

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ

Ю.Л. Верхова

В статье представлен инновационный подход к реализации контекстного обучения с использованием специальной литературы в различных способах синтеза учебной информации. Автор предполагает, что контекстное обучение способствует формированию профессиональной и личностной направленности студентов. Цель исследования – изучение влияния курса контекстного обучения на профессиональную и личностную направленность студентов. В статье представлены полученные эффекты курса контекстного обучения.

В заключении приводятся некоторые выводы о полученных практических результатах исследования. Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования для совершенствования учебной деятельности студентов и системы подготовки в высшей школе.

THE MAKING FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT LEARNING

Yu.L. Verkhova

In this article it is said about innovation project of context learning with use of special literature in various ways of synthesis of educational information. The author supposes that the context learning promotes to development of professional and personal orientation. The purpose of research is investigation of the affection of the course of context learning for the formation of professional and personal orientation of students. The obtained effect of the course of context learning is introduced in the article.

In conclusion the author is discusses several implications for practice emerged from the finding of study. The practical significance is that the results of research will be used for improvement of educational activities and training work in higher school.

Сегодня перед вузами стоит задача подготовки специалистов, не только владеющих узкопрофессиональными знаниями и умениями, но и способных строить профессиональную деятельность в форме продуктивного сотрудничества с другими людьми. В связи с этим в настоящее время происходит пересмотр содержания и технологии образования в высшей технической школе (А.Г. Асмолов, И.Б. Котова, Е.В. Бондаревская, А.В. Непомнящий, Е.Н. Шиянов и др.) В ряде научных работ (И.В. Андреева, Н.Г. Багдасарьян, В.И. Иванова, И.В. Ивлева, А.Д. Карнышев, Т.Ф. Ковалевич, Н.В. Кудрявая, Т.В. Наумова, Т.В. Шубницына и др.) утверждается, что в существующем виде учебные курсы по дисциплинам «Психология и педагогика», «Инженерная психология» для студентов технических специальностей вуза не являются профессионально направленными, слишком теоретизированны, не учитывают возрастные, личностные и профессиональные потребности студентов, не эффективны в новых социально-экономических условиях. Остается актуальной проблема формирования личностной и профессиональной направленности студента.

Решение проблемы развития личности специалиста осуществляется, на наш взгляд, в теории и технологиях контекстного обучения, разрабатываемых под руководством А.А. Вербицкого (Вербицкий А.А., 1987; 1991; 1999; 2003; Вербицкий А.А., Сахарова Н.А., 1995; Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А., 1997; Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д., 2003 и др.).

Согласно А.А. Вербицкому, контекстное обучение – это такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. При этом под предметным контекстом понимается профессиональный контекст учебной деятельности (новые знания даются в контексте будущей или настоящей профессиональной деятельности), под социальным контекстом понимается моделирование в учебном процессе социальных профессиональных отношений специалиста [2, с.44].

Личностный контекст можно рассматривать в плане личностного роста как наиболее общего и основного мотивирующего фактора человеческой деятельности. Личностный рост понятие весьма широкое и охватывает все многообразие жизни человека, это такое изменение и развитие личности, которое приводит к формированию различных психических новообразований, включающих продуктивную трансформацию системы внутреннего мира, к овладению способностями саморегуляции и к повышению творческого потенциала субъекта и реализации последнего.

С позиций контекстного обучения личностный контекст понимается нами вслед за Н.А. Сахаровой как система личностных отношений субъекта, обеспечивающих субъективное переживание личностного роста в процессе обучения [4, с.84].

При таком понимании личностного контекста предполагается, что сознательное принятие роли учащегося в процессе обучения рассматривается как проявление мотивации личностного роста. И соответственно все сопутствующие характеристики учения воспринимаются учащимися сквозь призму саморазвития. Тогда процесс обучения с его конкретным знаково-предметным содержанием в различных его формах, а также все социальные связи, образовавшиеся в учебном процессе между членами группы, между преподавателем и членами группы, – все это субъективно представляется как условия, способствующие или препятствующие личностному развитию.

Мы связываем понятие личностной включенности с активностью и внутренней позицией личности. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает: «Активность, охватывая всю сферу социально-психологических взаимодействий личности (с обществом, с собой), «представлена» совокупностью мотивов... В активности всегда представлена иерархия мотивов, их первоочередность... Разделение активности на внешнюю и внутреннюю носит условный характер. Внешняя активность имеет адаптивный характер, является отчужденной, личностно пассивной. Внутренняя – способствует личностному развитию, продуктивна» [1, с.87].

В целом внутренняя позиция личности представляет собой устойчивую совокупность ценностных отношений субъекта к различным сторонам действительности. Это развивающееся образование, начало активного формирования которого приходится на подростковый возраст, а становление совпадает с образованием системы мировоззренческих установок человека. Позиция личности не возникает спонтанно, а является следствием продуманной системы воспитания, в том числе воспитания эмоционального. Л.И. Божович рассматривает внутреннюю позицию как систему реально действующих мотивов личности к окружению или какой-либо его сфере, осознание себя, а также отношение к себе. Профессиональное самоопределение может рассматриваться как процесс развития внутренней позиции профессионала, то есть мотивации профессиональной деятельности, отношения к себе как будущему профессионалу, своей будущей деятельности (Лукина В.С., 2003). Здесь значимость приобретает проблема формирования и реализации внутренней активности личности по нахождению будущих смыслов в текущем, настоящем для личности времени. То есть, нахождения смыслов в самом процессе самоопределения, а не только в его результате.

Особое место при решении задачи формирования личностной и профессиональной направленности студентов принадлежит психологии. Сегодня разрабатываются модели нового образовательного пространства, в которых используется внутридисциплинарный и междисциплинарный синтез учебной информации (А.А. Криулина, Г.Л. Ильин и др.). В образовательном процессе очень многое теряется из-за недооценки образной информации. Здесь безусловный интерес представляют резервы, заложенные в еще недостаточно реализуемых функциях художественной литературы.

В отечественной психологии существует целый ряд трудов, освещающих проблему влияния художественного восприятия на развитие личности (М.М. Бахтин, А.А. Леонтьев, И.И. Тихомирова, А.В. Запорожец, О.И. Никифорова, П.М. Якобсон, А.И. Левилов, Л.Г. Жабицкая, Г.Г. Граник и др.). Разработано множество методов работы с книгой, позволяющих решать задачи личностного развития. Наиболее эффективными оказываются методы, использующие психический процесс переживания в развитии индивида (Н.Е. Щуркова, С.К. Масгутова, А.Н. Малоков, Н.Г. Оганесян и др.).

А.А. Леонтьев подчеркивает, что «мы не просто воспринимаем языковой текст, а используем его в качестве ориентировочной основы для иной деятельности» [3, с.236].

Гипотеза нашего исследования заключалась в следующем: контекстное обучение психологии с использованием художественной литературы в различных способах внутридисциплинарного синтеза учебной информации способствует формированию личностной и профессиональной направленности студентов.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы провели эмпирическое исследование на базе Балаковского института техники, технологии и управления (БИТТУ) в период с 2004 по 2006 г. В пилотажном исследовании приняли участие 224 студента различных специальностей первого курса обучения. Общий объем выборки основной части исследования составил 64 человека: 32 студента экспериментальной группы специальности «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС 11),

32 студента контрольной группы специальности «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС 12).

Была разработана рабочая программа по курсу «Инженерная психология» и хрестоматия, предназначенная для использования на занятиях психологией студентами технических специальностей. Она содержит около 100 целенаправленно адаптированных текстов известных отечественных и зарубежных авторов, притч, а также документальных эссе, отражающих вопросы психологии личностного и профессионального развития.

Исследование было построено в логике констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. В констатирующем этапе исследования приняли участие 260 студентов различных специальностей первого курса обучения. Общий объем выборки формирующего эксперимента составил 64 человека: 32 студента экспериментальной группы специальности «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС 12), 32 студента контрольной группы специальности «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС 11).

В ходе формирующего эксперимента была реализована программа контекстного обучения психологии с использованием художественной литературы в различных способах синтеза учебной информации. Формирующий эксперимент длился 6 месяцев.

На этапе констатирующего исследования изучались особенности личностной и профессиональной направленности студентов по критериям, выделенным на основе теоретического анализа проблемы. В изучении личностной направленности: характер направленности личности (внешняя, внутренняя), степень ориентации на «настоящее», показатели самоактуализации (ценность самоактуализации, гибкость поведения, реактивная чувствительность, спонтанность, самоуважение, принятие себя, природа человека, целостность, принятие агрессии, способность к близким контактам). В изучении профессиональной направленности: мотивы выбора профессии, удовлетворенность выбором профессии, профессиональный тип личности, характер направленности учебной и профессиональной мотивации, представление о профессионально важных качествах и самооценка их наличия, целевая структура будущей профессиональной деятельности.

Определив наиболее характерные особенности личностной и профессиональной направленности студентов, мы выявили, что в выборках как гуманитарных, так и технических специальностей ведущими в структуре мотивов профессиональной деятельности студентов являются мотивы социальной значимости и самоутверждения в труде; доминирующим для всех групп студентов является мотив получения высшего образования. В целом исследование личностной ориентации и профессиональной направленности показало, что большинство студентов имеет внешнюю направленность, что показывает зависимость от мнений и ожиданий других людей, нечеткую иерархию авторитетов. Студенты-первокурсники испытывают сложности адаптации в вузе в большей степени в силу временной некомпетентности и низкого уровня самоактуализации личности, которая выступает «операционным аналогом личностной зрелости».

На этапе формирующего эксперимента целью исследования стало изучение особенностей влияния контекстного обучения на личностную и профессиональную направленность студентов. Для этого было теоретически обосновано выделение показателей (рис.1). В изучении влияния на личностную и профессиональную направленность: содержательно-смысловые характеристики системы ценностных ориентаций, показатели самоактуализации, особенности учебно-профессиональной ориентации. Для этого использовались следующие методики: тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; методика изучения ценностей личности Ш. Шварца; опросник личностной ориентации Э. Шостром; анкета «Профессиональная направленность».

Помимо указанных методик в изучении значимости курса для самоактуализации личности использовались: тест-опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ) Т.Д. Дубовицкой; методика экспресс-диагностики ситуативной самоактуализации личности (ССЛ) Т.Д. Дубовицкой. Данная методика позволила исследовать значимость учебного курса для самоактуализации личности и динамику уровня самоактуализации в ходе проведения курса.

Для оценки влияния разработанной программы на личностную направленность студентов сравнивались результаты по двум основным и трем дополнительным шкалам опросника личностной ориентации Э. Шостром, получившим наименьшие значения на констатирующем этапе исследования (Отношение времени, Отношение опоры, Ценность самоактуализации, Принятие себя, Целостность). Статистически значимые различия после проведения программы в экспериментальной группе были

выявлены по шкалам: «Отношение времени», «Отношение опоры», «Ценность самоактуализации», «Принятие себя», «Целостность» ($p < 0,01$). По шкале «Гибкость поведения» выявлено незначительное различие. В наибольшей степени программа повлияла на показатели по шкалам «Ценность самоактуализации» и «Принятие себя».

Исследование направленности учебной мотивации показало, что до проведения программы студенты имели средние показатели мотивации изучения инженерной психологии. Лишь 3,1% имели низкий уровень мотивации. Возможно, это связано с общим повышенным интересом к психологии. Однако более высокие результаты были у студентов контрольной группы. После проведения программы количество студентов, имеющих высокий уровень внутренней мотивации изучения предмета, увеличилось. Таким образом, после проведения программы в экспериментальной группе доминирует внутренняя мотивация (68,8%), обусловленная познавательной потребностью, ориентацией на процесс учебной деятельности, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала.

По результатам исследования ценностей личности по методике Ш.Шварца для каждой группы испытуемых был подсчитан средний балл по десяти типам ценностей. Средние показатели позволяют судить о соотношении значимости ценностей в экспериментальной и контрольной группах. Результаты были проранжированы для каждой из выборок. Ранги от 1 до 3 рассматриваются как показатель их высокой значимости для испытуемых; от 7 до 10 – об их низкой значимости. На уровне нормативных идеалов (убеждений) для контрольной группы наиболее значимыми являются ценности Доброта, Самостоятельность, Достижения и Безопасность.

Для студентов экспериментальной группы наиболее значима ценность Безопасность, затем Доброта, Достижения и Самостоятельность. На уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) в контрольной группе в наибольшей степени проявляются такие ценности, как Самостоятельность, Гедонизм, Доброта. В экспериментальной группе – Доброта, Самостоятельность, Стимуляция, Универсализм. Наименьшей значимостью как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов, обладают ценности Власть, Традиции, Конформность. Однако в экспериментальной группе на первый план выступают ценности Безопасность на уровне нормативных идеалов, Стимуляция и Универсализм на уровне поведения. После проведения программы ранги данных ценностей изменились – на первый план выступили Доброта, Достижение и Безопасность. Согласно теоретической модели отношений между десятью мотивационными типами ценностей (по Ш.Шварцу), ценности Безопасность и Самостоятельность являются конкурирующими, не совместимы и могут вступать в конфликт. В данном случае в экспериментальной группе на уровне нормативных идеалов эти ценности лидировали, то есть в структуре ценностей студентов на уровне убеждений, вероятно, имел место конфликт ценностей.

На уровне индивидуальных приоритетов после проведения программы значимыми выступили ценности: Доброта, Универсализм, Достижение, Самостоятельность. Доброта как тип ценности считается производным от потребности в позитивном взаимодействии, потребности в аффилиации и обеспечении процветания группы. Мотивационные цели универсализма производны от тех потребностей групп и индивидов, которые становятся необходимыми при вступлении людей в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы. Определяющая цель ценности Достижение – личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Определяющая цель ценности Самостоятельность – в самостоятельности мышления и выбора способов действия, в творчестве и исследовательской деятельности.

Статистически значимо изменился ранг ценностей Доброта ($t=4,7$; $p < 0,05$) на уровне нормативных идеалов. На уровне индивидуальных приоритетов – ранги ценностей Универсализм ($t=4,02$; $p < 0,05$) и Достижения ($t=3,2$; $p < 0,01$).

Таким образом, в процессе формирования профессиональной направленности личности будущих инженеров снижается значимость ценностей утилитарного плана и повышается значимость ценностей социального и индивидуально-личностного плана.

Результаты исследования смысловых ориентаций студентов показывают, что средние показатели осмысленности жизни и средние показатели по пяти субшкалам практически совпадают с данными Д.А. Леонтьева. В экспериментальной группе 15,6% испытуемых имеют низкий уровень осмысленности жизни (менее 86 баллов), 68,8% – средний уровень (от 86–116 баллов) и 15,6% – высокий уровень (от 111 баллов). В группе студентов с низкой осмысленностью жизни наблюдаются более низкие показатели по всем субшкалам.

Шкала «Цели в жизни» характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность, временную перспективу. Для данной группы студентов, а также 12,5% испытуемых контрольной группы характерны незначительные показатели наличия целей в будущем, также низкий уровень результатов по шкалам «Осмысленность жизни», «Локус контроля-Я», «Результат», то есть у них имеются трудности в нахождении для себя смысла жизни. Самые низкие средние показатели по шкале ЛК-Я указывают на неверие студентов данной группы в возможность осуществлять контроль своей жизни. Таким образом, снижение уровня осмысленности жизни в этой группе главным образом связано с уменьшением силы Я, что может быть обусловлено низким уровнем самопринятия и личностной идентичности.

Влияние программы на общую осмысленность жизни и показатели шкал Цель, Процесс, Результат, ЛК-жизнь незначительно. Статистически значимо изменились показатели по шкале ЛК-Я ($t=3,7$, при $p<0,01$). Для более подробного анализа показатели шкалы ЛК-Я были разбиты на три группы уровней: низкий, средний, высокий. Уровни шкалы «Локус контроля-Я» показывают способность испытуемых верить в свои силы, контролировать собственную жизнь и строить ее в соответствии со своими целями и представлениями о смысле. Низкий уровень (менее 16 баллов), средний (от 16-23), высокий (от 24 баллов).

Для 18,7 % испытуемых экспериментальной группы характерны низкие показатели по шкале «Локус контроля-Я», что свидетельствует об имеющихся трудностях контроля собственной жизни, выстраивания ее в соответствии со своими целями и смыслами. После проведения программы увеличилось количество показателей среднего и высокого уровня, до 62,5% и 28,1% соответственно.

Методика экспресс-диагностики ситуативной самоактуализации личности Т.Д. Дубовицкой проводилась на первом и заключительном этапах реализации курса. Шкала «Какой Я вообще» показывает уровень самоактуализации-самореализации личности в жизненном контексте в целом. Шкала «Какой Я на занятиях психологией» – уровень самоактуализации-самореализации в конкретной ситуации обучения. На первом этапе 34,3% студентов экспериментальной группы имели низкий уровень самоактуализации в жизненном контексте в целом, 28,1% – в ситуации обучения. В контрольной группе низкие результаты имеют соответственно 37,5% и 31,2% студентов. Как показывает наблюдение, для данных студентов характерна пассивность, напряжение, зависимость от окружающих в принятии решений при выполнении заданий на занятиях. 25% студентов экспериментальной группы имели высокие показатели в жизненном контексте в целом и 28,1% в ситуации обучения. В контрольной группе соответственно 25% и 15,6% студентов. Для них уже в начале обучения была характерна активность, стремление к успехам в обучении, увлеченность и естественное, непринужденное поведение.

После проведения программы статистически значимо изменились показатели по шкале «Какой Я вообще» ($t=4,4$, при $p<0,01$) и по шкале «Какой Я на занятиях психологией» ($t=5,1$, при $p<0,01$). Таким образом, можно говорить о положительной динамике уровня самоактуализации студентов экспериментальной группы в ходе проведения программы.

Исследование профессиональной направленности показало, что в экспериментальной группе до проведения программы 34,4% студентов не смогли дифференцировать свое отношение к выбору профессии. В контрольной группе студенты с неопределенным отношением к избранной профессии (15,6%) отличаются более низкой успеваемостью, чем студенты с положительным отношением к профессии. После проведения программы общий уровень удовлетворенности выбором профессии в экспериментальной группе повысился до 87,5%.

На следующем этапе исследования изучалось представление студентов о профессионально важных качествах и самооценка их наличия до и после проведения программы. Профессиограмма специальности «Промышленное и гражданское строительство» строилась с учетом возможностей трудоустройства студентов. Большинство студентов вуза после получения образования работают прорабами, бригадирами строительных подразделений. Особую важность имеют организаторские и коммуникативные способности. В первой серии студенты ранжировали качества с точки зрения присущности их идеальному представителю профессии той специальности, которую они осваивают, то есть профессионалу. Задача второй серии – выявить представление о своих собственных качествах, самооценку их соответствия выбранной профессии. Во второй серии студенты ранжировали качества с точки зрения присущности их себе.

Результаты первой серии исследования до проведения программы показывают, что у студентов экспериментальной группы отсутствует связь между представлениями о профессии и своих реальных

качествах ($r=0,36$), (то есть неадекватное представление о профессии). При этом студенты недооценивают значение ПВК – организаторские способности, гибкость мышления, наглядно-образное мышление, способность воспринимать большое количество информации. В целом адекватное представление о профессионально-важных качествах имеют студенты контрольной группы ($r=0,46$). Значения коэффициента корреляции (r) свидетельствуют о наличии значимой положительной связи между профессиограммой специальности и представлением студентов о профессии. При этом студенты контрольной группы имеют расхождение по важному ПВК профессии – гибкость мышления, коммуникативные способности; переоценивают важность качеств: аккуратность, методичность, скрупулезность в работе, терпеливость, усидчивость.

Результаты второй серии исследования показали, что достаточно высокую самооценку соответствия выбранной профессии имеют студенты экспериментальной группы ($r=0,51$). При этом неадекватно заниженную самооценку имеют студенты контрольной группы ($r=0,18$).

Таким образом, студенты экспериментальной группы до проведения программы имели неадекватное представление о профессии, однако достаточно высоко оценивали свое соответствие ее требованиям. Противоречивое представление о ПВК и самооценкой их наличия у студентов контрольной и экспериментальной групп можно объяснить тем, что в учебном процессе основной акцент делается на развитие узкотехнических способностей и навыков и не учитывается возможность реального трудоустройства. В то время как значение приобретает развитие интерперсональных компетенций: критических способностей, социальных умений, связанных с межличностным взаимодействием, работой в группе, выражения социальных и этических оценок, которые облегчают социальное взаимодействие.

После проведения программы представление студентов о ПВК специальности стало более адекватным ($r=0,81$), студенты достаточно высоко оценивают и свое соответствие требованиям профессии ($r=0,82$). Однако они также недооценивают значение наглядно-образного мышления. После проведения программы у студентов повысилась самооценка наличия технических и творческих способностей, они более критично оценивают свои коммуникативные способности.

На последнем этапе исследования сравнивалась выраженность основных ценностей-целей в отношении студентов к будущей профессии (рис.1). Наибольшее значение как в контрольной, так и в экспериментальной группе до проведения программы получили цели – материальные блага, карьера и самоутверждение.

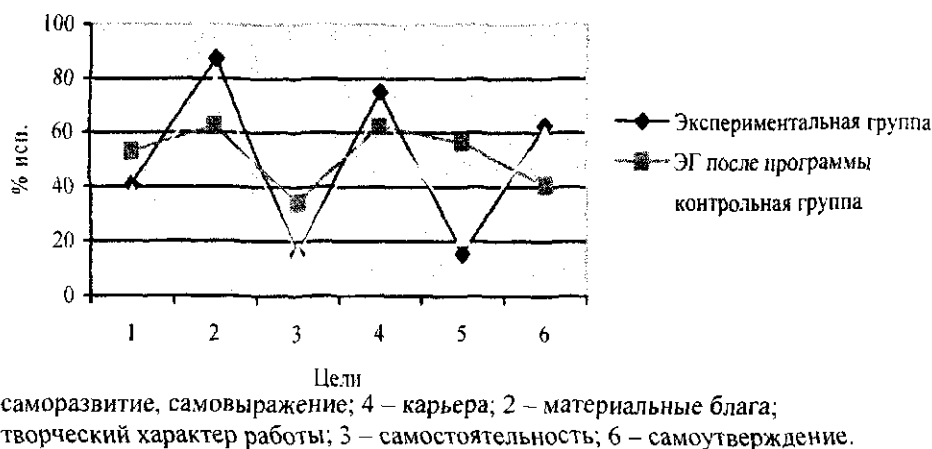


Рис.1. Целевая структура будущей профессиональной деятельности

После проведения программы в экспериментальной группе выросли значения ценностей-целей: творческий характер работы, самостоятельность и саморазвитие, самовыражение, в то время как несколько снизились значения ценностей-целей: материальные блага, карьера. Наиболее снизилось значение самоутверждения. Таким образом, после проведения программы целевая структура будущей профессиональной деятельности студентов экспериментальной группы изменилась, что отражает изменение отношения студентов к процессу обучения и к своей будущей профессии.

Теоретический анализ показал, что развитие личности в образовании осуществляется через создание условий для саморазвития, самосовершенствования, самоуважения, самопринятия, самовоспи-

тания и других проявлений его самости. В связи с этим исследование было дополнено изучением взаимосвязи направленности учебной мотивации и уровня принятия ценности самоактуализации студентами. Объем выборки составил 64 человека (студентов 1 курса специальности ПГС). С помощью корреляционного анализа нами были выявлены значимые связи между направленностью учебной мотивации студентов и принятием ценности самоактуализации ($r=0,38$; при $p<0,01$). На основании этого был сделан вывод, что характер направленности учебной мотивации (внешняя, внутренняя) зависит от уровня принятия ценностей самоактуализирующейся личности. Для большинства студентов с внутренней учебной мотивацией характерен средний и высокий уровень принятия ценностей самоактуализации.

Таким образом, формирование личностной и профессиональной направленности личности в контекстном обучении обеспечивается:

1. Процессом специально организованной коммуникативной деятельности, в которой создаются условия, где студент становится субъектом учебной деятельности в целом и коллективной, в частности. Актуализированные педагогом в коммуникативной деятельности студента мотивы поведения, приобретаемые личностно-значимые знания раскрывают новые отношения, потребность в достижениях, индивидуальные смыслы действий по овладению специальностью в учебном общении с другими людьми. Решение творческих учебных задач в ситуации коммуникативного взаимодействия, которые выступают как разновидность задач на личностный смысл, развивает студента именно как субъекта учения, порождает новые мотивы учебной деятельности, способствуя формированию личностной и профессиональной направленности.

2. Самостоятельной работой студентов по решению проблемных ситуаций, осознанию и осмыслению значимости изучаемого материала и путей его воплощения в будущей профессиональной жизни. Направленность учебной мотивации связана с уровнем принятия ценности самоактуализации студентами, отсюда необходимой является опора на рефлексивный анализ и самооценку коммуникативной и учебной деятельности студента. Особую значимость приобретает развитие смысловой рефлексии студентов, которая обеспечивает становление внутренней позиции профессионала.

3. Использованием различных способов внутридисциплинарного синтеза учебной информации, которые помогают достигать личностного включения студентов в процесс обучения, реализовывать внутреннюю активность личности студента по нахождению будущих смыслов профессиональной деятельности в текущем, настоящем времени, нахождению смыслов в самом процессе самоопределения.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: МПСИ: Воронеж: Молжк, 2001.
4. Сахарова Н.А. Психолого-педагогические особенности включения взрослого в учебно-познавательную деятельность в контекстном обучении: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ВО ВРЕМЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.И. Кустова

Рассматривается проблема профессиональной адаптации студентов к школьной среде и деятельности учителя во время прохождения педагогических практик. Процесс профессиональной адаптации понимается как фактор, влияющий на формирование и развитие профессионально важных качеств учителя, в частности такого необходимого учителю качества, как толерантность, в применении к педагогической деятельности рассматриваемая как эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, терпимость и принятие другого человека.

FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

E.I. Kustova