

Л.М. Попов
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
e-mail: Leonid.Popov@inbox.ru

П.Н. Устин
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
e-mail: pavust@mail.ru

Р.А. Валеева
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия
e-mail: valeeva1992@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ В РАЗВИТИИ ЭТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью использования инновационных образовательных технологий, позволяющих максимально использовать познавательные и творческие ресурсы учащихся как субъектов учебного процесса и недостатком подобных технологий в современном образовательном пространстве. Цель статьи - раскрыть содержание образовательной технологии проблемных интерпретаций на примере формирования у учащихся высших учебных заведений этических компетенций. Ведущим методом исследования выступил формирующий эксперимент, позволяющий детально рассмотреть основные аспекты реализации предложенной технологии. В статье представлены результаты апробации технологии развития этических компетенций студентов-психологов, в основу которой положена идея самоконструирования знаний учащимися в образовательном процессе. Алгоритм технологии может быть использован аспирантами и преподавателями в рамках различных дисциплин с этической направленностью.

Ключевые слова: *технология, интерпретация, учащиеся, обучение, проблемные ситуации.*

“PROBLEM INTERPRETATION STUDY” TECHNOLOGY FOR STUDENT’S ETHICAL DEVELOPMENT

Abstract

The urgency of the research problem is determined by the need to use innovative educational technologies for maximum use of cognitive and creative resources of students as active participants of the educational process and the deficit of such technologies in the modern educational space. The purpose of the article is to describe the content of the educational technology of problem interpretations by the

example of the formation of ethical competencies of students. The leading method of research was forming experiment, which allows to research all main aspects of the proposed technology. The article presents the results of approbation of technology of student's ethical development, which is based on the idea of knowledge's self-construction by students during their educational process. The algorithm of technology can be used by lectures of higher educational institutions for various disciplines with an ethical focus.

Key words: *technology, interpretation, students, learning, problem situations.*

Введение

Эффективность современных образовательных технологий определяется признанием учащегося субъектом учебного процесса. Поэтому одна из основных задач современного образования сводится к овладению будущим специалистом методологией творческого преобразования. В данном случае под процессом творческого преобразования понимается открытие учащимся новых знаний. Данный подход соотносится с одним из ключевых положений исследования - идеей конструктивизма в образовании. Согласно данной идее знания, преподаваемые учащимся, нельзя им представить в готовом виде. Формирование знаний осуществляется через их самоконструирование. Учащийся не получает готовое знание, которое ему чуждо, а конструирует его во внутренней картине собственного миропонимания. В данном случае одним из способов повышения эффективности образовательных технологий выступает использование механизма интерпретации – процесса выявления смыслов и значений изучаемых явлений в процессе их понимания. В работе предложена технология проблемных интерпретаций – процедура, которая позволяет учащимся находить решения нестандартных задач, развивает их критичность, инициативность и решительность.

В статье предлагается описание образовательной технологии проблемных интерпретаций («Problem interpretation study»). Теоретическими основаниями технологии выступили положения о зонах ближайшего развития, об учащемся как субъекте учебной деятельности и о конструировании знаний в процессе учебного процесса.

Согласно положениям Л.С. Выготского о зонах ближайшего развития [9] эффективность обучения студента может быть повышена через создание специальных условий, где учащийся двигается из зоны актуального развития в зону потенциального развития. Таким образом, образовательная среда вуза выступает тем пространством, где учащийся получает возможность проявить свою активность и самостоятельность.

Вторым теоретическим основанием технологии выступили положения о том, что учащиеся в образовательных учреждениях - это субъекты учебной деятельности. Данный подход выступает одним из перспективных в российских психолого-педагогических исследованиях (А.В. Брушинский [8], В.В. Давыдов [11], И.А. Зимняя [12], Т.Г. Ивошина [13], В.Т. Кудрявцев [14], Г.А. Цукерман [20] и др.). Сущность подхода заключается в понимании учащихся как

инициативных и активных участников познавательной деятельности, как соучастников образовательного процесса.

Третье теоретическое основание - конструктивистский подход в образовании. Данный подход выступает аналогом западного понимания учащегося как субъекта учебной деятельности (J.G. Brooks и M.G. Brooks [1], T. Dragonas [2]; M. Gergen [3], D.A. Kiraly [4], A. Morrison и K. Chorba [5], М.А. Чошанов [21]). Его ключевая идея заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Учащийся только сам может конструировать и наращивать собственные знания через организацию определенных образовательных условий. Следовательно, каждый человек течение всей своей жизни конструирует собственное понимание окружающего мира, в том числе и в рамках образовательного пространства [21].

Таким, образом, использование современных образовательных парадигм должно опираться на понимание человека как субъекта развития и саморазвития. Более того, одна из основных задач в высших учебных заведениях должна сводиться к активизации самостоятельного начала учащихся как субъектов учебной деятельности через стимуляцию их самопроцессов. Достижение этой задачи формулируется в проблеме данного исследования – создание образовательной технологии, построенной на принципах максимального использования познавательных и творческих ресурсов учащихся как субъектов учебного процесса.

Цель работы - раскрыть содержание образовательной технологии проблемных интерпретаций («Problem interpretation study») на примере формирования у учащихся высших учебных заведений этических компетенций.

Методы исследования

Методы исследования

При разработке технологии были использованы следующие методы исследования: логико-теоретический анализ психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме, формирующий эксперимент, моделирование, обобщение и систематизация теоретических и эмпирических фактов, проектирование и моделирование, тестирование, наблюдение, интервьюирование, групповые обсуждения, мозговой штурм, анкетирование и апробация.

Анализ актуальных технологий активного обучения, где учащийся понимается как субъект учебной деятельности, позволил разработать представленную технологию. В качестве ведущего метода исследования выступил формирующий эксперимент. Оценка эффективности разработанной технологии осуществлялась с использованием методов наблюдения, интервьюирования, групповых обсуждений, анкетирования и тестирования. Интервьюирование участников проводилось в процессе реализации технологии (после каждого занятия) и на окончательном этапе экспериментального воздействия. Тестирование проводилось после апробации технологии и заключалось в оценке уровня усвоения студентами этических компетенций.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальной базой исследования выступил Казанский (Приволжский) федеральный университет. Апробация технологии осуществлялась на выборке студентов старших курсов при проведении занятий по дисциплине «Профессиональная этика».

Этапы исследования

Исследование проблемы включало три основных этапа.

На первом этапе осуществлялся логико-теоретический анализ концептуальных подходов к пониманию учащегося как субъекта учебной деятельности, основных принципов активного обучения и эффективных методов обучения, актуальных для современного образовательного пространства. Были выделены основная проблема, цель и задачи экспериментального исследования.

На втором этапе была создана технология проблемных интерпретаций для развития этических компетенций студентов психологов, построенная на принципах субъектности и конструктивизма в образовании. Были разработаны: структура технологии, процедура и основные упражнения для ее реализации, инструменты оценки ее эффективности.

На третьем этапе была осуществлена апробация разработанной технологии. Оценка ее эффективности проводилась в рамках проведения дисциплины «Профессиональная этика» в двух экспериментальных группах.

Результаты

Описание структуры технологии проблемных интерпретаций

Технология проблемных интерпретаций построена на познавательно-поисковой активности студентов через постановку преподавателем проблемных ситуаций, решение которых осуществляется в процессе их коллективного и индивидуального осмысления. Ключевая идея технологии заключается в смещении акцента на процессы интерпретации – конструирование учащимися собственного понимания материала в рамках поставленной проблемной ситуации. Задача преподавателя сводится к координации активности и включает: анализ известных фактов, постановку проблемных ситуаций, консультации. В задачи студентов входит: анализ проблемных ситуаций, коллективное обсуждение, самостоятельное выдвижение гипотез решения, соотнесение полученных результатов с выдвинутыми предположениями, обобщения по проблеме.

Структура технологии проблемных интерпретаций включает в себя пять основных этапов: активизации, проблемных ситуаций, коллективных интерпретаций, индивидуальных интерпретаций, рефлексии.

Стадия активизации направлена на стимулирование познавательных и творческих способностей учащихся. Студентов знакомят с основной идеей технологии проблемных ситуаций, дают им установку на активное участие в

планируемой работе. В помощь студентам преподавателем предлагаются разнообразные информационные ресурсы, отражающие основные дидактические единицы изучаемой дисциплины. На данной стадии преподаватель создает учебные ситуации с целью актуализации личностных качеств студентов, лежащих в основе познавательной активности, формирует мотивационные установки, стимулирующие активное личностное отношение к содержанию занятий. В частности, в рамках данной технологии учащимся предлагалось построить индивидуальную дорожную карту освоения этических компетенций в рамках дисциплины «Профессиональная этика» и совместно решалась проблема оценки продуктивности каждого занятия. Основные результаты данного этапа оформились в виде индивидуальных планов обучения каждого из учащихся и создании коллективной «Анкеты продуктивности (эффективности) занятия».

Деятельность преподавателя на данном этапе сводилась к решению следующих задач:

1. Стимулировать интерес учащихся к занятию через использование разнообразных методов и форм работы (игровые, визуальные, дискуссионные);
2. Создавать проблемные ситуации и поисковые беседы;
3. Организовывать (координировать) учебную деятельность студентов в заданном направлении;
4. Постоянно поддерживать познавательную активность студентов и способствовать максимально возможному раскрытию их потенциала;

Результаты прохождения данного этапа заключались в активизации познавательной и творческой активности студентов, повышении их интереса к дисциплине, развитии их коммуникативных и исследовательских компетенций.

Стадия проблемных ситуаций включала постановку перед учащимися учебных задач, направленных на решение разнообразных проблемных ситуаций (кейсов). Ключевая идея данного этапа заключалась в том, что в процессе учебных занятий учащиеся самостоятельно конструировали данные кейсы. Студенты выделяли для себя актуальные этические проблемы, на основе которых в последующем и составляли кейсы этического содержания. Работая в групповом режиме, студенты прописывали кейс, в котором описывалась ситуация, содержащая определенную этическую проблему. Моделируя проблемные ситуации, студенты стремились проникнуть в сущность рассматриваемого явления (проблемы) и в процессе конструирования кейсов искали и находили новые способы интерпретации.

Другие группы получали кейсы, сконструированные другими группами, и предлагали собственные пути их решения. Роль преподавателя на данном этапе заключалась в том, чтобы воздерживаясь от собственной оценки представленных кейсов, координировать поисковую активность учащихся.

Преимущества использования основных принципов кейс-метода заключались в следующих позициях: 1) повышение эффективности профессионального обучения; 2) стимуляция и поддержание высокой мотивации к учебному процессу; 3) улучшение навыков анализа ситуаций,

развитие навыков работы с информацией; 4) моделирование и прогнозирование возможных вариантов решения проблемы; 5) развитие навыков принятия решения; 6) развитие навыков отстаивания собственной позиции и развитие навыков критической оценки различных точек зрения на проблему. Дополнительным преимуществом использования кейсов в предложенной технологии выступала именно работа с разнообразными интерпретациями, что стимулировало креативно-познавательное начало учащихся и давало им возможность самостоятельно конструировать новое знание (делать знание), что соотносится с основными позициями конструктивистского подхода в образовании.

Стадия коллективных интерпретаций связана с репрезентацией учащимися смысловых образов в рамках поставленной проблемной ситуации в единое образовательное поле, формируемое в процессе обсуждения. Роль преподавателя на данном этапе заключалась в общей координации процессов обсуждения и создании условий конкурентности между учащимися. Студенты намечали план поиска и выдвигали разнообразные варианты решения кейсов. Преподаватель, создавая проблемную ситуацию, организовывал коллективное обсуждение возможных подходов к ее разрешению. Студенты, основываясь на прежнем опыте и знаниях, высказывали собственные предположения о путях разрешения проблемной ситуации и обобщая ранее приобретенные знания, выбирали наиболее рациональный вариант ее разрешения.

Были выделены три этапа коллективной интерпретации:

1. Анализ проблемной ситуации. На данном этапе студенты собирали максимальное количество информации, используя собственный опыт и информационные источники.

2. Обмен мнениями. На этом этапе происходил поиск правильного вектора при нахождении выхода из проблемной ситуации. Результат данного этапа во многом определялся организацией процесса обсуждения.

3. Нахождение возможных альтернатив в решении заданной проблемы. Результатом данного этапа являлся максимально полный список возможных вариантов решения задачи.

Стадия индивидуальной интерпретации связана с конструированием собственного понимания материала учащимися в рамках поставленной проблемной ситуации. На данном этапе из многообразия решений проблем и гипотез, предложенных при коллективном обсуждении, студент выбирает приемлемый для себя вариант на базе личных интерпретаций.

Стадия рефлексии включает осмысление новых знаний (пониманий), их систематизацию и обмен мнениями по проделанной работе. Стадия рефлексии является завершающим этапом, представляет собой взаимный обмен впечатлениями, мнениями, ощущениями членов группы и преподавателя о проделанной работе. Полученная информация дает возможность диагностировать эффективность образовательного процесса, оценивать результаты деятельности преподавателя и студентов на занятиях. Также

результаты данной стадии дают преподавателю материал для последующих модификаций, изменений и усовершенствований технологии в будущем.

В заключении также необходимо отметить, что форма работы студентов с проблемными интерпретациями при реализации предложенной технологии включала проблемно-поисковую и творческую активность.

Проблемно-поисковая форма работы предполагала организацию преподавателем проблемных ситуаций (разнообразные этические дилеммы, задачи и задания) с последующим коллективным обсуждением возможных подходов к их разрешению. Студенты, основываясь на прежнем опыте и знаниях, высказывали предположения о путях разрешения проблемной ситуации, обобщали ранее приобретенные знания, выявляли причины явлений и выбирали наиболее рациональные варианты разрешения поставленной задачи. Творческая форма работы предполагала развитие инициативного начала студентов и проявление их креативных качеств. Студенты через разнообразные обсуждения и обмен мнениями (личными интерпретациями проблемных ситуаций) развивали фантазию, воображение, гибкость и дивергентность мыслительных процессов.

Общий итог (результат) заключался в овладении студентами практических умений и навыков, то есть в формировании их этических компетенций.

Апробация технологии проблемных интерпретаций

Апробация технологии проблемных интерпретаций проводилась в Институте психологии и образования Казанского федерального университета на занятиях по дисциплине «Профессиональная этика» среди учащихся старших курсов. Проверка эффективности данной технологии осуществлялась через обратную связь с учащимися, тестирование их знаний, анализ их проблемных дискуссий и наблюдение за процессом прохождения этапов. Основным инструментом анализа эффективности предложенной технологии выступила авторская анкета оценки продуктивности (эффективности) занятий. Данная анкета была сконструирована в начале реализации технологии совместно со студентами в рамках дисциплины «Профессиональная этика».

Экспериментальное воздействие осуществлялось в двух группах испытуемых – студентах старших курсов Института психологии и образования, обучающихся по направлениям «Клиническая психология» (Группа 1) и «Психология» (Группа 2). В каждой из групп были проведены по три экспериментальных среза с использованием авторской анкеты.

Анкета эффективности занятий представлена тремя блоками:

1. Организационная составляющая (структура организации занятия и гигиена труда).
2. Процессуальная составляющая (уровень познавательной активности, обратная связь, интерактивная составляющая занятия, использование игровых, дискуссионных форм работы, эффективность групповой и индивидуальной работы и др.).

3 Итоговая составляющая – в ней представлены результаты занятия (вклад занятия в развитие компетенций, уровень усвоения материала, новизна и др.)

При реализации первого среза в Группе 1, прежде всего, на основе систематизации эмпирических данных, были проанализированы результаты по отдельным позициям анкеты. Среди них: гигиена (Хср.=5,7), что говорит о вполне комфортных условиях, в которых находились студенты (помещение, освещение, проветривание аудитории); эффективности групповой (Хср.=7,1) и индивидуальной (Хср.=6,2) работы. Также, это высокий уровень доступности изучаемого материала (Хср.=7,2), обратной связи среди членов группы и преподавателем (Хср.=14,7), психологического климата в процессе занятия (Хср.=7,3).

Общие итоги первого среза в Группе 1 представлены ниже, в Табл.1.

Табл.1

Эффективность начального этапа реализации технологии проблемных интерпретаций в Группе 1

Блоки	Хср.	Возможный максимум
Организационная составляющая	15,5	20
Процессуальная составляющая	200,25	240
Итоговая составляющая	47,25	60

При реализации второго среза высокие значения имеют следующие позиции анкеты эффективности занятий: структура организации (Хср.=8,9), что говорит о соблюдении регламента и следование плану занятия; дискуссионная форма работы на занятии (Хср.=9,5), результатом которой является формирование коммуникативной и исследовательской компетенций. Также высокие значения имеют эффективность групповой (Хср.=8,4) и индивидуальной (Хср.=8,5) работы; уровень креативности (Хср.=18), благоприятный психологический климат (Хср.=8,7).

Общие итоги второго среза в Группе 1, результаты которого выше по сравнению с результатами первого среза, представлены ниже, в Табл.2.

Табл.2

Эффективность промежуточного этапа реализации технологии проблемных интерпретаций в Группе 1

Блоки	Хср.	Возможный максимум
Организационная составляющая	16,6	20
Процессуальная составляющая	212,1	240
Итоговая составляющая	53,6	60

При реализации третьего среза высокие значения имеют следующие позиции анкеты эффективности занятий: уровень наглядности и иллюстративности (Хср.=7); эффективность групповой работы (Хср.=7); психологический климат (Хср.=7).

Общие итоги третьего среза в Группе 1, результаты которого выше по сравнению с результатами первого и второго срезов, представлены ниже, в Табл.3.

Табл.3

Эффективность завершающего этапа реализации технологии проблемных интерпретаций в Группе 1

Блоки	Хср.	Возможный максимум
Организационная составляющая	19,5	20
Процессуальная составляющая	230	240
Итоговая составляющая	58,7	60

При реализации первого среза в Группе 2, также, на основе систематизации эмпирических данных, были проанализированы результаты по отдельным позициям анкеты. Среди них: доступность материала в процессе занятия (Хср.=16), что говорит об удовлетворенности студентами темпом и характером подачи информации; использование дискуссионных форм работы (Хср.=16); обратная связь между преподавателем и студентом (Хср.=30).

Общие итоги первого среза в Группе 2 представлены ниже, в Табл.4.

Табл.4

Эффективность начального этапа реализации технологии проблемных интерпретаций в Группе 2

Блоки	Хср.	Возможный максимум
Организационная составляющая	14,5	20
Процессуальная составляющая	200	240
Итоговая составляющая	50	60

При реализации второго среза в Группе 2 высокие значения имеют следующие позиции анкеты эффективности занятий: доступность материала (Хср.=15,2); обратная связь между преподавателем (Хср.=31,2); использование аудиовизуальных средств в процессе занятия (Хср.=15,3); эффективность групповой работы (Хср.=15,4); удовлетворенность занятием (Хср.=31,4).

Общие итоги второго среза в Группе 2 представлены ниже, в Табл.5.

Табл.5

**Эффективность промежуточного этапа реализации технологии
проблемных интерпретаций в Группе 2**

Блоки	Хср.	Возможный максимум
Организационная составляющая	17	20
Процессуальная составляющая	219	240
Итоговая составляющая	52,5	60

При реализации третьего среза в Группе 2 высокие значения имеют следующие позиции анкеты эффективности занятий: доступность материала (Хср.=13,5); обратная связь между преподавателем и студентом (Хср.=26,8); использование игровых форм в процессе занятия (Хср.=13,8); эффективность групповой (Хср.=13,6) и индивидуальной (Хср.=13,7) работы.

Общие итоги третьего среза в Группе 2 представлены ниже, в Табл.6.

Табл.6

**Эффективность завершающего этапа реализации технологии
проблемных интерпретаций в Группе 2**

Блоки	Хср.	Возможный максимум
Организационная составляющая	18,5	20
Процессуальная составляющая	222,4	240
Итоговая составляющая	54,8	60

В целом, результаты оценки проводимых занятий показывают общую эффективность предложенной технологии проблемных интерпретаций для развития этических компетенций студентов психологов.

Дискуссионные вопросы

Современный арсенал психолого-педагогических инструментов обучения и развития студентов в системе высшего образования включает значительное число технологий и методик, основанных на стимулировании когнитивно-креативного потенциала учащихся. Многообразие методов активного обучения, включающего использование кейсов, дискуссий, проблемных лекций и элементов тренинга в процессе занятий показывает смещение акцентов с учащегося как объекта обучения на учащегося как субъекта обучения. Вместе с тем, анализ психологических и педагогических источников показывает отсутствие исследований по проблеме развития этических компетенций студентов-психологов через использование технологии активизации механизмов интерпретации проблемных ситуаций (кейсов).

Предложенная в исследовании технология решает выделенную проблему и выступает эффективным средством развития этических компетенций, которые лежат в основе успешной профессиональной деятельности психологов. Основу данной технологии составили концептуальные положения модели психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития [18].

Психологическая организация человека как субъекта развития, саморазвития – это образование, которое включает в себя все то, что принято называть внутренним миром личности. Основу положений о психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития составляют следующие базовые принципы системного подхода, предложенные Б.Ф.Ломовым:

- 1). Наличие в системе статичного и динамичного;
- 2). Иерархическое соподчинение структур;
- 3). Развитие и саморазвитие системы во времени [16].

Модель психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития включает два основных комплекса (пространственно-временной и детерминантный) и механизм развития. Основу механизма развития составляют положения о взаимопереходах А.Н. Леонтьева [15], об интериоризации внешнеплановых действий П.Я. Гальперина [10], о фазах творчества и мышления Я.А. Пономарева [17] и С.Л. Рубинштейна [19], о зонах ближайшего развития Л.С. Выготского [9].

В рамках предложенной технологии базу составили положения о психологическом механизме творчества и о внутреннеплановых и внешнеплановых действиях в составе когнитивного (пространственно-временного) комплекса используемой модели.

Когнитивный комплекс состоит из статичных и динамических составляющих. Статичные составляющие - это продукты (результаты) взаимодействия субъекта (в данном варианте студента) с объектами, которые существуют в виде образов: перцептивных, репрезентативных и понятийных. Динамическая составляющая включает, прежде всего, процессы внутрипланового и внешнепланового характера. Динамическая составляющая представляет собой реальное отражение инициативных действий учащегося в виде непрерывных актов его взаимодействия с разнообразными объектами внешнего и внутреннего планов: внешнеплановые и внутреннеплановые действия. Таким образом, динамическая составляющая когнитивного комплекса дает наиболее точное понимание о психологическом механизме развития и саморазвития студента как субъекта учебной деятельности.

В рамках внутриплановых действий необходимо выделить две ветви. Первая – это ветвь количественного наполнения учащимся своего интеллектуального багажа. В данном варианте информация извне принимается учащимся как должное и интегрируется в его внутреннее информационное пространство без мыслительной обработки. Данная ветвь – это отражение «информационного голода» учащегося, спонтанное помещение любой

информации внутрь его сознания с целью последующего извлечения без какой-либо обработки – то, что может быть передано через понятие «репродуктивная деятельность». Человек, использующий данный способ внутрисистемных действий, отличается энциклопедическими знаниями, однако не достигает успехов в конкретной области (науки, практики или искусства) так как использует только опыт других людей, но сам ничего не создает.

Вторая – это ветвь качественной трансформации (преобразования) поступающей информации. И здесь следует отметить, что внешнее созидание и внутреннее преобразование выступают явлениями одного порядка – проявлениями творчества (внешнего и внутреннего).

Основным признаком внутреннего творчества является трансформация поступающей информации от фазы «насыщения» к фазе «постановка проблемы». Исходя из работ С.Л. Рубинштейна [19] и А.В. Брушлинского [7], данные фазы имеют следующую последовательность: проблема – гипотеза – постановка задач – решение задач – формулировка выводов, суждений – создание модели рассмотренного явления предельного уровня обобщенности. Исходя из работ Пономарева, фазы внутрисистемной творческой активности учащегося имеют следующую последовательность: проблема – крах логических программ – интуитивное озарение – вербализация – формализация, которая также заканчивается созданием модели наивысшего уровня обобщения.

Внутрисистемные процессы (Пономарев [17], Рубинштейн [19], Брушлинский [7]) взяты нами в высшей форме активности (продуктивной) и рассматриваются через стадии мышления и творчества. Мышление, согласно работам сторонников школы С.Л.Рубинштейна, имеет следующие стадии: 1) насыщение; 2) проблема; 3) гипотеза; 4) задачи; 5) выводы (суждения и умозаключения). Творчество, согласно работам Я.А.Пономарева, имеет следующую последовательность стадий: 1) насыщение; 2) проблема; 3) крах логических программ; 4) инкубация; 5) интуитивное озарение; 6) вербализация; 7) формализация. Отличие данных подходов состоит в разной степени осознанности процессов. В мыслительном варианте осознаются все отмеченные стадии, а в творчестве две стадии («инкубация» и «интуитивное озарение») не осознаются.

Первая стадия внешнеплановых процессов - репродукции, затем наступает стадия «репродукции с импровизациями», после этого идет стадия «созидания», которая осуществляется по двум направлениям: содержательному и технологическому. Содержательное направление отвечает на вопрос: «что создано?», в отличие от технологического, которое отвечает на вопрос: «как создано?». Оба направления имеют три уровня значимости продуктов созидания (результатов): созидание для себя (субъективное творчество), созидание для субкультуры и созидание для культуры (объективное творчество).

Согласно психологическому маятнику [18], все психические процессы, включая интеллектуальные, имеют колебательно - ритмическую основу. В психологии это проявляется в виде интернально–экстернальных процессов,

которые постоянно совершаются человеком. В рамках данного исследования это интеллектуально-деятельностные процессы. Интегрируя идею психологического маятника с идеями Л.С. Выготского [9], мы заключили, что самое главное в развитии и саморазвитии человека – это постоянное расширение зон своего развития: от зон, где человек совершает простые действия (насыщение и репродукция) до зон наибольшей продуктивности (продукция). Готовность человека к самостоятельному движению от зон наименьшего развития в зоны наибольшего развития (в частности, включаясь в новые отрасли науки и практики) может рассматриваться как его способность к саморазвитию.

В качестве средств, которые поддерживают процессы саморазвития, могут выступать различные проявления внутренней детерминации. Это: определенные ценности, социальные ожидания, идеалы, устремления к успеху. Данные внутренние детерминанты постоянно создают состояние нарушенного равновесия, которое человек стремится восстановить – то, что в психологических теориях обозначается как мотивация.

Согласно позиции В.И. Андреева [6], наиболее оптимальным является учебный процесс, который дает студенту возможности перейти от этапа развития к этапу саморазвития. Или, иными словами перейти от этапа внешней мотивации к этапу внутренней мотивации, когда наиболее полно проявляется субъектное начало учащегося через самостоятельное движение к зоне ближайшего развития: из зоны актуального развития в зоны потенциального развития. Это то, что согласно исследованиям В.Штерна [22], называется интроцепцией - процессом трансформации внешне заданных целей во внутренние цели личности

В качестве одной из форм учебного процесса, где студенты могут проявить свою активность, двигаясь из зоны актуального в зону потенциально развития, выступают практические дисциплины, которые наилучшим образом способствуют формированию компетенций при подготовке будущего специалиста (магистра, бакалавра).

В рамках предлагаемой технологии, основанной на вышеописанной модели, студенты получают возможность не просто получить определенную информацию, но и овладеть профессиональными компетенциями (в данном случае этическими), необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности. Организация определенных условий включает у студентов механизмы интроцепции, которые связаны с их внутренней мотивацией и стимулирует их движение в зону ближайшего (потенциального) развития.

Рассмотрение студента как субъекта развития и саморазвития позволяет преподавателю использовать стратегию целостного подхода. В данном случае, подталкивая студента к созидательной деятельности, преподаватель смещает акцент с наполнения его знаниями (созерцательная деятельность) к стимуляции его самому преобразовать окружающий мир.

Исходя из положений модели человека как субъекта развития, необходимо постоянно прилагать усилия по активизации взаимопереходов внешнеплановых

- внутривидовых действий и расширению их зоны ближайшего развития. По критериям элементов психологического механизма творчества предложенная технология включает создание продуктов внутри и внешнеплановых действий субъекта на уровне «созидания для немногих других».

Заключение

Разработана и апробирована технология проблемных интерпретаций для развития этических компетенций студентов-психологов, в основу которой положена идея самоконструирования знаний учащимися в образовательном процессе.

Технология объединяет в себе ключевые идеи конструктивизма, проблемного обучения и творчества.

Апробация технологии проблемных интерпретаций для учащихся высших учебных заведений доказала ее эффективность на примере проведения семестрового курса по дисциплине «Профессиональная этика» у студентов-психологов.

Алгоритм технологии может быть использован при освоении знаний в рамках различных дисциплин с этической направленностью.

Материалы исследования могут быть использованы аспирантами и преподавателями высших учебных заведений, которые заинтересованы в повышении эффективности обучения студентов через использование инновационных образовательных технологий.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Предмет и методы нравственно-этической психологии личности» № 16-06-00566а.

Список литературы

1. Brooks, J.G., Brooks, M.G. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. – Alexandria: ASCD, 1999. – 136 p.
2. Dragonas, T., Gergen, K.J., McNamee, Sh., Tseliou, E. *Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*. – Ohio: Taos Institute Publications, 2015. – P. 12-19.
3. Gergen, M. *Losing the “Lie”: Teaching “Intro” from a Social Constructionist Position // Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*. – Ohio: Taos Institute Publications, 2015. – P. 108-120.

4. Kiraly, D.A. (2000). *Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory Practice*. - Manchester: St. Jerome. – 207 p.
5. Morrison, A. & Chorba, K. *Relational Learning in Education // Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*. – Ohio: Taos Institute Publications, 2015. – P. 121-139.
6. Андреев, В.И. *Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития*. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
7. Брушлинский, А.В. *Психология мышления и кибернетика*. – М.: Мысль, 1970. – 192 с.
8. Брушлинский, А.В., Поликарпов, В.А. *Мышление и общение*. – Самара: Самар. Дом печати 1999. – 128 с.
9. Выготский, Л.С. *Педагогическая психология*. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
10. Гальперин, П.Я. *Методы обучения и умственное развитие ребенка*. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 45 с.
11. Давыдов, В.В. *Теория развивающего обучения*. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
12. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология*. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
13. Ивошина, Т.Г., Шварева, Л.В. *Педагогические условия как источник самоизменения школьников // Известия высших учебных заведений. - Поволжский регион. - Гуманитарные науки. – 2010. - №4. – С. 153-160.*
14. Кудрявцев, В.Т., Уразалиева, Г.К. *Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2002. №2. – С. 14-30.*
15. Леонтьев, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
16. Ломов, Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
17. Пономарев, Я.А. *Психология творчества*. – М.: Наука, 1976. - 303 с.
18. Попов, Л.М. *Концепция человека как субъекта развития и саморазвития // Ученые записки Казанского университета: Серия: Гуманитарные науки, – 2005. – Т. 147, № 2. – С. 123-138.*
19. Рубинштейн, С.Л. *Проблемы общей психологии*. – М., 1973. – 416 с.
20. Цукерман, Г.А. *От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. – 1996. - №2. – С. 27–42.*
21. Чошанов, М.А. *Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. - 2000. - № 4. - С. 56-62.*
22. Штерн, В. *Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста*. - СПб.: Союз, 1997. – 124 с.