробовой, Г. А. Карахановой, К. М. Левитана и др. Авторами выделены основы педагогиче-

ской деонтологии, дано определение этого понятия, разработана концепция формирования деонтологической культуры учителя массовой школы в системе непрерывного профессионального образования и т. д. В то же время можно отметить явно недостаточное количество исследований, посвященных вопросам деонтологической подготовки учителей-дефектологов. Особо рассматриваются лишь отдельные аспекты формирования деонтологической направленности личности учителей-логопедов (Ю. Ф. Гаркуша, М. Е. Орешкина).

Теоретический анализ исследований позволил выявить противоречие между необходимостью формирования деонтологической компетентности будущих педагогов-дефектологов и отсутствием методологических оснований организации деонтологической подготовки, что затрудняет ее исследование и целенаправленную реализацию. Исходя из указанного противоречия была сформулирована проблема поиска методологических оснований исследования деонтологической подготовки будущих педагогов-дефектологов.

Сравнительный теоретический анализ показал, что проблема определения методологических оснований педагогического исследования рассматривается большинством современных авторов как анализ методологических подходов с включением в данное понятие, кроме философских основ, методологии конкретно-научных теорий и концепций (Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Н. М. Назарова и др.). Методология педагогического исследования как общего учения о педагогической исследовательской деятельности может быть рассмотрена в виде многоуровневой системы, имеющей иерархически связанные уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (Н. М. Борытко, Н. М. Назарова и др.). Определение методологических оснований исследования, помимо уровневой систематизации, предполагает поиск научных подходов, который связан с задачами отбора методов, объединения их в сис-

тему, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций [3; 4].

В целях изучения методологических оснований процесса деонтологической подготовки педагогов-дефектологов нами были выделены конкретно-научный уровень методологии исследования и соответствующий ему конструктивистский подход, который относится к неклассическим методологическим основаниям научных исследований и находится в стадии активного становления.

На основании анализа научных работ выявлено, что конструктивистский подход возник в результате исследований в области кибернетики, квантовой механики, синергетики, гештальттеории, нейробиологии и социологии. В качестве неклассической методологии научно-исследования он начал формироваться в 1980-х годах; в настоящее время является междисциплинарным подходом, который занимается изучением сложных автономных биологических и социальных систем и способов их организации (Ф. Варела, Э. фон Глазерсфельд, А. В. Кезин, У. Матурана, Ж. Пиаже, Н. Н. Плужникова и др.) [5; 7; 8].

Становление данного подхода связано с теорией рационального знания, предложенной Ж. Пиаже. Он считал, что знание должно строиться каждым отдельным человеком, и рассматривал функцию когнитивной способности не как репрезентацию онтологической реальности, а как инструмент приспособления к переживаемому миру, связывающий понятийные структуры с биологическим приспособлением не напрямую, а посредством других стимулов, главным из которых явилось понятие равновесия. Разумные структуры, которые выстраивает организм, по мнению Ж. Пиаже, возникают как результат

Методология педагогического исследования как общего учения о педагогической исследовательской деятельности может быть рассмотрена в виде многоуровневой системы, имеющей иерархически связанные уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

саморегулирования, причем регулирование в понятийном плане нацелено на взаимосвязь и непротиворечивость, а в биологическом плане — на жизнеспособность. В рамках своей теории Ж. Пиаже разработал ряд ключевых понятий: «ассимиляция», «аккомодация», «схема действия», «рефлектирующая абстракция» и т. д., с помощью которых моделируется механизм представлений о действительности [5; 8].

Современные исследователи называют следующие основные положения конструктивистского подхода:

✓ представление знания не как отражения объективной действительности, а как ее кибернетической модели, где знание является состоянием когнитивной системы наблюдателя как части познаваемой им самим действительности и механизмом адаптации к окружающей действительности, который социально и исторически обусловлен [7];

✓ признание активной роли субъекта, конструирующего действительность в процессе организации собственного опыта, поскольку «опыт осознания мира есть опыт понимания в мире, а событие понимания есть событие самого сознания, следовательно, понять мир — это понять себя в отношении к этому миру, понять Другого — значит

понять себя в отношении к Другому, понять свое “я” — это понять себя в отношении к “я”» [2, с. 251];

✓ соблюдение принципа мировоззренческого плюрализма, то есть

признание существования различных версий реальности, каждая из которых обладает правом стать истинной [7].

Теоретический анализ свидетельствует о том, что семантическим ядром конструктивистского подхода является понятие «конструктивизм», который рассматривается как структурируемая наблюдателем целостность [7, с. 10]. К основным

понятиям описываемого методологического подхода были отнесены «целостность», «гомеостаз» и «обратная связь»; к основным принципам — принципы саморегуляции, самореферентности и наличия когнитивного механизма поведения.

Исследователи отмечают, что в данном подходе на основе различных методологических способов конструирования реальности разрабатываются централизованные (основной смысл — центр), децентрализованные (основной смысл — знак), сетевые (основной смысл — информация) модели реальности [5; 7; 8]. Они указывают, что в качестве методологического способа моделирования реальности конструктивизм определяет смысл, так как он соответствует принципам неразложимой целостности, гетерогенности, необходимого развития, гомогенности.

В качестве определения понятия «смысл» нами было выбрано данное с точки зрения психологии А. Ю. Агафоновым: смысл — это и содержание сенсорно-перцептивного образа, и содержание вторичного образа представления, и содержание мысли как конечного продукта мышления [1].

В конструктивистском подходе доказано, что саморегулируемые системы функционируют на основе принципа обратной связи. Система становится активной при имеющемся различии (негативной обратной связи) между тем, что воспринимается, и тем, что *должно* восприниматься. В сложных системах такая связь в большей степени определяется внутренним состоянием системы.

Конструктивистский подход в данном случае оперирует понятием аутопоэтическая система (греч. *autos* — само, *poien* — делать), которое было введено У. Матураной и Ф. Варелой. Аутопоэтическая система гомеостатически поддерживает (сохраняет инвариантной) не заданную извне, а собственную организацию, то есть специфицирующую ее сеть взаимосвязей. Аутопоэтические системы — это системы, которые сами себя воссоздают [5; 7].

Исследователи указывают, что в качестве методологического способа моделирования реальности конструктивизм определяет смысл, так как он соответствует принципам неразложимой целостности, гетерогенности, необходимого развития, гомогенности.

Анализ возможностей применения положений конструктивистского подхода, предпринятый в настоящем исследовании, позволил сделать следующие выводы:

✓ методология конструктивизма создает основу для разработки централизованной системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, определяющим смыслом (центром) которой является сам педагог, владеющий нормами должного профессионального поведения и собственным профессиональным опытом, что, в свою очередь, формирует эффективный механизм адаптации к профессиональной деятельности;

✓ конструирование децентрализованной системы норм (кодов) профессионального поведения педагога-дефектолога является необходимым свойством системы деонтологической подготовки;

✓ применение методологических принципов конструктивизма (саморегуляции, самореферентности и наличия когнитивного механизма поведения) способствует созданию более адекватной современным социокультурным условиям системы деонтологической подготовки педагогов за счет личностно-когнитивных и саморефлексивных аспектов саморазвития;

✓ система норм профессионального поведения педагога-дефектолога может рассматриваться как саморегулирующаяся и самовоссоздающаяся (аутопоэтическая) целостная система, при этом внешние воздействия лишь стимулируют структурные изменения в самой системе, направленные на ее поддержание;

✓ система норм профессионального поведения педагога взаимосвязана с системой профессиональных ценностей, которая, как самоорганизованная целостность, содержит закрытые сегменты, не поддающиеся насильственному конструированию, потому что в каждой культуре, в том числе профессиональной, существует система уникальных культурных кодов, определяющих поведение человека в данной культуре;

✓ профессиональная идентичность, основанная на усвоении и сохранении систем базовых профессиональных ценностей и норм, является одним из главных условий эффективного профессионального взаимодействия, которое, с точки зрения конструктивизма, не является абсолютно свободным, так как имеются закрытые сегменты системы, позволяющие ей противостоять манипулятивным воздействиям (например, термин «милосердие» долгое время был исключен из употребления, но понятие «милосердие» сохранилось как социокультурная ценность и профессиональная ценность педагога-дефектолога).

Положения конструктивистского подхода учитывались при разработке модели централизованной системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, определяющим смыслом (центром) которой является будущий педагог. Данная система, в свою очередь, взаимосвязана с децентрализованными системами профессиональных ценностей и норм (кодов) профессионального поведения будущего педагога (см. схему на с. 142).

Разработанная модель системы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов включает следующие компоненты.

Социальный заказ — вход в систему, который формируется на основе потребностей общества, государства, специального (коррекционного) образования, людей с ограниченными возможностями здоровья, будущих педагогов-дефектологов в их нормативном профессиональном поведении.

Системный уровень — это система деонтологической подготовки будущих педагогов в многоуровневом педагогическом образовании в целом.

Целевой уровень — образовательная цель деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (кор-

Применение методологических принципов конструктивизма способствует созданию более адекватной современным социокультурным условиям системы деонтологической подготовки педагогов за счет личностно-когнитивных и саморефлексивных аспектов саморазвития.