

Н. В. Ходякова

РОЛЬ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОВД

Раскрывается понятие учебно-профессиональной ситуации, выявляются ее структурные элементы и динамика развития, обосновывается роль учебно-профессиональных ситуаций в подготовке компетентных специалистов для органов внутренних дел.

Ключевые слова: компетентный специалист, профессиональная подготовка, учебно-профессиональная ситуация.

The article reveals the notion of an instructional-professional situation, identifies its structural elements and development dynamics, and provides explanation for the role of instructional-professional situations in training of competent specialists for internal affairs agencies.

Key words: a competent specialist, professional training, instructional-professional situation.

В период модернизации и реформирования высшего образования, присоединения России к Болонскому процессу особую актуальность приобретают как новая цель подготовки специалистов — их профессиональная компетентность, так и педагогические средства развития компетентности, среди которых современные исследователи и проектировщики образовательных систем выделяют учебно-профессиональную ситуацию.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, ситуация обладает мощным потенциалом развития личности, т. к. в ней находят отражение и субъективные факторы поведения человека, и объективные факторы окружающей среды. Добавим, что специфическое значение ситуации приобретают в подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел, деятельность которых протекает в непрерывном взаимодействии с людьми и в определенных, подчас экстремальных, условиях. Поэтому для организаторов учебного процесса в образовательных учреждениях МВД России, проектирующих процесс профессиональной подготовки компетентных специалистов на основе учебно-профессиональных ситуаций, важно четко представлять себе сущность ситуации, ее структуру и динамику влияния на

развитие личности будущих сотрудников правоохранительных органов.

Понятие ситуации. Психологи А. В. Филиппов, С. В. Ковалев [1] справедливо указывают на частое смешение понятий «среда» и «ситуация». Большинство авторов, как отмечают они, понимают ситуацию как объективную совокупность элементов среды, оказывающую стимулирующее обуславливающее и корректирующее воздействие на субъекта, детерминирующую его активность и задающую пространственно-временные границы ее реализации. Именно так понимает ситуацию, например, В. С. Мерлин. Для него ситуация — это внешняя обстановка, вызывающая соответствующие мотивы у субъекта. Т. А. ван Дейк [2] утверждает, что ситуации включают в себя события и действия, определяемые конкретными пространственными и временными параметрами, а также уникальной последовательностью событий или действий и их участников.

Как подчеркивают А. В. Филиппов, С. В. Ковалев [1], ситуация адекватно репрезентирует субъект-объектные отношения, является продуктом и результатом активного взаимодействия личности и среды. Ситуация — это способ организации субъектом явлений внешнего мира. Чтобы образовалась ситуация,

недостаточно только условий и обстоятельств. Необходим субъект с психологической готовностью, потребностью, позицией в отношении этих условий и обстоятельств. Ситуация — это сложноорганизованный субъективный образ объективной действительности, который представлен не только в восприятии, памяти и мышлении субъекта, но и в его внешней деятельности и поведении. Дополняя это понимание, Ю. Н. Емельянов [3] утверждает, что ситуация связывает индивидуально-личностные проявления и прошлый опыт участников, групповые закономерности и средовые условия.

С. Л. Рубинштейн [4] указывает на особую роль повторяющихся и значимых для субъекта ситуаций в развитии его личностных свойств. Направленность личности, ее установки, порождая в однородных ситуациях определенные поступки, переходят затем в характер и закрепляются в нем в виде свойств личности. Внутреннее психическое содержание поведения в значимой для личности ситуации переходит в относительно устойчивые свойства личности, а свойства личности, в свою очередь, сказываются в ее поведении. В другой работе С. Л. Рубинштейн [5] рассматривает обсуждаемый тезис применительно к развитию личностной мотивации. Для того чтобы мотив стал личностным свойством, должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой.

Проецируя эти точки зрения в плоскость профессионального обучения специалистов ОВД, заметим, что сущность учебно-профессиональной ситуации состоит в обеспечении ею полноценного профессионального контекста учебной деятельности курсанта (например, таких факторов профессиональной среды, как временные и пространственные границы происходящего, взаимодействия с другими участниками, заданные правила деятельности и коммуникации), с одной стороны, и естественной актуализации индивидуального опыта обучающегося (его мотивов и потребностей, установок и целей, личностной позиции), с

другой стороны.

Структура ситуации. Выявляя состав значимых для обучения в вузе компонентов ситуации, прежде всего, обратим внимание на те компоненты структуры личности и структуры среды, которые можно определить как связанные между собой, т. к. эти связи фактически фиксируют линии взаимодействия личности будущего специалиста с учебной средой в процессе его профессионального становления и развития.

Одну из таких связанных пар выявляет А. А. Бодалев [6]. Он пишет, что каждый человек в течение всей своей жизни связан многими зависимостями с окружающей социальной средой. В своей психике индивид отражает предмет, другого человека, общность, событие, процесс, с которыми взаимодействует или в которых он участвует, реагирует на них своими эмоциями и поведением. Эти элементы среды по-разному сопрягаются с наличными потребностями человека. Одни способны их удовлетворить, другие препятствуют удовлетворению, третьи усиливают, четвертые остаются нейтральными. Эти несопадающие значения сказываются на том, как указанные элементы запечатлеваются в сознании, как переживаются, какое поведение инициируют. У человека формируется и проявляется отношение к предмету или к их группе, человеку или общности, к событию или классу событий, т. е. система отношений. Выработанная в обществе и закрепленная в законах, отражающаяся в нравственных требованиях или воспроизводящаяся в традициях система отношений к социальной среде воздействует на человека, направленно корректирует формирующуюся в его личном опыте «картину мира» и ее элементы, характер эмоциональных и поведенческих реакций. Таким образом, индивидуальные субъективные отношения к элементам действительности опосредуются отношениями к ним, сложившимися в обществе, к которому субъект себя причисляет и мнением которого дорожит. Эти отношения и составляют сущность его личности.

Из предложенных суждений А. А. Бодалева можно сделать вывод, что связанные компоненты развивающей учебно-профессиональной ситуации образуют, во-первых, индивидуальная

система отношений курсанта к элементам профессиональной среды (в том числе отношение курсанта к профессии) и, во-вторых, социальная система отношений к элементам среды (отношение общества к профессии). Из этого следует важность таких двух факторов учебно-профессиональных ситуаций подготовки курсантов, как их профессиональная мотивация и общественный престиж избранной курсантом милицмейской профессии.

Психолог А. В. Веденов [7] предлагает рассматривать другие компоненты ситуации. Объективное, реальное положение человека в обществе, среди других людей определяет права и обязанности человека по отношению к обществу и людям. Все это является исходным в формировании субъективного отношения человека к своему окружению. Не соотношение между потребностями человека и его деятельностью определяет развитие направленности человека, его отношение к труду. Решающую роль играют способ привлечения к деятельности и положение, в какое она его ставит по отношению к обществу и каждому из окружающих людей. Из сказанного можно заключить, что А. В. Веденов важнейшими взаимодействующими компонентами ситуации считает средовой статус личности (объективная позиция личности в среде) и внутренние представления о своем месте и роли в среде (субъективная позиция личности).

Применительно к учебно-профессиональной ситуации формирования компетентного специалиста ОВД обсуждаемый вывод может интерпретироваться следующим образом: невозможно проектировать процесс профессиональной подготовки, если игнорировать социальный статус курсанта в группе (его оценку одноклассниками), а также его собственные представления о себе и своих возможностях (самооценку).

Л. И. Анцыферова [8] выделяет во взаимодействии личности со средой образ жизни (устоявшиеся, типичные формы жизнедеятельности, которые характеризуют особенности общения, поведения, склада мышления в сфере труда) и психологический стиль личности (т. е. ее ведущие психологические механизмы). Она различает

два жизненных стиля — способствующий и препятствующий развитию личности. Для первого типа характерны творчество, созидательность, реализующиеся без чрезмерных усилий со стороны индивида; легкое общение, не затрудненное излишней уязвимостью, обидчивостью, боязнью критики; отсутствие страха в пересмотре и корректировке жизненных планов и перспектив; адекватное восприятие оценок и мнений, сопоставление с собственными; ответственность за собственную жизнь, которая воспринимается как результат свободного выбора. Второй тип отличают восприятие своих планов и проектов как навязанных извне, не связанных с личной необходимостью; продуктивность дается большими усилиями; реализация целей затруднена неумением строить отношения с окружающими и высокой уязвимостью; боязнь неуспеха преобладает над желанием успеха; применение разных форм психологической защиты; утверждение собственных мнений и проектов через обесценивание мнений других людей; постоянная психологическая напряженность, неуверенность в себе. Диалектика связей, образ жизни — психологический стиль, с точки зрения исследователя, детерминируют личностное развитие.

В рассуждениях Л. И. Анцыферовой важным для нас в плане моделирования учебно-профессиональных ситуаций является соотношение индивидуального стиля мышления, деятельности, общения курсанта с его так называемым «локусом контроля» (внутренним или внешним). Подобный анализ может стать диагностической основой для определения уровня компетентности будущего специалиста на каждом этапе его профессионального обучения.

Ю. Г. Абрамова [9] взаимно увязывает пространственные параметры среды с психологическим комфортом личности, ее эмоциональными отношениями. «Неправильность» дистанции интерпретируется личностью как опасность и переживается как неловкость, дискомфорт, настороженность. К этому исследователь добавляет, что мера пространственной близости характеризует все эмоциональные взаимоотношения двух

партнеров, а не только их агрессивность и страх.

Основываясь на данной трактовке, отметим, что с помощью дистанционных параметров учебно-профессиональной ситуации можно моделировать для курсантов определенную экстремальность условий учебно-профессиональной среды, которая затем неоднократно встретится в реальной практике работы.

У. Хакер [10] сопоставляет между собой актуально предъявленные в среде и воспринимаемые субъектом (выполняемые) задачи, условия выполнения задач, действия, результаты деятельности. В. Н. Мясищев [11] выявляет похожую диадку: задача как внешний фактор, с одной стороны, и отношение человека к задаче, с другой. При этом исследователь подчеркивает, что отношение хотя и реализуется во внешнем факторе, но выражает внутренний «субъективный» мир личности.

В традиционном проектировании образовательного процесса фактор отношения к учебной задаче в принципе не рассматривается, что во многом объясняет невысокую познавательную активность в курсантской среде. Ситуационное проектирование изначально ориентировано на личностную включенность обучающегося, а его отношение к заданиям становится предметом пристального внимания со стороны вузовского педагога.

Динамика ситуации. Ю. Н. Емельянов [12] указывает на следующие друг за другом фрагменты взаимодействия личности и среды: произвольное ознакомление с реальной ситуацией формирует у индивида готовность выполнять практические действия, адекватные данной ситуации. Здесь в проектировании учебного процесса как ситуации можно выделить три стадии: изучение субъектом учебно-профессиональной ситуации; внутренняя подготовка к практической деятельности (воображаемая, проектируемая профессиональная ситуация); практические действия (реализация спроектированной ситуации).

Л. И. Анцыферова [8], анализируя гипотезу А. В. Запорожца о существовании, кроме стадийного, еще и функционального развития, совершающегося внутри одной и той же стадии и ведущего к накоплению качественно новых

элементов, которые образуют потенциальный резерв развития или зачатки более сложного уровня функционирования, пишет, что формирующиеся потенциальности, качественно новые элементы в побудительной и исполнительной сфере личности под влиянием новых жизненных задач и социальных требований порождают психологические новообразования и переход на новый уровень функционирования личности. Процесс развития личности необратим. Пройденные личностью стадии развития постепенно складываются в иерархическую организацию, в составе которой позднейшие психологические новообразования, стратегии и тактики не отменяют, но качественно видоизменяют — обогащают, ограничивают, регулируют, подчиняют себе образования более ранних стадий и уровней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру, в новые жизненные позиции. Свободный и легкий переход от одного уровня функционирования личности к другому, способность определенное время функционировать на более простом уровне, требующем меньшего психологического напряжения, и вновь возвращаться на более высокий уровень — признак и залог психологического здоровья личности. Здесь для нас наиболее важной является мысль о цикличности ситуационного обучения, а точнее спиралевидности процесса становления и развития специалиста.

У. Томас, Ф. Знанецкий [13, 29—34] говорят о двухфазности взаимодействия личности и среды: введения новых комплексов данных в сферу опыта личности и определении ею новой ситуации. Первая фаза характеризуется неопределенностью: сложность ситуации не упорядочена, ценности не очерчены, отношения не установлены. Вторая фаза определяет ситуацию: желание субъекта кристаллизуется и объективируется, индивид начинает контролировать свой новый опыт. Близкой по смыслу представляется трактовка динамики разрешения проблемной ситуации, предлагаемая Д. Н. Узнадзе [14]. Когда человек в процессе своей активности сталкивается с каким-нибудь затруднением, то на некоторое время останавливается, чтобы проанализировать затруднение. Он выделяет

обстоятельства этого затруднения, переживает и объективирует их, после чего возникают идентификация (наименование), мыслительный процесс, совершаются акты воли, возобновляющие приостановленную деятельность. Как видим, здесь фиксируется следующая последовательность стадий: выявление средового препятствия — анализ — волевое усилие — действие. Причем первые две стадии объединяются в фазу неопределенности ситуации, а вторые две — определенности ситуации.

Итак, подытожим сказанное. Сущность учебно-профессиональной ситуации состоит в репрезентации сложных субъект-объектных отношений, возникающих в практической деятельности специалистов ОВД между ними и профессиональной средой. В структуре учебно-профессиональной ситуации значимыми являются взаимосвязанные пары внутриличностных (потребности, цели, самооценка, позиция и др.) и средовых (общественное мнение, социальный статус, правила деятельности и коммуникации и др.) факторов. Профессиональное становление и развитие будущего специалиста представляет собой циклический, а точнее спиралевидный процесс: повторение стадий ситуационного цикла взаимодействия личности курсанта и учебно-профессиональной среды всякий раз происходит с учетом накопленного личностного опыта обучающегося.

Проектирование обучения будущих сотрудников правоохранительных органов посредством моделирования и реализации комплекса учебно-профессиональных ситуаций позволит добиться «на выходе» не просто усвоения выпускниками некоторого заданного объема знаний и умений, но и сформирует его профессиональную мотивацию, личную ответственность за свои профессиональные действия, опыт творческого решения реальных профессионально-жизненных проблем и стрессоустойчивости в экстремальных условиях.

Список библиографических ссылок

1. Филиппов А. В., Ковалев С. В. Ситуация как элемент педагогического тезауруса // Психологический журнал. 1986. № 1.
2. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
3. Емельянов Ю. Н. Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии // Вестник ЛГУ. Л., 1986. Сер. 6. Вып. 1.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.
5. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопросы психологии. 1957. № 3.
6. Бодалев А. А. Основы социально-психологической теории / ред. А. А. Бодалев, А. Н. Сухов. М., 1995.
7. Веденов А. В. Личность как предмет психологической науки // Вопросы психологии. 1956. № 1.
8. Анцыферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1.
9. Абрамова Ю. Г. Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. 1995. № 2.
10. Хакер У. Восприятие и реакции на рабочую ситуацию / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб., 2001.
11. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека / Психология отношений. М., 1995.
12. Емельянов Ю. Н. Эффект транситуационного научения // Вестник ЛГУ. Л., 1987. Сер. 6. Вып. 3.
13. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические замечания / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб., 2001.
14. Узнадзе Д. Н. Установка у человека. Проблема объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб., 2002.

© Н. В. Ходякова, 2009