

=====ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ=====

УДК 159.9

**ПОНЯТИЕ ТИПА И ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2003 Г.В.Акопов, О.Ю.Шевченко

Самарский государственный педагогический университет

В статье выделены понятия типа и профиля образования, представлена структура учебно-профессиональной установки, которая рассматривается авторами как базовая характеристика профессионального сознания. Приведенные результаты эмпирического исследования позволяют говорить о существенных различиях учебно-профессиональных установок студентов разных типов вузов и разных профилей образования.

Обратившись к такой отрасли психологии, как психология образования, в определении предмета этой науки вместе с вопросами управления процессом обучения обозначены также «вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, а также взаимоотношения между учащимися», т.е. социально-психологические вопросы. Однако данным определением не охватывается весь комплекс социально-психологических вопросов, в частности массовые психологические процессы, обусловленные включением учащихся в те или иные педагогические системы, независимо от конкретных ситуаций взаимодействия учащихся и педагогов. Это весьма близкий к социологическому, но, тем не менее, социально-психологический аспект практически отсутствует как в теоретических, так и в экспериментальных работах по педагогической психологии. Речь идет о такой ветви социальной психологии, которую Т.М.Ньюком называет социологической социальной психологией, в рамках которой последовательно рассматриваются условия среды (социальные институты) и используется соответствующая система категорий (социальные нормы, статус, роли, социальные установки) [9]. Значение этого подхода возрастает сегодня в связи с резким расширением спектра учреждений образования разного типа (лицеи, колледжи и т.д.).

Важным основанием для выделения новой отрасли знания является значительное расширение круга и числа соответствующих исследований, обретающих в своем разнообразном множестве некоторую целостность. Однако, проведя анализ многочисленных исследований в этой области, можно заключить, что большинство их затрагивает проблемы личности и учебных групп и весьма немногочисленны работы «макроуровня» (педагогическая система как социальный институт).

Во всех работах по социальной психологии обобщающего характера «макроподход» неизменно упоминается наряду с двумя другими. Это можно проследить хронологически. В монографии по социальной психологии Е.С.Кузьмин подчеркивает, «что во взаимоотношениях микроусловий и макроусловий, непосредственных и опосредованных влияний, решающее значение имеют макроусловия и опосредованные влияния»[6].

Сегодня еще нет полностью очерченного контура социальной психологии образования. Но уже возможно по аналогии с другими прикладными отраслями социальной психологии представить ее «эскизное» построение. В таком случае с некоторым дополнением основное определение можно сформулировать следующим образом. ***Социальная психология образования изучает личность и группы***

в системе образования (включая массовые психологические явления).

Логика дальнейшего построения дисциплины требует соответствующей характеристики объекта, т.е. системы образования, главным образом, для системы высшего образования. Центральной задачей здесь выступает управление педагогической системой, что предполагает «прежде всего, формирование целей» [10].

Исследованиями большого числа педагогических и социальных психологов определен универсальный каркас всего здания социальной психологии образования в виде более или менее насыщенных комплексов вопросов, определяющих направление социально-психологического изучения личности учащихся, учебных групп и массовых психологических явлений в системе и подсистеме образования. Последние аналогичны понятию изучения личности учащихся, учебных групп и массовых психологических явлений в системе образования. Последние аналогичны понятию психологических систем, рассматриваемых в работах В.И.Гинецинского, Н.В.Кузьминой, В.А.Якинина и др. Вся система образования включает, помимо педагогических систем разных уровней и типов, также управленческие структуры и вспомогательные организации.

В соответствии с новым законом об образовании, основные требования к качеству и уровню образования определяется государственным стандартом. С учетом этих требований допустимы любые образовательные программы. Складывающийся в настоящее время спектр образовательных программ (целей) никак не отслеживается с точки зрения их реальности и соответствия актуальной ситуации социально-экономического и культурного развития как в том или ином регионе, так и в России в целом. Те образовательные программы, которые, превосходя государственный стандарт или задавая принципиально иные цели, одновременно претендуют на поддержку и помощь (финансовую, политическую, социальную или др.), должны пройти соответствующую

экспертизу в существующих или временно организуемых экспертных советах. Многосторонняя экспертиза (методологический, социокультурный, социально-психологический и психолого-педагогический аспекты) поможет избежать серьезных ошибок и даст возможность с позиций современных научных представлений обосновать «расширение» целей, отбор соответствующего содержания образования, методов и форм обучения, состава учащихся и педагогов.

Социально-психологическое исследование целей образования обеспечит построение информационной базы образовательных программ (целей), т.е. их качественный спектр и количественное распределение. Соответственно окажется возможным проектировать систему образовательных целей, коррелированных со сложившейся ситуацией (демографической, социокультурной и социально-экономической) и потенциалом района, города, области и т.д. Социально-психологический анализ также необходим при исследовании декларируемых и реально достигаемых целей в различных учреждениях образования. Весьма важно в этой сфере изучить целевые установки, представления, экспектации, атрибуции и т.д. заинтересованных участников образовательного процесса (работники управления образования, директора, учителя, учащиеся, родители).

В современной международной практике образования, в том числе высшего образования понятие типа образования связано с уровневой структурой образования. Введением в 1992 году многоуровневой системы высшего профессионального образования решали задачу вхождения в систему образования, принятую во многих странах мира. Существующая ранее одноступенчатая схема, когда выпускались только дипломированные специалисты со сроком обучения 5–6 лет, в дальнейшем была преобразована в многоступенчатую: первые 2 года — неполное высшее образование, через 4 года обучения по определённому «направлению» — квалификация (степень) «бакалавр», ещё 2 года специализированной подготовки —

квалификация (степень) «магистр». При этом параллельно бакалаврам и магистрам учится «специалист» в течение 5 – 6 лет. Надо отметить, что полного единства в соответствии степеней «бакалавр» и «магистр» в разных государствах нет. Бакалавром может быть и выпускник высшей школы, и обладатель первой учёной степени, или даже просто выпускник средней школы. А магистр в некоторых странах - учёная степень между бакалавром и доктором наук.

Особенности каждой «составляющей» в многоступенчатой схеме обучения в вузах заключается в следующем. Специалисты учатся пять лет и получают диплом специалиста-практика («инженер», «учитель», «агроном», «экономист», «механик» и т.п.), затем - работа по профилю полученной специальности. Бакалавров обучают четыре года, при этом они получают диплом об общем высшем образовании, после чего могут продолжить обучение в магистратуре в течение ещё двух лет. Набор в магистратуру — конкурсный и составляет примерно 20% от выпущенных бакалавров. Магистратура существует не во всех российских вузах, и поступать в неё можно только с дипломом бакалавра. Первые два года обучения у специалистов и бакалавров ничем не отличаются, а с 3-го курса программы подготовки разные. Если говорить о принципиальной разнице между специалистом и магистром, то она заключается в следующем: магистров готовят, в основном, для научной работы, а специалистов — для профессиональной деятельности в отдельной отрасли.

Вместе с тем, в многоступенчатой системе высшего профессионального образования остается достаточно нерешенных вопросов. Например, в разделении направлений и специальностей на первых четырёх курсах. Многие государственные вузы как готовили, так и готовят только специалистов. Отдельные вузы, кроме традиционной схемы, имеют и многоуровневую. В негосударственных вузах, как правило, готовят только бакалавров.

Таким образом, говоря об уровневой структуре высшего образования – это

бакалавриат и магистратура, а в России - институт, академия, университет. Кроме этого, в отечественной практике образования, особенно в высшем образовании, сложилась практика ведомственной принадлежности. До сегодняшнего дня существуют вузы, принадлежащие Министерству здравоохранения, Министерству культуры, Министерству сельского хозяйства и т.д. И хотя в последнее десятилетие они в большинстве своем приняли государственные образовательные стандарты, утвержденные Министерством образования, однако традиционные технологии и формы организации учебного процесса сохраняются прежние. А это определенным образом сказывается на структуре и уровне профессионального сознания студентов этих учреждений. И, в частности, на учебно-профессиональной установке, которую мы считаем базовой характеристикой профессионального сознания.

В наших эмпирических исследованиях была показана специфика учебно-профессиональных установок студентов-экономистов, обучающихся в разнопрофильных вузах: будущих экономистов в сфере образования (СГПУ), экономистов широкого профиля (СГЭА) и экономистов технической направленности для работы на предприятиях топливно-экономического комплекса (СГТУ). (Результаты обследования, проведенного А.А.Макарцевой) [3].

Выбор указанных вузов обусловлен тем, что в них достаточно существенно отличаются профили образования от практически сходного с гуманитарным и естественным у студентов СГПУ, промежуточного для студента СГЭА до приближенного к техническому у студентов СГТУ.

В своем групповом сознании студенты разных вузов по-разному представляют себе составляющие профессиональной деятельности. По удельному объему целей доминируют студенты СГПУ, а на последнем месте оказались студенты СГТУ.

Студенты СГПУ осознают необходимость теоретических знаний в несколь-

ко большей степени, чем практических. В отличие от них студенты СГЭА отдают предпочтение производственной практике при одновременном уменьшении роли специальности, что еще более ярко представляется в групповом сознании студентов СГТУ, более всех приближенных к инженерно-техническому образованию.

Большая степень полярности наблюдается у экономистов в сфере образования и широкого профиля по сравнению с экономистами технической направленности, причем статистический анализ выявил, что различия между показателями по выборкам студентов СГПУ и СГЭА носят случайный характер. Скорее всего, что причина этого явления заключена в специфике самих вузов.

В педагогическом вузе на сегодняшний день главенствует так называемый «знаниевый» (гностический) подход, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний.

Но в этом случае в процессе обучения студенты имеют дело не с содержанием профессиональной деятельности, а с научными предметами. Учебная деятельность в традиционном педагогическом образовании оказывается «нейтральной» по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности.[4] В результате обучения мы имеем (в лучшем случае) знатоков, эрудитов, но не субъектов целостной педагогической деятельности. [5].

Таким образом, доминирование в вузе педагогического профиля гуманитарных дисциплин, которые стремятся к «глобализации» знаний, - все это накладывает отпечаток на стиль мышления студентов. В результате на первый план в профессиональной подготовке выходит значимость специальности (теоретической подготовки), определяемой ими как базовая. Для СГЭА, как показано выше, снижается доля специальных дисциплин, но не в такой степени, чтобы существенно изменить структуру целеполагания.

Для вуза технического профиля, возможно, более характерен противопо-

ложный подход – методологический, который предполагает включение в теоретический анализ самого субъекта с присущей ему структурой мыслительной деятельности [5].

С этой позиции предлагается иное понимание содержания профессионального образования. Во главу угла ставится рефлексивно-мыслительная культура как форма организации сознания профессионала. Утверждается, что реализация деятельностного подхода в образовании, обеспечивая вскрытие деятельностной природы и структуры преподаваемых знаний, ориентирует на развертывание рефлексии студентов, позволяет сформировать у них способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности [7]. При этом отмечается, что преодоление «знаниевого» подхода означает принижение роли знаний, но лишь изменяет их место и функциональное назначение в образовательном процессе: из основной цели образования знания становятся средством становления профессионала [8].

Возможно, поэтому студенты технического вуза ясно осознают необходимость и важность самостоятельной работы, формирования профессионально-значимых качеств, у них доминирует внутренний локус контроля.

Производственная практика более актуальна для практических экономистов – студентов СГЭА. Они видят необходимость производственной практики (в производственных навыках, опыта работы) для овладения профессиональной спецификой. Можно предположить, что студенты СГЭА в полной мере отражают специфику экономического образования, поэтому у них необходимая теоретическая подготовка должна сочетаться с практическими знаниями, умениями и навыками.

Таким образом, исследованная структура учебно-профессионального целеполагания студентов экономических специальностей различных профилей представляет собой отраженную картину содержания образования.

На основании проведенного анализа мы считаем возможным определить понятие **типа** образования по следующим признакам:

1. По признаку уровня образования (институт, академия, университет в отечественном образовании; бакалавриат, специалитет, магистратура – в зарубежном образовании).
2. По признаку ведомственной принадлежности вуза.

Содержание высшего образования и его переработка в систему учебных предметов и учебного материала проходят несколько этапов. Среди них первое место занимает анализ области профессиональной деятельности. В ходе такого анализа выявляются объекты труда, функции и его содержание как в целом по отрасли знания, так и в отдельных видах профессиональной деятельности. Это позволяет обоснованно сформулировать систему требований к знаниям и навыкам, необходимым для выполнения профессиональных обязанностей. Формируется, таким образом, квалификационная характеристика совокупного специалиста. На ее основе определяется **профиль** специальности и специализации подготовки, которые дают основания для построения общих схем учебных планов, установления соотношения в нем различных учебных дисциплин, в том числе обязательных и альтернативных.

Совокупность финальных целей – перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получила название «модели (*профиля*) специалиста» (Талызина Н.Ф. и др. – 1987; Володарская И.А., Митина А.М. – 1989; Съедин В.В. – 1977; Анисимов В.Е., Пантина Н.С. – 1977; и др.). Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Остатываясь на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопрос, как учить; строя содержание учебного плана, учебного предмета или от-

дельного занятия, мы отвечаем на вопрос, чему учить. Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос, для чего учить; какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т.п. [11, 12].

Таким образом, профиль и есть понятие специальности в высшем образовании. Специальностей достаточно много, поэтому возникает необходимость в их объединении. Чаще всего их группируют по следующим признакам:

- гуманитарные
- технические
- естественнонаучные и т. д.

Нами были исследованы особенности формирования учебно-профессиональных установок студентов разных профилей – гуманитарного и естественнонаучного (на примере студентов физико-математического факультета СГПУ и студентов исторического факультета того же университета). (Результаты обследования, проведенного Шевченко О.Ю. [13] Анализ полученных результатов проводился по предложенной нами теоретической модели учебно-профессиональной установки студентов, включающей следующие составляющие:

1. эмоциональную (отношение к подготовке к профессиональной деятельности, к будущей профессиональной деятельности).
2. когнитивную (уровень развития общего интеллекта и профессионально необходимые знания, понимание профессиональных задач, оценка их значимости, прогнозирование трудностей в профессиональной деятельности).
3. личностную (представления студентов о профессионально значимых качествах, самооценка своей профессиональной подготовки и пригодности).
4. субъективную (целеложение, стремление к профессиональному совершенствованию, профессиональные намерения по окончании вуза).

Существенная разница наблюдается во мнениях студентов по поводу получаемой профессиональной подготовки. Оценили уровень получаемой профессиональной подготовки как «очень хороший» 29% студентов исторического факультета и 12% студентов физико-математического факультета. И соответственно, на историческом факультете оценили уровень своей подготовки как «удовлетворительно» 8% опрошенных студентов, а на физико-математическом - 26%.

Заслуживает особого внимания такой показатель, как рост разочарования в профессии. На каждом из опрошенных курсов он стабильно в 2 раза выше на физико-математическом факультете. Можно предположить, что рост разочарования в профессии среди студентов физико-математического факультета объясняется не только содержанием изучаемых дисциплин, но и осознанием того факта, что человек с физико-математическим образованием имеет меньшую социальную мобильность, чем выпускники с достаточно универсальным гуманитарным образованием (как, например, в случае с историческим факультетом).

Примечательна более высокая оценка студентами исторического факультета предметов гуманитарного цикла, по сравнению со студентами физико-математического факультета. Это, безусловно, объясняется спецификой гуманитарного факультета, студентам которого психолого-педагогические дисциплины ближе по сравнению со студентами естественнонаучного профиля.

Менее всего опасений у студентов вызывают трудности в предстоящей работе, связанные с недостаточностью знаний по специальности (исторический факультет – 6%, физико-математический – 9% опрошенных). Из чего можно сделать вывод, что в целом теоретическая подготовка студентов на обоих факультетах является достаточно высокой. Однако, обращает внимание тот факт, что на историческом факультете от курса к курсу наблюдается снижение тревожности по поводу возможной недостаточности знаний по специальности, составляя к 5 курсу всего

лишь 2% опрошенных студентов. На физико-математическом факультете наблюдается обратная динамика. Если на первом курсе недостаток теоретических знаний испытывают 5% студентов, то к 3 курсу этот показатель возрастает до 10% раза, а к 5 курсу составляет 14%. Вероятнее всего, это можно объяснить тем, что студенты физико-математического факультета в большей степени испытывают недостаток теоретических знаний, получаемых в вузе.

Среди причин неудовлетворенности учебной студентами-историками отметили, в первую очередь, нехватку времени и способность учиться лучше, однако такие причины, как непонимание преподаваемого материала и отсутствие интереса к учебе в большей степени проявляются у студентов-физиков.

Что касается профессиональных намерений студентов по окончании вуза, то у большей части респондентов обоих факультетов они оказались несформированными («еще не решил», «возможно, буду работать»). И лишь 10% студентов физмата подтвердили свое желание и намерение работать по специальности, а у историков эта цифра в два раза меньше – только 5%.

Таким образом, наиболее существенные различия в учебно-профессиональных установках студентов разных профилей (гуманитарного и естественнонаучного) выявлены в эмоциональной, когнитивной и субъектной составляющих группового профессионального сознания студентов. В целом можно говорить о более зрелой профессиональной субъектности студентов исторического факультета СГПУ, чем студентов физико-математического факультета указанного вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. – Самара, 1993.
2. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М., 2000.
3. Акопов Г.В., Горбачева А.В. Социальная психология студента как субъекта

- образовательного процесса. – М., 2003.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
 5. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. - № 3. – 2000.
 6. Кузьмин.Е.С.Основы социальной психологии. - Л., 1967.
 7. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования в России. – М., 1997.
 8. Новиков А.Н. Профессиональное образование в России (Перспективы развития). – М., 1997.
 9. Ньюком Т.М. Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред.Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской.- М., 1984.
 10. Промышленная социальная психология / Под ред.Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. - Л.,1982.
 11. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. – М., 1986.
 12. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов, 1987.
 13. Шевченко О.Ю. Формирование профессионального сознания студентов в условиях разных образовательных сред/ Материалы межвузовской научно-практической конференции «Образование в условиях формирования нового типа культуры». Самара, 2003. – С.-П., 2003.

CONCEPT OF TYPE AND STRUCTURE OF FORMATION (EDUCATION) IN MODERN SOCIAL PSYCHOLOGY OF FORMATION (EDUCATION)

© 2003 G.V.Akopov, O.J.Shevchenko

The Samara state pedagogical university

In the article the new subject domain of psychology – social psychology of formation is designated, concepts of type and a structure of higher education are allocated, the structure of educational professional installation which is examined by authors as the base characteristic of professional consciousness is submitted. The given results of empirical research allow to speak about essential distinctions of educational professional installations of students of different types of high schools and different structures of formation.