

Семёнова Е. А.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/95.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 218-220. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

- корневую основу для достижения сбалансированности когнитивного освоения учебных дисциплин и овладения навыками в сфере коммуникации, творческого и критического анализа, коллективного труда в многокультурном контексте;
- возможный подход к разрешению проблем человека и общества, возникших на современном этапе развития.

Как ясно из вышесказанного, критическое мышление есть важнейшее самоценное качество не компенсируемое тем или иным сочетанием других качеств личности и одновременно необходимое условие ее эффективного социального и профессионального функционирования. В связи с этим актуальна разработка технологий развития критического мышления у различных субъектов высшего профессионального образования.

Список использованной литературы

1. **Бустром Р.** Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. - М.: Изд-во «ИОО», 2000.
2. **Бутенко А. В.** Критическое мышление: метод, теория, практика: Учебно-методическое пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. - Красноярск, 2001.
3. **Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века.** – Париж: Конференция ЮНЕСКО, 1998.
4. **Гузеев В. В.** Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. - М.: Сентябрь, 1996.
5. **Загашев И. О.** Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. - СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003.
6. **Кларин М. В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. - М.: Наука, 1997.
7. **Козырев В. А.** Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. - 2-е изд., доп.
8. **Попков В. А.** Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. - М.: Академический Проект, 2004.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Семёнова Е. А.

Иркутский государственный технический университет

Самосознание рассматривается психологами как уровневое образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (определенное представление и мнение об объекте); аффективного (положительное и отрицательное отношение к объекту); поведенческого (готовность к определенному образу действий в отношении объекта) [3]. Результаты исследования В. Д. Брагиной показали, что регуляторная функция профессионального самосознания в процессе профессионального самоопределения выступает в трех аспектах: когнитивном («знаю и соответственно оцениваю»), эмоциональном («нравится - не нравится») и поведенческом («намерен выбрать - выбрал», «в дальнейшем предполагаю работать по избранной профессии») [1].

Изложение результатов исследования начнем с анализа данных, характеризующих первый компонент профессионального самосознания - когнитивный - у будущих психологов. Когнитивный компонент включает в себя профессиональные представления, образ будущей профессии [2]. Анализ результатов, полученных по оценочному опроснику показал, что в профессиональных представлениях студентов наблюдается различная степень яркости, отчетливости образа профессии. Яркость-четкость характеризует степень приближенности представления к результату перцептивного отражения пространственно-временных, модальных свойств объекта. Индивидуальные особенности модальной структуры представления и сочетание модальностей у субъекта оказывают регулирующее влияние не только на поведение, но и на его учебную и будущую профессиональную деятельность.

При проведении исследования мы учитывали, что уровень развития репрезентативных систем у студентов разный. С помощью этих систем человек получает, обрабатывает и оценивает информацию, поступающую из окружающего мира. По этой причине и модель мира, и модель профессии, выстраиваемая для себя, отличается от представлений других людей, настроенных на другие каналы связи. Проведенное нами сравнение представлений студентов с различными модальностями по параметру «яркость-четкость» показало, что образное отражение действительности носит преимущественно зрительный характер. В нашей выборке практически отсутствовали студенты, лишённые представлений зрительной модальности, то есть, студенты, прежде всего, обращали внимание на зрительно воспринимаемую информацию, лучше запоминали то, что видели, могли более ярко представить зрительные картины и легко мысленно манипулировали зрительными образами. Небольшое количество студентов с доминирующей слуховой модальностью обращали внимание на информацию, предъявляемую в виде звукового раздражителя, хорошо запоминали то, что слышали, легко представляли звуковые образы и мысленно манипулировали ими. Студенты с доминирующей кинестетической модальности, прежде всего, обращали внимание на свою двигательную активность, предпочитали невербальный способ переработки воспринимаемой информации. При проведении диагностического исследования мы учитывали преобладающую модальность студента, считая, что наличие той или иной репрезента-

тивной системы, развивает адекватные им процессы восприятия, мышления и памяти человека, формирует наиболее яркие, отчетливые представления.

Яркость-четкость образа рассматривалась нами как обобщенная формальная характеристика, выражающая сенсорно-энергетический аспект представлений. Нами учитывалось, что яркий, четкий, конкретный и привлекательный образ стимулирует и направляет активность студента в сторону овладения будущей профессией. Напротив, образ, в котором отражены неблагоприятные перспективы, трудности, представляющиеся субъекту непреодолимыми, затормаживают или полностью блокируют профессиональное развитие студента, его активность имеет хаотичный и эпизодический характер, вектор приложения усилий часто меняется.

Полученные данные свидетельствуют, что независимо от курса обучения, по всем видам представлений у студентов наблюдается положительная динамика. Так, средний балл на первом курсе, равный 2,64 балла, к третьему курсу возрастает до 3,19 баллов, а к выпускному курсу становится равным 3,83 балла. Качественный анализ представлений о профессии показал, что для первокурсников наиболее яркими являются представления о рабочем месте психолога (3,32 балла). Образ психолога первокурсники также представляют достаточно ясно, конкретно, скорее всего, представляя реального психолога, который был в их школе. Поэтому средний балл представления о личности и деятельности психолога достаточно высокий (2,72 балла). А вот ребенка первокурснику представить трудно (1,88 балла). Ведь, учась в школе, он общался в большей степени со сверстниками. Поэтому образ ребенка, возникающий у первокурсника, расплывчатый, аморфный, недостаточно яркий, нечеткий. Это объясняется тем, что первокурсник в большей степени обладает представлениями памяти, ему трудно представить тот образ, которого не было в его прошлом опыте.

К третьему курсу картина несколько меняется. У третьекурсников по-прежнему более четкие и яркие образы возникают по отношению к личности и деятельности психолога (3,36 балла). Представления о профессии у студентов третьего курса становятся более яркими, конкретными, отчетливыми благодаря изучению психолого-педагогических дисциплин. Но представить себя в качестве психолога третьекурснику еще достаточно трудно, так как такие дисциплины как «Возрастная психология», «Педагогическая психология» он только начинает изучать и еще не имеет возможности применить полученные теоретические знания на практике. Третьекурсники только начинают проходить практику, их в большей степени интересует внешняя, организационная сторона данного процесса, поэтому представления о рабочем месте, о школе как месте прохождения практики достаточно отчетливы (3,24 балла). Но, поскольку эта практика «пассивная», представления третьекурсников о ребенке, по-прежнему неяркие, нечеткие, расплывчатые (2,98 балла).

Более существенные сдвиги в развитии профессиональных представлений происходят к пятому курсу. У пятикурсников более яркие образы возникают при попытке представить профессиональную деятельность психолога (средний балл 3,83). Наиболее отчетливые образы возникают, когда студент представляет рабочее место психолога в школе (3,98 балла). Этот образ может быть навеян конкретной школой, в которой студент проходит практику. Образ психолога тоже достаточно отчетливый, конкретный (3,84 балла), и, чаще всего, это образ реального психолога, с которым студент встречается на практике, но может быть и обобщенным образом нескольких психологов. Образ ребенка достаточно реален и конкретен (3,66 балла), но его отчетливость несколько ниже, чем образ психолога. Это можно объяснить тем, что выпускник стремится идентифицировать себя с психологом, для него важно усвоить организационные и операционно-технические стороны деятельности, поэтому ребенок отходит на второй, а иногда и на третий план.

Итак, можно констатировать, что яркость-четкость профессиональных представлений студентов находится на среднем уровне сформированности. Наряду с яркостью-четкостью профессиональных представлений у будущих психологов, нас интересовало и эмоциональное отношение к ним.

От первого курса к выпускному мы наблюдали тенденцию к снижению положительного отношения к возникающим профессиональным образам. Оказалось, что в профессиональных представлениях студентов по-разному соотносятся рациональные и аффективные компоненты; неодинакова их эмоциональная окраска. Если на первом курсе положительное отношение к возникающим образам встречалось у 54% студентов, на 3 курсе - у 30%, то на пятом только у 28% опрошенных. Напротив, отрицательное отношение к возникающим представлениям о профессии было выявлено у 16% первокурсников, у 34% третьекурсников и у 32% пятикурсников. Более 30% всех опрошенных выразили нейтральное отношение к тем образам, которые связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Это может быть объяснено тем, что по мере обучения в университете профессиональный образ становится более четким, конкретным, учитывающим предстоящие трудности будущей профессиональной деятельности, с которыми студенту уже пришлось столкнуться в период практики. При этом студент либо делает окончательный эмоциональный вывод в пользу профессии, либо начинает обосновывать свое желание работать психологом рациональными доводами, ссылаясь на наличие у него теоретических знаний, сформированность тех или иных профессиональных умений и т.д.

Итак, полученные результаты позволяют утверждать, что за период обучения происходят изменения в профессиональных представлениях студентов: романтический образ профессии психолога становится более конкретным и реальным. Вместе с тем, представления первокурсников о личности и деятельности психолога недостаточно полно отражают те требования, которые предъявляет профессия к субъекту труда. Анализ представленных материалов показал, что профессиональное самосознание у обследованных студентов отличается определенными особенностями в зависимости от этапа обучения в университете.

На этапе первичной адаптации для профессионального самосознания первокурсников характерны такие особенности как фрагментарность, неадекватность требованиям профессии. Представления о профессии у первокурсников являются весьма упрощенными, схематичными, не отражающими специфики профессии психолога. Профессиональные представления недостаточно отчетливы, ярки и целостны. При этом эмоциональное отношение к представлениям у первокурсников - положительное. На этапе погружения в учебно-профессиональную деятельность (третий курс) представления студентов о профессии и личности профессионала становятся более объемными, полными, яркими, четкими. Отношение к представлениям - нейтрально-положительное. На этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (пятый курс) представления студентов характеризуются достаточной полнотой, целостностью, яркостью, отчетливостью. Вместе с тем профессиональные представления пятикурсников являются не вполне адекватными требованиям профессии, они не сформированы в той степени, которая требуется для обеспечения успешности деятельности психолога. Вместе с тем наблюдается ограниченность и неадекватность представлений о себе как будущем профессионале.

Таким образом, в целом профессиональные представления, даже у студентов пятого курса, находятся на среднем уровне сформированности и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью. Их уровень превышает житейский, но не достигает научно-теоретического, оптимального, что делает необходимой и актуальной задачу разработки специальной системы психолого-педагогических воздействий, направленных на формирование компонентов профессионального самосознания у будущих психологов. Мы считаем, что данную задачу можно успешно решать через организацию учебной и внеучебной деятельности студентов, через организацию практики, учитывая при этом индивидуальные и возрастные особенности студентов, а также их социальный, культурный и психологический опыт.

Список использованной литературы

1. **Брагина В. Д.** Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Брагина Вера Дмитриевна. - М., 1976. - 187 с.
2. **Семёнова Е. А.** Диагностика и формирование профессиональных представлений студентов в образовательном пространстве учебного заведения: Монография / Е. А. Семёнова. - Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2006. - 140 с.
3. **Столин В. В.** Самосознание личности: Монография / В. В. Столин. - М.: МГУ, 1983. - 286 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ Г. ПЕНЗЫ (II ПОЛ. XX-НАЧ. XXI ВВ.)

Сергеева С. В., Юрмашева О. А.

Пензенская государственная технологическая академия

В соответствии с Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [6, ст. 2, п. 3] и Болонской декларацией, государственная политика России в области высшего и послевузовского профессионального образования основывается на интеграции в мировое образовательное пространство. В связи с указанной тенденцией развития высшей школы постепенно происходит включение российской системы образования в мировую.

В связи с этим актуальной является проблема подготовки вузами страны высококвалифицированных специалистов, востребованных на мировом рынке труда. Особая роль в этой системе принадлежит подготовке специалистов высшей технической школы.

Бесспорно, что качество обучения выпускника высшей технической школы во многом зависит от наличия высококвалифицированных профессорско-преподавательских кадров, уровень подготовки которых должен соответствовать потребностям общества и рынка труда. Однако, преподаватели высшей технической школы, являясь специалистами узкого профиля, имеют недостаточное представление о методологических и психолого-педагогических аспектах организации учебного процесса в вузе.

Одной из самых распространенных форм подготовки научно-педагогических кадров в России можно считать институт аспирантуры. Как известно, содержание подготовки современного кандидата наук включает блок специальных и общепрофессиональных дисциплин, а также выполнение научно-исследовательской работы. К вопросам методологической и психолого-педагогической подготовки будущих ученых нередко подходят формально. Однако многие исследователи (В. М. Жураковский, В. Г. Иванов, В. А. Приходько, В. А. Сластенин, И. В. Федоров и др.) считают, что такая подготовка является необходимым условием становления преподавателя вуза как грамотного педагога, обладающего определенными общими и профессиональными компетенциями [4, 5].

Следует отметить, что в системе отечественного послевузовского профессионального образования неоднократно предпринимались попытки включения психолого-педагогической составляющей в процесс подготовки научно-педагогических кадров.

Согласно материалам Государственного архива Пензенской области (ГАПО), в феврале 1970 г. при Пензенском политехническом институте (ППИ) на общественных началах был организован *Университет педагогического мастерства*. Он имел целью подготовить к педагогической деятельности молодых преподава-