

ности и адаптированности, доступности, открытости и синергетики.

Общими являются и проблемы: не всегда отвечающая высоким требованиям научная и особенно прикладная (производственная) квалификация преподавателей, работающих с магистрантами; недостаточно высокий материально-технический и учебно-методический уровень обеспеченности образовательного процесса; низкая эффективность учебного процесса в связи с использованием вечерней формы обучения магистрантов, недостаточная интеграция образовательного процесса вуза и научно-производственной сферы деятельности выпускников магистерских программ; отсутствие во ФГОС магистров четкой формулировки содержания профессиональных компетенций выпускников, несогласованность их с потребителями рынка труда в соответствующей сфере научно-профессиональной деятельности магистров.

Эффективность магистерской подготовки в системе аграрного образования может повыситься, если интегрировать пропедевтическую модель ВГАУ и фрактальную модель МГАУ.

В дидактике высшей школы еще нет научно обоснованной концепции подготовки магистров,

а применяемые на практике различные модели образовательного процесса, в большинстве своем сформировались эмпирически, зачастую на основе реальных условий, возможностей факультета и вуза, представлений разработчиков магистерских программ о способах решения проблемы, без учета исторического и международного опыта, взаимодействия с потребителями рынка труда, для которых готовят магистров. До настоящего времени и в системе образования, и обществе в целом еще не сформировался социальный и профессиональный менталитет магистра, что также осложняет решение проблемы организации эффективного и востребованного обществом, производством и наукой магистерского образования.

Список литературы

1. Семинар деканов агроинженерных факультетов: Состояние и перспективы подготовки магистров агроинженерного профиля. — Воронеж: Воронежский ГАУ. — 2012, 21 с.
2. Совершенствование подготовки магистров экономики и менеджмента для АПК России: материалы межвузовского науч.-практ. семинара / Под ред. В.Т. Водяникова, Е.В. Худяковой. — М.: ФГБОУ ВПО МГАУ, 2013. — 74 с.

УДК 378

О.С. Нестерова

САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ВЕДУЩЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Модернизация образовательной системы ориентирует высшие учебные заведения на подготовку специалистов нового уровня, способных эффективно выполнять профессиональные задачи в условиях непрерывного информационного потока, быстро меняющихся социальных параметров и профессиональных задач. Особенно актуально это для педагогов профессионального образования, на которых ложится удвоенная ответственность — готовить специалистов, т. е. помимо собственных образованности, способности к сотрудничеству, толерантности, умению творчески подходить к общению с людьми и решению профессиональных задач необходима способность эти умения систематично, планомерно, заинтересованно передавать студентам.

Автор оценил уровень сформированности профессионально-важных качеств личности преподавателя у студентов инженерно-педагогического факультета МГАУ имени В.П. Горячкина. В ходе исследования проводилось изучение личностных

качеств обучающихся и соотнесение этих качеств со структурными компонентами педагогической деятельности с целью определения видов педагогических задач, имеющих наибольшую и наименьшую трудность для реализации в будущей профессиональной деятельности. Исследование проводилось в несколько этапов, которые отличались методами оценки. На первом этапе производилась субъективная оценка студентами степени выраженности определенных личностных качеств, на втором этапе был использован стандартизированный опросник Кеттела.

По мнению психологов и педагогов, в структуре педагогической деятельности можно вычленил следующие компоненты:

- конструктивная деятельность (выбор содержания учебного материала будущих занятий, выбор методов обучения; проектирование своих действий и действий студентов, установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; стимулирование деятельности студентов;

организация своей деятельности по изложению учебного материала);

- организаторская деятельность (организация своего поведения в реальных условиях; организация деятельности студентов; организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки);
- коммуникативная деятельность (установление правильных взаимоотношений со студентами; осуществление воспитательной работы);
- гностическая деятельность (анализ результатов обучения, воспитания; выявление отклонений результатов от поставленных целей; анализ причин этих отклонений; проектирование мер по устранению этих причин; творческий поиск новых методов обучения и воспитания) [1].

По данным первого этапа исследования было установлено, что студенты разных курсов считают, что у них достаточно сформированы качества личности, обеспечивающие выполнение коммуникативной деятельности педагога (справедливость, доверчивость, общительность, честность, требовательность), а недостаточно сформированы качества личности, необходимые для успешного выполнения конструктивной и организаторской деятельности [2].

На втором этапе исследования были получены сходные результаты.

С одной стороны, у студентов достаточно высокоразвиты такие качества, как добродушие, интерес к людям, эмоциональная восприимчивость, предпочтение работы с людьми, принятие общепринятых моральных правил и норм, склонность к сотрудничеству, высокая степень активности в социальных контактах. Именно эти качества положительно влияют на выполнение коммуникативного компонента педагогической деятельности.

С другой стороны, недостаточно развиты свободомыслие, самостоятельность, находчивость, аналитическое, абстрактное мышление, оперативность, практичность, рациональность, эмоциональная выдержанность, терпимость, проницательность, умения находить выход из сложных ситуаций, что мешает выполнению конструктивной и организаторской деятельности педагога.

Далее автор выдвинул гипотезу, что в основе низкого уровня развития личностных качеств, необходимых для осуществления конструктивной и организаторской деятельности лежит недостаточная степень развития такой способности современных студентов, как самоорганизация. Эта способность приобретает огромное значение.

Значение самоорганизации для эффективности выполнения конструктивного и организаторского компонентов педагогической деятельности очевидно: в основе способности к целенаправленному отбору материала, планированию теорети-

ческого занятия, выбору методов, средств занятия и способности организовывать продуктивное взаимодействие со студентами лежит высокий уровень самоорганизации, т. е. умение работать с информацией, организовывать собственные мыслительные процессы, мотивационную и эмоциональную сферы.

В чем же заключается способность организовывать себя?

В «Философском энциклопедическом словаре» содержание понятия «организация» (от французского *organization* и позднелатинского *organizo* — сообщаю стройный вид, устраиваю) раскрывается следующим образом:

1. Объединение индивидов в единое целое для совместного труда.

2. Совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого.

3. Внутренняя упорядоченность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением.

Организация как процесс может быть направлена на внешний объект или на собственную структуру. Во втором случае речь идет уже о самоорганизации. Способность разнообразных природных систем к адаптации, самовоспроизведению и развитию подтолкнула научный мир к тому, что явление самоорганизации стало предметом глубокого интереса различных наук.

Обнаружив свойства самоорганизации на уровне клетки, организма, биологической популяции, человеческих коллективов, такие науки, как физика, биология, нейрофизиология, психология, педагогика и другие, приступили к их изучению. Первоначально (в 50–60-е годы XX в.) самоорганизация заинтересовала физиков, а в психологической науке исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в качестве самостоятельного направления выделилось относительно недавно. Поэтому в данной области имеется еще немало теоретических и методологических проблем, ждущих своего решения. К числу подобных проблем относится отсутствие общепринятого понятийного аппарата — многие авторы используют понятия «самоорганизация», «самоуправление» и «саморегуляция» в качестве синонимов, не определены границы соотношения данных понятий. Н.М. Пейсахов отмечал, что одни считают самоорганизацию функцией самоуправления, другие предпочитают говорить о самоорганизации как понятии более широком, чем самоуправление. Сходная картина наблюдается в соотношении понятий «самоуправление» и «саморегуляция»: самоуправление может включать в себя саморегуляцию, быть равной ей по смыслу, выступать как частный случай саморегуляции [3].

Наиболее близким к понятию «самоорганизация» автор видит понятие самоуправление, суть которого заключается в способности личности прогнозировать будущие результаты, ставить перед собой цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него коррективы. Саморегуляция же представляет собой локальные изменения в границах, заданных извне или самостоятельно установленных норм, которые не ведут к развитию, а лишь стабилизируют ситуацию, закрепляя в опыте приемы и способы поведения.

Потенциальные возможности человека могут в полной мере проявиться и реализоваться лишь при рациональной самоорганизации учебной деятельности. При этом следует иметь в виду, что способность к самостоятельной работе не имеет непосредственной связи с уровнем развития отдельных познавательных процессов или потребностно-мотивационных образований и не может быть объяснена ими.

Под эффективной самоорганизацией автор понимает умение без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны преподавателя самостоятельно работать на занятиях, дома, в библиотеке, умение организовывать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом.

Интересным представляется факт, что высокая степень развития самоорганизации учебной деятельности не обеспечивает столь же хороших показателей в самоорганизации профессиональной деятельности.

Опираясь в своем исследовании на утверждение Н.С. Глуханюк о том, что готовность к педагогической деятельности формируется не только в процессе профессиональной деятельности, но и на этапе подготовки в рамках обучения в вузе, можно сделать вывод, что и профессиональную самоорганизацию, как недостающий компонент готовности к профессиональной деятельности, можно формировать и развивать до непосредственного вступления в среду профессиональной деятельности, т. е. в процессе обучения в вузе по специальности [4].

Функциональные компоненты структуры процесса самоорганизации учебной и профессиональной деятельности во многом совпадают: целеполагание; анализ ситуации; планирование; самоконтроль; волевая регуляция; коррекция [5]. Различием же является область применения, сфера анализируемой деятельности и, соответственно, задачи и цели деятельности.

Целеполагание характеризует индивидуальные особенности принятия и удержания целей, уровень осознанности у человека данных процессов. Субъект с развитым целеполаганием самостоя-

тельно выдвигает цели, осознанно планирует свою деятельность, его цели отличаются реализмом, детализацией и устойчивостью. Человек с низким уровнем целеполагания предпочитает не задумываться о своем будущем, цели выдвигает ситуативно и обычно несамостоятельно. Его цели плохо проработаны, малореалистичны, подвержены частой смене поэтому «большие» цели достигаются редко.

Анализ ситуации характеризует индивидуальные особенности выявления и анализа человеком внешних и внутренних значимых условий достижения целей, степень их осознанности и адекватности. Люди с хорошими аналитическими способностями способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что позволяет определять направления деятельности и ее этапы в соответствии с принятыми целями. Низкий уровень аналитической деятельности проявляется в фантазировании, резких перепадах отношения к развитию ситуации и последствиям своих действий. Неумение выделить значимые условия достижения поставленной цели, как правило, не позволяет таким людям сделать следующий шаг — разработать реалистичную программу своих действий.

Высокий уровень планирования проявляется в том, что человек способен самостоятельно разрабатывать развернутые и детализированные планы своих действий и поведения для достижения поставленных целей. Планы, создаваемые людьми с хорошо развитой способностью к планированию, отличаются иерархичностью и глубиной проработки. Люди с низким уровнем планирования не умеют и не желают продумывать последовательность своих действий, они не могут самостоятельно сформировать план своих действий, двигаются путем проб и ошибок.

Самоконтроль характеризует индивидуальные особенности контроля и оценки человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Высокий уровень развития самоконтроля свидетельствует о внимательности человека, сформированности критериев оценки достижения конечной и промежуточных целей, адекватности контроля выполняемой деятельности. При низком самоконтроле человек не замечает своих ошибок и рассогласования полученных результатов с целью деятельности, не критичен к своим действиям, критерии оценки достижения целей недостаточны устойчивы.

Волевая регуляция характеризует индивидуальные особенности регуляции человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Человек с высоким уровнем волевой регуляции может целенаправленно регулировать свои психические процессы и реализовывать собственные планы. Человек с неразвитыми волевыми ка-

чествами не способен мобилизовать свои физические и психические возможности для преодоления препятствий, возникающих на пути к поставленной цели. Его поведение отличается импульсивностью, качество и результативность деятельности резко снижаются при увеличении объема работы, ухудшении состояния, возникновении внутренних или внешних трудностей.

При изменении ситуации человек корректирует свое поведение, цели, способы и направленность анализа значимых условий, план действий, критерии оценки, формы самоконтроля и волевой регуляции. Люди, обладающие высокой способностью к коррекции, демонстрируют гибкость указанных процессов. Они адекватно реагируют на быстрое изменение событий и успешно решают поставленные задачи в ситуации цейтнота. Своевременно вносят коррективы при выявлении расхождения полученных результатов с принятой целью. При изменении обстоятельств способны быстро оценить значимые условия и реорганизовать модель действий, легко перестроить планы и программы исполнительских действий и поведение. Субъекты с низким уровнем коррекции в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам, смене обстановки и образа жизни. Они не способны своевременно распланировать свою деятельность, выделить значимые условия, разработать модель действий, внести коррективы.

Итак, с учетом всех компонентов самоорганизации можно определить такие умения самоорганизации учебной и профессиональной деятельностью, как способность студента к самостоятельному управлению учебной и профессиональной деятельностью, что обеспечивает последовательное самодвижение студента по основным этапам продуктивной образовательной деятельности от диагностики и постановки задач до рефлексивной самооценки, итогом чего выступает продуктивная педагогическая деятельность.

Список литературы

1. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 250 с.
2. Лысенко Е.Е., Нестерова О.С. Исследования представлений студентов инженерно-педагогического факультета о себе как субъекте профессионально-педагогической деятельности // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. Серия Теория и методика профессионального образования. — 2010. — Вып. 4(43). — С. 68–71.
3. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1974. — 254 с.
4. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Глуханюк Наталья Степановна. — Екатеринбург, 2001. — 313 с.
5. Камалетдинова Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Камалетдинова Елена Владимировна. — М., 2008. — 210 с.

УДК 371.14

С.В. Васильев

Российский государственный профессионально-педагогический университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ РАБОЧИХ

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется разбалансировкой рынка труда и услуг профессионального образования, поэтому необходим поиск инновационных моделей подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных рабочих кадров и специалистов среднего звена [1]. Одним из перспективных решений данной проблемы работодателями принят вариант реализации профессиональной подготовки специалистов и рабочих кадров в условиях учебных центров промышленных предприятий (корпоративное, внутрифирменное образование). Для обеспечения эффективности и качества такой под-

готовки многими исследователями решаются задачи разработки соответствующего научно-методического и профессионально-педагогического сопровождения [2–10].

Так, С.Я. Батышев и А.М. Новиков рассматривают эволюцию корпоративного профессионального обучения в контексте сменяемости трех промышленных эпох: массового производства (квалификация — способность производить продукцию), массового сбыта (квалификация — отношение к работе), постиндустриальная (квалификация как компетенция). При рассмотрении вопросов обучения взрослых граждан в учебных центрах промышлен-