

УРОКИ КОМПЬЮТЕРНОГО ПОСТОБРАЗОВАНИЯ

Что характерно для нашего времени — интенсивное развитие компьютерных технологий сопровождается не менее динамичными процессами их широкой социализации, повсеместного внедрения в профессиональную, научно-исследовательскую, познавательную, бытовую деятельность. С другой стороны, такой чрезвычайно быстрый прогресс компьютерных технологий привёл на рубеже тысячелетий к отчётливо выраженному разрыву у значительной части населения между реально имеющимся и ставшим безусловно необходимым уровнями знаний в области компьютерных и информационных технологий, информатики, вычислительной техники и других дисциплин аналогичного направления, которые для краткости мы будем далее называть «компьютерными».

Отметим широкий диапазон направленности компьютерного постобразования, проявляющийся по различным классификационным признакам: по глубине (фундаментальное, функциональное, ознакомительное); по области социализации (курсы основ компьютерной грамотности; курсы об-

щих офисных компьютерных технологий, специализированно-профессиональные курсы подготовки секретарей, операторов, бухгалтеров; курсы программирования; курсы Интернета; узкоспециализированные курсы по обучению работе с конкретными прикладными программами для профессиональной деятельности). Несмотря на такое широкое тематическое и уровневое разнообразие компьютерных курсов, существуют, по-видимому, некоторые инварианты, общие психологические принципы и закономерности, которые можно выделить и учесть в деятельности преподавателя. Однако сначала необходимо рассмотреть источник, причину широкой популярности различных компьютерных курсов, так как его выявление непосредственно связано с рассматриваемыми далее психологическими особенностями.

Введение в 1985 г. в учебные программы школ дисциплины «Основы информатики и вычислительной техники» было, по-видимому, вполне своевременным шагом по предотвращению названного выше разрыва. Однако дальнейшее развитие событий показало, что

образовательная система была сама по себе, она оказалась «внутренне» не готова к реализации адекватного, а с учётом отмеченной динамичности — перспективного, опережающего «компьютерного» образования, особенно в той его части, которая обеспечивает реальную социализацию выпускников школы.

Таким образом, образовательный разрыв в области компьютерного образования произошёл не из-за того, что запаздывает соответствующая реакция системы образования: этот разрыв стал следствием неадекватности этой реакции, которая, в значительной степени, продолжает оставаться малоэффективной и в наши дни.

В связи с этим сегодня социальную базу слушателей, которые учатся на компьютерных курсах для взрослых, образуют самые различные слои населения: и по возрасту (от 15–16 до 50–60 лет), и по образованию (от неполного среднего до высшего), и по профессии (весь спектр специальностей от гуманитарных до сугубо технических, от фундаментальных до прикладных). Кроме того, чрезвычайно неоднородны потребностно-мотивационные проявления, индивидуально-типологические особенности, функциональные и устойчивые психологические состояния контингента системы компьютерного постобразования.

Такой гетерогенный состав, естественно, порождает множество психологических особенностей слушателей, которые должны учитываться при

организации продуктивного учебного процесса. Проекцией этих особенностей в психологической системе деятельности преподавателя компьютерного постобразования можно считать следующие специфические требования (определим их как *первую группу* проективных психологических особенностей этой деятельности, порождаемых психологическими особенностями слушателей):

1. Учёт возрастных особенностей слушателей, которые традиционно проявляются в гибкости мышления, скорости усвоения нового материала, лёгкости адаптации к новым ситуациям и алгоритмам деятельности, наличию устойчивых мифов и стереотипов поведения. Однако в области компьютерного образования все эти традиционные проявления возрастных особенностей трансформируются и заостряются, приводя к более отчётливой дифференциации контингента обучаемых.

2. Учёт глубокой гетерогенности потребностно-мотивационной сферы слушателей. Здесь можно выделить несколько отдельных направлений:

а) различия в прагматической направленности мотивации слушателей: от потребности в устройстве на высокооплачиваемую (или какую-нибудь) работу до потребности в самовыражении и общении (коммуникации) на курсах;

б) широкий спектр конкретных потребностей в применении знаний, полученных на курсах, и, соответственно, в их содержании и характере. Этот

спектр включает диапазон от серьёзных фундаментальных знаний в области компьютерных технологий (проектирование баз данных, принципы и системы программирования и т.п.) до сугубо функциональных операторских навыков по выполнению стандартных операций с компьютером;

в) неоднородность потребности в уровне получаемого на курсах образования, которая, по-видимому, представляет собой интегрированное выражение познавательных, социальных и прагматических потребностей: от общего знакомства до профессионального выполнения какой-либо деятельности с использованием компьютерных технологий;

3. Учёт различного начального уровня подготовки, представленного в очень широком диапазоне. К этому же аспекту тесно примыкает учёт возможностей слушателей в самостоятельной и дополнительной учебной работе в компьютерно-информационном пространстве: наличие доступа к компьютерной технике, квалифицированных консультантов, специальной литературы, дополнительных источников информации. В конечном итоге именно уровень стартовой (начальной) подготовки определяет положение слушателя в социальном компьютерно-информационном пространстве, уровень его структурных и функциональных связей с этим пространством, который, в свою очередь, может оказывать доминирующее влияние на характер и эффективность обучения.

4. Учёт психологических состояний слушателей:

а) функциональных, которые, в свою очередь, могут определяться самыми различными факторами, для которых наиболее значимы следующие моменты: 1) проводятся ли курсы после рабочего дня, у работающих специалистов или, напротив, в дневное время, у безработных; 2) какова интеллектуальная и информационная нагрузка на слушателей по отношению к их сенсорно-перцептивным и интеллектуальным возможностям, зависящим, в свою очередь, как от индивидуально-типологических особенностей, так и от личностных факторов; 3) каков психологический микроклимат в учебной группе; 4) какой стиль обучения и управления органичен для данного преподавателя. В последнем нетрудно увидеть проявление своеобразной замкнутости и обратных связей в контуре управления учебным процессом: преподаватель должен учитывать функциональные состояния слушателей и, в зависимости от них, гибко выбирать деятельностные алгоритмы; но, с другой стороны, именно стиль работы преподавателя оказывает весьма существенное (порой решающее) влияние на функциональные состояния слушателей;

б) устойчивых, долговременных. Например, на такие курсы достаточно часто приходят слушатели, отчаявшиеся найти работу по своей основной специальности. Для таких слушателей компьютерное постобразование становится последней возможностью преодолеть от-

чуждение общества и завоевать его социальное признание. Очевидно, что такая позиция неадекватна и, в свою очередь, требует психологической коррекции. Однако такая коррекция в полном объёме выходит за рамки профессиональной деятельности преподавателя. Вместе с тем некоторые базовые элементы психологической коррекционной работы должны, на наш взгляд, с необходимостью входить в систему профессиональной деятельности преподавателя компьютерного постобразования.

Вторую группу проективных психологических особенностей рассматриваемой профессиональной деятельности составляют особенности, порождаемые психологическими феноменами самой системы компьютерного постобразования:

1. Отсутствие детальной, а то и какой бы то ни было методики преподавания компьютерных дисциплин, и особенно — психологических основ такого обучения. К этому случаю относится, например, практическое отсутствие эффективных психологических методик снятия барьеров, возможных у слушателей перед компьютерной техникой, — методик, «встроенных» в профессиональную деятельность преподавателя компьютерных дисциплин, а не профессионального психолога. Мы относим эту особенность к проективным психологическим, потому что такое положение нужно считать фактически социально допустимой (хотя официально и не признаваемой) нормой в системе компьютерного образования.

2. Доминирование в образовании (на курсовой компьютерной подготовке) технико-технологической составляющей над антропологической: как правило, компьютерные курсы скорее технократичны, чем гуманистичны, и это несмотря на их, казалось бы, достаточно однозначную социальную ориентированность. Сюда же можно отнести преобладание прагматизма и практицизма в формировании преподавателем мотивационно-целевой функции слушателей, при котором любое отклонение от сугубо утилитарных целей императивно рассматривается как отступление от «современных» (выполненных, как правило, в традициях американизированной ментальности) образовательных технологий.

3. Отсутствие адекватных методически и методологически обоснованных критериев эффективности компьютерных курсов. Например, во многих учебных центрах и заведениях «внутренним» критерием эффективности курсов выступают два показателя: уровень удовлетворённости слушателей и экономическая эффективность таких курсов. Здесь очевидным образом нарушается принцип наглядности: слушатель в конечном итоге приходит на курсы с несколько иными целями.

Все эти психологические особенности должны быть учтены при выработке базовых психологических принципов организации профессиональной деятельности преподавателя системы компьютерного постобразования.