

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 2(3)

Киров
2009

Главный редактор

В. С. Данюшенков, доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО

Редакционная коллегия:

В. Т. Юнгблуд,

доктор исторических наук, профессор (зам. главного редактора);

А. А. Харунжев,

кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);

Т. Я. Ашихмина,

доктор технических наук, профессор;

Е. М. Вечтомов,

доктор физико-математических наук, профессор;

А. А. Мосунова,

доктор психологических наук, доцент;

М. И. Ненашев,

доктор философских наук, профессор;

С. М. Окулов,

доктор педагогических наук, профессор;

В. А. Поздеев,

доктор филологических наук, профессор;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

С. В. Чернова,

доктор философских наук, профессор

Ответственные за выпуск:

О. В. Коршунова,

кандидат педагогических наук, доцент;

А. А. Мосунова,

доктор психологических наук, доцент;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

Е. А. Ходырева,

доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел.: (8332) 678-860 (научный отдел), (8332) 673-674 (Издательский центр)

Редактор Ю. Н. Болдырева
Компьютерная верстка – А. А. Кислицына

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Министерство по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций)
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ходырева Е. А.</i> Инновационные технологии обучения в непрерывном профессиональном образовании	6
---	---

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Барамзина С. А.</i> К вопросу о классификации педагогических средств современной общеобразовательной школы	10
<i>Ульянова И. А.</i> Проблемы развития рефлексивности младшего школьника в учебной деятельности	14
<i>Трубицына Е. В.</i> Особенности формирования проектной компетентности у старшекласников	18
<i>Кузьмина М. В.</i> Видеоинформационное обеспечение учебного процесса как фактор формирования медиакультуры учащихся	22
<i>Никитина Е. Л.</i> Нравственная позиция старшекласника к институту семьи: сущность и структура	29
<i>Ширяева Н. С.</i> Этнокультурная модель как средство формирования этнообразовательного пространства школы	33
<i>Широкова Т. Н.</i> Модель эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время	36
<i>Белинова Н. В.</i> Дискурсивный подход к системе дошкольного образования	43
<i>Скрябина Д. Ю.</i> Влияние педагогических идей русского зарубежья 20–30-х гг. XX столетия на формирование современных духовных ценностей образования	46

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Лопанова Е. В.</i> Методологические подходы к организации повышения квалификации педагогов ...	50
<i>Русских Г. А.</i> Актуальность проблемы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды	54
<i>Шабалина М. Р.</i> Педагогические условия повышения академической успешности студентов	59
<i>Вахрушева Л. Н.</i> Организация самостоятельной деятельности студентов педагогического факультета	63
<i>Сабанина В. Н.</i> Этапы формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся	68
<i>Комратова Н. Г.</i> Перспективы подготовки специалистов по социокультурному воспитанию детей	71
<i>Груздева М. А.</i> Формирование информационной культуры студентов вузов	75
<i>Неделяева Т. А., Бахтиярова Л. Н.</i> Профессиональная подготовка будущих инженеров в условиях информатизации общества	78
<i>Волжанова О. А.</i> Некоторые аспекты внедрения гендерного подхода в вузовское образование	81
<i>Воробьева О. Е.</i> Роль личностно-ориентированных технологий в развитии толерантности у студентов-гуманитариев в образовательном процессе вуза	86
<i>Корчак Е. В.</i> Формирование профессионально-нравственных качеств в процессе изучения общеобразовательных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования (на примере информатики)	90
<i>Ефимова Е. В.</i> Формирование предпринимательской культуры будущих менеджеров: условия и принципы	95
<i>Стеняшина Н. А.</i> Коммуникативная культура как основа формирования профессиональной компетентности менеджера	99
<i>Гущина Г. А.</i> К проблеме обоснования критериев оценки эффективности формирования профессиональной культуры будущих экономистов	101

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Клековкин Г. А.</i> Современные тенденции развития методики обучения математике	105
<i>Салаватова С. С.</i> Система методической подготовки будущих учителей к реализации национально-регионального компонента в обучении школьной математике	112
<i>Толетова М. К.</i> Методическая подготовка студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования	115
<i>Густова Е. П.</i> Организация ускоренного курса английского языка для студентов I курса неязыкового вуза, не изучавших иностранный язык	120
<i>Молчанова Ю. А.</i> Компенсаторная компетенция и пути ее формирования у студентов неязыкового вуза на занятиях по иностранному языку	123
<i>Горюнова Т. М.</i> Развитие профессиональной мобильности будущего специалиста дошкольного образования	126
<i>Хабарова Т. В.</i> Развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-спортивной деятельности	129
<i>Гонтарь О. П.</i> Оценка состояния и пути формирования физической культуры личности студентов технического вуза	133
<i>Савинов А. М.</i> Особенности системы преподавания академического рисунка на рубеже XX–XXI вв.	136
<i>Молоствова И. Е.</i> Художественно-интерпретационный подход в музыкально-образовательном процессе: сущность, аспекты реализации	141

ВОЗРАСТНАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Корчагина Г. И.</i> Детерминация профессионального самоутверждения личности	146
<i>Илларионова И. В.</i> Особенности проявления тревожности у детей 4–7 лет	152
<i>Маринчева А. П.</i> Психологическая помощь подросткам с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы	155
<i>Королева О. А.</i> Преодоление отчуждения студентов I курса вуза от учебной деятельности	158
<i>Финогенова М. Е.</i> К проблеме интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья	163
<i>Матанцева Т. Н.</i> Особенности ценностных ориентаций подростков с задержкой психического развития	168

CONTENTS

- Khodyreva E. A.* Innovative technologies of teaching in the system of continuous professional education
- Baramzina S. A.* To the problem of classification of pedagogical means in modern comprehensive school
- Ulyanova I. A.* Problems of development of reflexive property in primary school children at school activities
- Troubitsina Y. V.* Peculiarities of forming senior pupils' project competence
- Kuzmina M. V.* Video provision of training as a factor of media culture students
- Nikitina E. L.* Moral position of a senior pupil to the family institution: essence and structure
- Shiryayeva N. S.* Ethnocultural model as a forming of ethnoeducation space in school
- Shirokova T. N.* The model of aesthetic education for out-of-school activity of the primary school pupils in the classes, working according to the special developing programmes
- Belinova N. V.* The discourse approach to the preschool education system
- Skryabina D. Y.* Influence pedagogical idea Russian emigration 20–30s of the 20th century on shaping of modern spiritual valuables of the formation
- Lopanova E. V.* Methodological approaches to the organization of improvement of professional skill teachers
- Russkikh G. A.* Relevance of the problem of teachers' training for projecting adaptive educational environment
- Shabalina M. R.* Pedagogical conditions of raising academic successfulness of the students
- Vakhrusheva L. N.* Organization of students' independent activity at the faculty of pedagogics
- Sabanina V. N.* The stages of forming the readiness of professional activity in the science
- Komratova N. G.* The perspectives of the education of specialists in children's socio-cultural upbringing
- Gruzdeva M. L.* Molding of the information culture of the students of VUZ
- Nedelyaeva T. A., Bachtayrova L. N.* The professional training of future engineers in the conditions of informatization of the society
- Volzhanova O. A.* Some Aspects of Gender Approach Integration in Higher Education
- Vorobyova O. E.* The role of personally-oriented technologies in the development of tolerance at the students of arts in the process of education at a higher school
- Korchak E. B.* Some aspects of formation of his professional-moral qualities during studying general educational disciplines in high professional education establishment (on the example of computer science)
- Efimova E. V.* Forming of professional enterprise culture of future managers: terms and principles
- Stenayshina N. L.* Communication culture is the base of forming of the modern competitive manager
- Gushchina G. A.* Criteria for the evaluation of the efficiency of reflexive-and-activity approach when forming the professional culture of post-secundary school
- Klekovkin G. A.* Modern trends in the methodology of teaching mathematics
- Salavatova S. S.* The system of methodical training of future teachers to the realization of national-regional component in teaching mathematics at school
- Toletova M. K.* Teaching experience practices in the system of supplying students with knowledge of didactic techniques for teaching chemistry
- Gustova E. P.* Arrangement of accelerated English language beginner's course for first-year students of non-linguistic higher educational establishments
- Molchanova Y. A.* Strategic competence and training students non-linguistic specialties to form compensatory strategies at foreign language classes
- Gorynova T. M.* The development of the perspective preschool education specialist's professional mobility
- Habarova T. V.* Development of impellent abilities of children of the senior preschool age during physical culture and sport activity
- Gontar O. P.* The state value and ways of physical culture's formation of student's personality in a technical university
- Savinov A. M.* The peculiarities of teaching system of drawing late 20th – the beginning of the 21st centuries
- Molostvova I. E.* The artistic-interpretating approach in musical-educational process: essence, aspects of realization
- Korchagina G. I.* Determination professional of self-affirmation of the person
- Illarionova I. V.* Characteristics of the manifestation of anxiety at 4–7 year-old children
- Marincheva L. P.* Psychological care of teenagers with psychosomatic disorders of cardiovascular system
- Koroleva O. L.* The overcoming of the first students aloofness from study
- Finogenova M. E.* The problem of integration of children with disabilities
- Matantseva T. N.* Features of valuable orientations of teenagers with the detained mental development

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современном обществе переход от принципа «образование на всю жизнь» к требованию «образование через всю жизнь», «образование как способ жизни» является приоритетным для развития науки, техники и производства. Сегодня образованию необходимо стать таким социальным институтом, который способен предоставлять человеку разнообразные образовательные услуги, позволяющие учиться непрерывно, и обеспечивать возможность получения им и высшего, и послевузовского, и дополнительного профессионального образования [2].

В инновационной экономике, основанной на знании, изменения происходят настолько быстро, что работникам необходимо постоянно приобретать новые навыки. По данным социологов, современный специалист в течение своей трудовой жизни будет вынужден 6–7 раз осваивать новую технику. В условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим капиталом – имеющейся квалификацией, и, кроме того, в силу высокой динамики рабочих мест на рынке труда ему приходится неоднократно менять не только место работы, но и профессию. Предприятия не могут полагаться лишь на выпускников профессиональных учебных заведений или тех, кто впервые приходит на рынок труда, как на единственный источник новых знаний и навыков. Работодатели заинтересованы в кадрах, которые на основе своего предыдущего опыта приобретают новые знания и навыки, совершенствуя их на протяжении всей жизни. Вот почему в «Меморандуме непрерывного образования» Европейского Союза в качестве рабочего определения под непрерывным образованием понимается «всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции».

В отечественной педагогике непрерывное профессиональное образование рассматривается как целостная система, обеспечивающая обновление профессиональных знаний, умений, навыков на протяжении всей жизни человека за счет внутренних потребностей при согласовании и координации де-

ятельности всех типов учреждений на основе выбранной обучающимся траектории индивидуального развития. Оно обеспечивает последовательное получение разного уровня образования и квалификации в соответствии с интересами личности и потребностями общества [3].

Следовательно, мы можем говорить о двух основных источниках развития непрерывного профессионального образования. С одной стороны, сегодня государство осознает необходимость постоянного поддержания, по крайней мере, на протяжении нормативного срока трудовой деятельности человека, некоторого уровня профессиональных знаний работника как потенциального условия его эффективной работы и продуктивной занятости; с другой стороны, сам субъект понимает значимость непрерывного повышения уровня профессиональных знаний для своего профессионального роста, экономического и социального благополучия.

Именно поэтому в современных условиях непрерывное профессиональное образование призвано предоставить каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального и личностного роста, а также обеспечить большую восприимчивость образования со стороны рынка труда.

Непрерывность, представляющая собой систему взаимодействующих образовательных программ, направленных на обеспечение и дальнейшее развитие общеобразовательных и профессиональных качеств человека в соответствии с его личностными потребностями и социально-экономическими требованиями, формирует личность, подготовленную к универсальной деятельности. Непрерывное профессиональное образование включает в себя следующие подсистемы: базовое профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональное самообразование [1, с. 37]. Базовое профессиональное образование понимается как первое (исходное) профессиональное образование, независимо от его уровня, позволяющее человеку приступить к квалифицированному труду. Его задача – обеспечить необходимые профессиональные компетенции, образующие основу квалификации специалиста, позволяющей начать квалифицированную работу по специальности. Важная цель базового профессионального образования – при-

вить будущему специалисту потребность в знаниях, научить учиться. Базовое профессиональное образование является основой для продолжения дальнейшего обучения в других подсистемах системы непрерывного профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование выполняет двоякую задачу. С одной стороны, создает условия для повышения профессионального уровня специалиста на уже полученной базе (повышение квалификации), а также обеспечивает профессиональную переподготовку кадров. Этот уровень непрерывного образования обеспечивает ликвидацию недостатков, связанных с просчетами в базовом профессиональном обучении; актуализацию, расширение и углубление имеющихся знаний; а также получение новых современных теоретических знаний, практических умений и навыков для оперативной адаптации кадров к постоянно изменяющимся социальным и производственным условиям. В данном контексте можно говорить о постоянном совершенствовании компетентности, т. е. о профессиональном росте специалистов. Профессиональное самообразование определяется как обучение вне учебных заведений путем самостоятельной работы, обусловленное производственной необходимостью или личными запросами специалиста. Обучение может быть полностью самостоятельным, если учебная деятельность не предполагает контакта с педагогом, или частично самостоятельным, если обучающийся консультируется с наставником, т. е. устанавливается постоянная связь с преподавателем, в том числе через использование дистанционных технологий. Данная модель направлена на постоянное развитие личности специалиста, когда обучающийся может совершенствовать профессиональное мастерство на каждом из уровней.

Итак, главный смысл непрерывного образования – постоянное творческое развитие каждого человека на протяжении всей жизни, воспитание и самовоспитание его личности, формирование стремления к непрерывному совершенствованию через реализацию собственных потребностей. На фоне этого специфика непрерывного профессионального образования связана с необходимостью учёта возрастных характеристик обучаемых применительно к различным ступеням образования, дозирования профессиональных знаний, раскрытия творческого потенциала в процессе личностного и профессионального роста.

Реализацию новых подходов к целям непрерывного профессионального образования позволят обеспечить инновационные образовательные технологии, которые направлены на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной, связанной с руководством самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей передача «готовых» знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционной организации обучения. Кроме того, рынок труда предъявляет требования не только к уровню теоретических знаний потенциального работника, но и к той степени ответственности, профессиональной компетентности и коммуникабельности, которую он может продемонстрировать. Все большее распространение приобретает подход, в рамках которого основной задачей учебного процесса становится формирование креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста молодежи. Так как эти задачи значимы для всех ступеней непрерывного профессионального образования, на наш взгляд, необходимо обозначить инвариантные характеристики инновационных образовательных технологий.

– Деятельностный характер технологий, обеспечивающий активную включенность в обучение. Он предполагает ориентацию на проявление самостоятельности на всех этапах учебно-профессиональной деятельности, развитие профессиональных умений обучающихся. Данный показатель образовательных технологий обуславливает их ориентацию на решение учебно-профессиональных задач как основы учебно-профессиональной деятельности в целом, особенно таких ее видов, как учебно-исследовательская, поисково-конструкторская, творческая и др. В этом случае профессиональные компетенции станут следствием их работы над задачами, организованными в целесообразную и эффективную систему. Следовательно, чтобы обеспечить профессиональное и личностное становление обучающихся, важно через используемые технологии организовать их участие в разнообразных

видах деятельности и обеспечить осуществление постепенно расширяющихся систем взаимодействий как по линии «преподаватель – обучающийся», так и «обучающийся – обучающийся», «обучающийся – учебная группа», «обучающийся – работодатель», «обучающийся – потребитель» и т. д. Отметим также, что параллельно с освоением деятельности развивается и система профессиональных ценностей, поддерживаемых тем или иным профессиональным сообществом. Из пассивного потребителя знаний человек переходит в позицию активного субъекта непрерывного профессионального образования, которая характеризуется положительным эмоциональным фоном, способствующим мотивации студента настойчиво и увлеченно работать над учебно-профессиональной задачей.

Таким образом, деятельностный характер инновационных технологий непрерывного профессионального образования обеспечивает интенсификацию возможностей обучающихся за счет их активизации и автономизации в процессе осуществления различных видов деятельности и решения проблем, имеющих личностно-смысловой характер. При этом организуемая в процессе реализации технологий деятельность должна быть адекватна профессиональной деятельности, так как в этом случае вырабатываются стратегии действия, которые определяются как способы решения учебно-профессиональных задач.

– Проблемный характер инновационных технологий непрерывного профессионального образования, обуславливающий значимость результата образования, который заключается не в сумме усвоенной информации, а в способности обучающихся действовать в различных проблемных ситуациях, постоянно сопровождающих профессиональную деятельность. Важно, чтобы технология обеспечивала возможность глубокого анализа проблемы, ее самостоятельное решение посредством выдвижения предложений, гипотез их обоснования и доказательства, а также проверку правильности решения. Любая профессиональная деятельность, несомненно, носит проблемный характер. Перед специалистом постоянно возникают проблемные ситуации – интеллектуальные затруднения, когда он не знает, как объяснить те или иные явления, факты, процессы, когда он не может достичь цели профессиональной деятельности известными ему способами. Поэтому проблемность технологий обучения формирует у обучающегося готовность ис-

кать новый способ объяснения или действия, формируя у него опыт творческой деятельности, связанный с овладением методами научного исследования, решением практических проблем.

– Системный характер технологий как отражение специфики многовариантной профессиональной деятельности. Инновационные технологии непрерывного профессионального образования должны обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью. Значимость данного требования обусловлена тем обстоятельством, что решение практически всех профессиональных задач требует применения системы знаний из различных учебных дисциплин, что ведет к необходимости выбора интегративных по характеру инновационных технологий непрерывного профессионального образования. Исследованиями доказано, что важным фактором в формировании у обучающихся профессиональных компетенций является структура самого учебного материала, при этом наиболее значительный эффект обеспечивает системная организация материала. Следовательно, технологии, чтобы быть системными, должны обеспечивать совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций профессиональной деятельности; рассмотрение во взаимодействии репродуктивных и проблемных профессиональных задач; выявление сложной природы знания и постижение его целостности; реализацию дополнителности в системе задач, решаемых обучающимся.

– Рефлексивность инновационных технологий непрерывного профессионального образования как возможность осознания обучающимся не только содержания, но и самого процесса деятельности, позволяющая эффективно сочетать управление и самоуправление. Актуализация в инновационных технологиях механизмов рефлексии обеспечивает формирование адекватной мотивации обучения на конкретной ступени непрерывного профессионального образования. Особенности рефлексии обучающимся своей профессиональной деятельности в значительной степени определяются условиями, в которых происходит самоосуществление человека. Для успешного самоосуществления в различных сферах профессиональной деятельности. В постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности человеку необходимо уметь анализировать особенности профессиональной деятельности, постоянно рефлексировать с целью оптимального соответствия

требованиям профессии, условиям жизни в целом. Если человек сам принимает решение, он готов брать на себя ответственность за его выполнение. Осознание собственного результата – это ответственность за него и за процесс достижения. Следовательно, инновационные технологии непрерывного профессионального образования должны создавать условия для самооценки, самоанализа, для сопоставления своих результатов с результатами других.

– Адаптивность технологий – ориентация на потребности, мотивы, индивидуальные возможности обучаемых, возможность оперативного диагностирования их личностного и профессионального развития, возможность выбора индивидуальной траектории продвижения при усвоении содержания образования. Инновационные технологии непрерывного профессионального образования должны быть гибкими, обеспечивать реализацию оптимальных механизмов профессионального образования и самообразования с учетом личностной ориентации и создавать условия для взаимообусловленного, адаптивного взаимодействия субъектов образовательного процесса с опорой на их потребности, мотивы, индивидуальные возможности. Адаптивность инновационных технологий сегодня определяется также и с позиции адаптации к потребностям отрасли, отслеживания качественных изменений производства.

– Диалогичность инновационных технологий непрерывного профессионального образования, возможность организации системы многоуровневых контактов между преподавателями, обучающимися и работодателями в процессе освоения учебного содержания. Диалог как процесс особой специфической деятельности характеризуется наличием единой цели и общей мотивацией субъектов (побуждение работать вместе); разделением деятельности на функционально связанные составляющие и распределением их между участниками диалога; объединением индивидов и индивидуальных деятельностей и их согласованное выполнение; наличием управления (включая самоуправление); наличием общих конечных результатов, а также единого пространства и одновременности выполнения индивидуальных деятельностей. Следовательно, чтобы быть диалогичными, инновационные образовательные технологии должны обеспечивать раз-

витие у студентов значимых в профессиональной деятельности коммуникативной компетентности: готовности уважать другую точку зрения, способности проявлять терпимость к противоположным взглядам, умение слушать другого, понять позицию своего оппонента, тактично полемизировать с ним. Инновационные технологии непрерывного профессионального образования должны формировать способность аналитического и критического отношения обучающегося не только к другим, но и к самому себе, потребность и способность превращать познание мира в самопознание, критическое отношение к окружающим – в самооценку, воздействие на других людей – в сознательное и целенаправленное самовоспитание.

Итак, проблема инновационных технологий обучения является одной из существенных в развитии непрерывного профессионального образования применительно к новым социокультурным и экономическим приоритетам. Проектирование инновационных технологий обучения непрерывного профессионального образования должно обеспечивать их преимущество с лучшими образцами традиционной образовательной практики, соотноситься с концепцией многоуровневого образования; создавать условия для взаимодополняемости с технологиями получения новых научно-технических результатов (единство образовательного и проектно-исследовательского пространств), интегрировать информативную и интеллектуальную составляющие. Это позволит обучающимся не только успешно адаптироваться к потребностям производства, но и обеспечивать его постоянное развитие и модернизацию.

Примечания

1. *Ветров Ю. П., Краснова А. А.* Непрерывное профессиональное образование как объект психолого-педагогического исследования: материалы XII регион. науч.-техн. конф. «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Т. 2. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. 194 с.

2. *Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В.* Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. 2005. № 3.

3. *Шмарин Ю. В.* Комплекс непрерывного профессионального образования специалистов в области информационных и социальных технологий // Высшее образование в России. 2007. № 10.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.64(69)

С. А. Барамзина

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В ходе исследования нами были определены доминантные виды деятельности учащихся в процессе обучения (общение, манипулятивная деятельность, игровая, учебная, общественно полезная, учебно-профессиональная) и на их основе разработана классификация педагогических средств для освоения этих видов деятельности, так как полагаем, что для обеспечения формирования желательной деятельности в обучении необходимо точно указывать специфику входящих в нее средств. Считаем, что знание номенклатуры средств обеспечит ориентировку субъекта при планировании и выполнении деятельности.

In accordance with the active purpose of education (mastery by the subject of education the special type of activity), pedagogical means should be oriented for the solution of active purposes to ensure the adoption by the subject of education special components of means of activity being mastered.

For this purpose the classification of pedagogical means according to the two bases has been developed by us: by means of activity being mastered and by structural components of educational activity.

Ключевые слова: педагогические средства, деятельностный подход к обучению, доминантные виды деятельности ученика, учение, структура учения (учебной деятельности), педагогические средства реализации учебной деятельности.

Keywords: pedagogical means, activity-based approach to education, dominant kinds of students activity, structure of education, means of realisation of activity.

В настоящее время в отечественной психологической науке разработан ряд кардинальных положений, позволяющих оптимизировать процесс обучения. Важнейшее значение среди этих положений имеет деятельностный принцип, согласно которому формирование личности происходит через преобразование иерархических отношений деятельностей, образующих ядро личности (А. Н. Леонтьев) [3].

Самое общее философское определение деятельности следующее: деятельность – индивидуальная форма существования общественных отношений, она характеризует способ включения лич-

ности в существующую систему разделения труда [4]. Это философское определение специфическим образом конкретизируется в каждой науке, изучающей деятельность. Так, в психологии деятельность определяется как «форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей или освоением социального опыта» [4]. В настоящее время существует много различных определений деятельности в психологии, но данное определение признается в науке наиболее удачным, так как в нем отражены наиболее важные психологические свойства деятельности (активность, продуктивность, осознаваемость, социальная обусловленность). Существуют и иные, также важнейшие общепсихологические свойства деятельности: предметность, адаптивность и системность [Там же, с. 54]. Именно системность деятельности обусловила выделение отечественными психологами А. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Б. Г. Ананьевым, Д. Б. Элькониним в деятельности двух сторон: предметной (практическую и познавательную) и направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом [3].

В современной научной литературе представлены самые разнообразные классификации видов человеческой деятельности, отражающие ее сложное содержание (Б. Г. Ананьев, Б. А. Грушин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.) [8, с. 84]. Анализ имеющихся классификаций деятельности показывает, что наиболее общий философский критерий их выделения находится в сфере субъектно-объектных отношений, что позволяет обосновать пять основных видов деятельности человека в обществе: познавательную, преобразовательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную (общение) и художественную (см. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М., 1972) [8, с. 84].

В педагогической литературе редко можно встретить такие виды деятельности, как преобразовательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная и т. п.; как правило, говорят об учебной, трудовой, общественно-организационной [8, с. 84]. Поэтому за основу в своем исследовании примем классификацию видов деятельности, предложенную психологом Д. И. Фельдштейном, и будем различать шесть следующих генетически преемственных ведущих типов деятельности, в которых проявляются две стороны деятельности: непосред-

ственно-эмоциональное общение у младенцев, манипулятивную деятельность в раннем возрасте, игровую – у дошкольников, учебную – у младшего школьника, общественно полезную – у подростка и учебно-профессиональную деятельность у старшеклассника [3]. Общение, игра и общественно полезная деятельность являются теми формами проявления деятельности, в которых преобладает деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми, обществом. Манипулятивная, учебная и учебно-профессиональная деятельность представляют формы другой стороны деятельности – предметной (практической и познавательной) [Там же, с. 39]. Такая классификация видов деятельности представлена в табл. 1.

Таблица 1

Виды деятельности	Формы проявления
Деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми, обществом	– Общение. – Игра. – Общественно полезная деятельность (труд, организационно-общественная работа, учеба, спорт, художественная деятельность)
Предметная (практическая, познавательная)	– Манипулятивная. – Учебная. – Учебно-профессиональная

Полагаем, что выявленные виды деятельности являются *доминантными для учителя и учащихся*, поскольку именно через них происходит передача социальной культуры, усвоение содержания образования. Закономерно, что задача обучения сегодня заключается в том, чтобы сформировать данные виды деятельности школьников, для чего уча-

щимся необходимо овладеть их средствами и способами реализации.

Анализ фонда имеющихся средств показал его несовершенство [5, с. 13]. Номенклатура педагогических средств не всегда приспособлена к организации указанных видов деятельности. Мы попытались осуществить классификацию педагогических средств по доминантным видам деятельности учителя и учащихся с целью оказания помощи субъекту той или иной деятельности в ее освоении. Такая классификация представлена в табл. 2.

Основное назначение данной классификации – возможность выбора педагогических средств по виду деятельности, осваиваемому в данный момент. Полагаем, что данная классификация позволит конкретизировать процесс освоения в школе той или иной деятельности, отдельные моменты которой отличаются особыми педагогическими средствами и способами организации.

Внутренняя характеристика деятельности предполагает описание ее структуры и содержания, а также средств ее осуществления. К настоящему времени в психологии сложились два основных способа решения данной проблемы. Первый из них условно обозначают как структурно-морфологическую парадигму психологического анализа деятельности [4]. Согласно данному подходу, основным структурным компонентом деятельности является действие, а организация деятельности в целом трактуется как иерархия систем действий разного уровня сложности. Второй подход обозначают как функционально-динамическую парадигму психологического анализа деятельности. Он, являясь более современным и совершенным, базируется на следующем основном положении. Деятельность предполагает необходимость нескольких качественно разнородных психологических компонентов – своих единиц. Они закономерно связаны меж-

Таблица 2

Классификация педагогических средств для освоения доминантных видов деятельности учащихся

Виды деятельности	Формы проявления	Педагогические средства, направленные на усвоение видов деятельности
Деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми, обществом	– Общение – Игра – Общественно полезная деятельность (труд, организационно-общественная работа, учеба, спорт, художественная деятельность)	– Педагогические средства общения – Педагогические средства игры – Педагогические средства общественно полезной деятельности
Предметная (практическая, познавательная)	– Манипулятивная – Учебная – Учебно-профессиональная	– Педагогические средства манипулятивной деятельности – Педагогические средства учебной деятельности – Педагогические средства учебно-профессиональной деятельности

ду собой и образуют целостную психологическую структуру деятельности. Эта структура динамична, а ее функционирование и есть процесс деятельности [4].

Основными компонентами инвариантной структуры деятельности являются: субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт деятельности; их совокупность обозначается понятием инвариантной психологической структуры деятельности.

С учетом того факта, что ведущим типом деятельности школьника является учебная, сосредоточим свое внимание на конкретизации педагогических средств учебной деятельности. Анализ учебной деятельности, подлежащей освоению, необходим для выявления объективно необходимых средств этой деятельности.

Учебная деятельность – это познавательная деятельность ученика, она направлена на изменение его собственного опыта [1].

Рассмотрим строение учебной деятельности (учения). Первым компонентом структуры учения является субъект учения. Термин «субъект» в педагогической литературе встречается часто, но понятие «субъект учения» исследовано мало. Мы согласны с позицией Н. В. Кузьминой, которая, характеризуя учащегося как субъекта деятельности, отмечает, что он развивается «не в прямой зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным психике, – особенностям восприятия, понимания, запоминания, становления воли и характера, формирования общих и специальных способностей» [7]. Поэтому полагаем, что в основе структуры субъекта – компоненты модели личности. Современная модель личности представлена К. К. Платоновым [2]. Модель функционирует посредством следующих подструктур: направленности личности, опыта личности, форм отражения, связанных с индивидуальными особенностями психологических процессов индивида, типологических свойств личности.

Предмет учения – это все те знания и умения, которые должен усвоить ученик [1]. Предмет деятельности учения может быть представлен: 1) фрагментами знания, составляющего ориентировочную основу деятельности, умение выполнять которую подлежит усвоению; 2) частью умения выполнять эту деятельность; 3) полным по своему операционному составу умением выполнять предметно-специфическую деятельность.

Продукт учения мы, вслед за Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, Т. В. Габай понимаем как желаемые изменения в самом учащемся [1]. Эти изменения состоят либо в приобретении некоторого знания, умения или их фрагментов, либо в трансформации свойств уже имеющихся у учащегося знаний и умений.

Процедура учения [1] включает в себя акты учения плюс акты той предметно-специфической

деятельности, умением выполнять которую учащийся должен овладеть.

Таким образом, деятельностный подход к процессу учебной деятельности позволяет более полно и в определенной последовательности расположить его основные компоненты.

Рассмотренная нами структура учебной деятельности создает условия для конкретизации педагогических средств по компонентам структуры учебной деятельности (учения) (см. табл. 3).

В чем преимущества предложенной нами классификации педагогических средств? Полагаем, что данная классификация предоставляет учителю и ученику возможность выбора педагогических средств по виду деятельности, осваиваемому в данный момент. Предполагаем также, что данная классификация позволит конкретизировать процесс освоения в школе той или иной деятельности, которая, как известно, осуществляется с помощью тех или иных педагогических средств. Полагаем, что методологически важно не только обобщить в единой классификации применяемые в учебной деятельности педагогические средства, но и подчеркнуть их диалектическое единство, вытекающее из того, что в любом виде деятельности всегда сочетается несколько средств.

Полагаем, что педагогические средства должны занять свое место в учебной деятельности учащихся. Однако для этого необходима определенная перестройка обучения, связанная с постановкой особой цели – вооружить учащихся системой педагогических средств. По нашему мнению, в учебных предметах необходимо выделить основные педагогические средства и провести классификацию последних по доминантным видам деятельности; включить основные педагогические средства во все программы, преподнести их в интересной для учащихся форме в учебниках, разработать методики применения педагогических средств и изложить их в курсах частных методик.

Выводы:

1. Методологической основой исследования вопроса о классификации педагогических средств является деятельностная концепция обучения. Выбор этой концепции связан с ориентацией отечественной школы на освоение определенных деятельностей.

2. Мы определили в ходе исследования доминантные виды деятельности в обучении (общение, манипулятивную деятельность, игровую, учебную, общественно-полезную, учебно-профессиональную деятельность) и на их основе разработали классификацию педагогических средств для освоения этих видов деятельности, так как полагаем, что для обеспечения формирования желательной деятельности в обучении необходимо точно указывать специфику входящих в нее средств. Знание номенклатуры средств обеспечит ориентировку субъекта при планировании и выполнении деятельности.

Таблица 3

Конкретизация педагогических средств
учебной деятельности по основанию – структурным моментам деятельности

Структурные компоненты деятельности	Подструктуры	Педагогические средства
Субъект	<ol style="list-style-type: none"> 1. Направленность личности. 2. Опыт. 3. Особенности психических процессов. 4. Биопсихические свойства 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Побуждающие: учебно-наглядные пособия, которые делятся на натуральные (гербарии, коллекции минералов, чучела животных), изобразительные (плакаты, рисунки, модели, муляжи) и знаковые (формулы, графики). 2. Направляющие: учебно-методическая литература, словари, дидактические материалы, инструкционные карты; технические средства информации (аудиовизуальные средства); компьютерные обучающие программы; электронные библиотеки. 3. Регулирующие: специальное оборудование, ориентирующее учеников на практическую деятельность (лингфонные кабинеты, тренажеры, средства для проведения лабораторных и практических работ); тренажерные технические средства обучения (тренажеры); компьютерные обучающие программы; средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными. 4. Игровые средства
Предмет деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фрагмент знания, составляющего ориентировочную основу деятельности, умение выполнять которую подлежит усвоению. 2. Часть умения выполнять эту деятельность. 3. Полное по своему операционному составу умение выполнять предметно-специфическую деятельность 	<p>Группа «Средства усвоения»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наличный уровень знаний; степень сформированности тех познавательных действий (предварительные умения), без которых программа обучения не может быть реализована. 2. Общие умения (контролирование собственной деятельности и т. д.). 3. Предметные знания (математические, грамматические, физические и т. д.), ориентировочная основа деятельности. 4. Материальное действие с опорой на внешние объекты или умственное действие
Продукт деятельности	Желаемые изменения в учащемся	<p>Группа «Продуктивные средства»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Прямой продукт учебной деятельности – умение учиться. 2. Дополнительный продукт – предметно-специфические знания и умения, на материале которых формировалось умение учиться
Процедура деятельности учения	Акты предметно-специфического действия + акты собственно учения (первая стадия – уяснение, состоящая из пяти уровней: 1. Уровень прослеживания чужого действия в поле восприятия. 2. Уровень материального действия, выполняемого с материальными объектами. 3. Уровень действия в громкой речи без предметов. 4. Уровень действия во «внешней речи про себя». 5. Уровень действия во «внутренней речи»	<p>Группа «Деятельностно-организующие средства»</p> <p>Познавательные средства (Н. Ф. Талызина)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Внешние инструкции на учебных картах. 2. Внешние инструкции, представленные в виде устной речи преподавателя. 3. Алгоритмы усваиваемых действий. 4. Материальные объекты. 5. Речь (внутренняя, внешняя)

3. Согласно нашей классификации определились следующие виды педагогических средств: 1) педагогические средства общения; игры, общественно полезная деятельность; 2) педагогические средства манипулятивной деятельности, учебной деятельности, учебно-профессиональной.

4. Методологической основой для конкретизации педагогических средств учения является структура учебной деятельности, предложенная психологом Т. В. Габай.

5. Учебная деятельность – ведущий вид деятельности школьника. Полагаем, что для каждого структурного момента учебной деятельности необходима своя система педагогических средств, направленная на овладение этим структурным моментом. Поэтому предлагаем конкретизировать педагогические средства учебной деятельности по компонентам структуры деятельности.

Примечания

1. Габай Т. В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2003. С. 43.

2. Данюшенков В. С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе. М.: Прометей, 1994. С. 29.

3. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна; НИИ общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. С. 36.

4. Психология труда: учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 «Педагогика и психология»; под ред. проф. А. В. Карпова. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. С. 52.

5. Пугал Н. А. Создание и использование системы средств обучения биологии в общеобразовательной школе: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 1994. С. 13.

6. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. вузов. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2008. С. 64.

7. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шамовой. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. С. 96.

8. Цирульников А. М. К вопросу о конкретизации целей современной общеобразовательной школы // Советская педагогика. 1978. № 7. С. 84.

УДК 37.013

И. А. Ульянова

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье раскрываются особенности и этапы развития рефлексивности младшего школьника в учебной деятельности. Описана специфика реализации данного свойства личности – от сравнивающей рефлексии к коллективной позиции, возникновению ролевой структуры самосознания ребенка и появлению определяющей рефлексии.

The article discusses the essence and stages of development of reflexive property in primary school children at school activities. It describes the specific character of development of this personal property: from comparing reflexivity to collective position, then further on to formation of a role structure of the child's consciousness, and finally, as a planned standard for primary school age, to determining reflexivity.

Ключевые слова: особенности, этапы, рефлексивность, младший школьник, условия, коллективная позиция, индивидуальная способность.

Keywords: peculiarities, stages, reflexivity, primary-school pupil, conditions, collective position, individual ability.

На сегодняшний день, несмотря на инновационные процессы, протекающие в школе, организация образовательного процесса имеет много неразрешимых проблем, снижающих эффективность педагогической деятельности. Одна из проблем образования заключается в том, что при высоком уровне обученности учащиеся показывают низкий уровень практического применения имеющихся знаний. Именно по той причине, что учащиеся не умеют использовать полученные знания, анализировать причины успешности и неудач, не видят необходимости ставить цели, планировать свою деятельность, не умеют применить знания в нестандартной жизненной ситуации, и возникает парадокс, когда багаж полученных знаний остается невостребованным, бесполезным. А если учесть современный темп развития науки и техники, окажется, что полученные знания быстро устаревают, а следовательно, современный человек вынужден все время самообразовываться, самосовершенствоваться, уметь принимать оригинальные решения.

Возможный путь более эффективного овладения знаниями – развитие рефлексивности школьников начиная с младшего школьного возраста. На наш взгляд, развитие данного свойства является

УЛЬЯНОВА Ирина Анатольевна – аспирант кафедры педагогики ВятГУ
© Ульянова И. А., 2009

важным, поскольку рефлексивность как индивидуальное качество оказывает влияние на те или иные деятельностные проявления. Данная работа посвящена описанию особенностей и специфики развития рефлексивности у учащихся начальных классов.

Проблема формирования рефлексивности как свойства личности в контексте теории учебной деятельности рассматривалась Г. А. Цукерман, Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым. По мнению этих авторов, до сих пор этот важнейший вопрос не стал предметом специальной работы педагогов.

Ребенок, придя в школу, становится субъектом учебной деятельности, пусковым механизмом которой и является рефлексия, которая, во-первых, дает возможность школьнику видеть границу своих знаний, во-вторых, способствует раздвижению границ своих возможностей. Таким образом, у младших школьников, благодаря получению теоретических знаний, формируется такое психологическое новообразование, как рефлексия. Но несмотря на эти доводы, развитию рефлексивных способностей в образовательном процессе либо не уделяется внимания вообще, либо отводится недостаточно времени, соответственно формирование рефлексивности протекает бессистемно, от случая к случаю. Также при развитии у младших школьников навыков рефлексии педагогами не учитывается специфика данного процесса, этапы ее становления, условия, при которых овладение данным свойством личности протекает наиболее эффективно. Этот факт является проблемой начального образования, базового для формирования учебной деятельности, которая невозможна без рефлексивных навыков.

Проблема заключается и в возможности формирования позиции у ребенка из того, что позицией не является, поскольку, как пишут В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман [3], рефлексия в высшем проявлении – универсальный механизм преодоления пределов своего образа жизни. Способом ее существования является событие как система позиционных связей и отношений самоопределяющихся людей. Субъектом рефлексивности в детском возрасте до определенного момента развития является событийная общность, благодаря которой ребенок овладевает способами действия для удержания места в общности и обретения картины мира. В данном ракурсе невозможно говорить о ребенке как индивидуальном носителе рефлексивной способности, поскольку осуществляемые им рефлексивные действия «не поднимаются до уровня личного отношения к культурным образам человеческих позиций как к потенциальным возможностям собственного Я» [3].

Следует помнить, что способность к рефлексии, начиная формироваться еще в дошкольном детстве, свое развитие получает в младшем школь-

ном возрасте. Она является одним из показателей школьной готовности и продолжает развиваться весь младший школьный возраст. Приняв во внимание эту мысль, нам необходимо указать особенности развития данного свойства у учащихся младших классов и условия обучения школьников, способствующие развитию рефлексивности.

Также нам необходимо рассмотреть строение той учебной общности, которая обеспечивает развитие рефлексии, выявить условия развития рефлексивности младших школьников. Мы будем ссылаться на наблюдения В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман.

Для начала следует остановиться на схеме возникновения и смены интерпсихических форм учебной деятельности в ее развитии. В обратном случае описание связей и отношений между людьми, в которые попадает ребенок, будет эмпирическим. В основе данной типологии лежат две фундаментальные характеристики связей отношений: 1) ситуативность – внеситуативность, 2) свободный или навязанный характер.

Внеситуативные общности отличаются от ситуативных своей тотальностью (пронизывают все сферы человеческого существования и пожизненны, их смена ведет к необратимым последствиям всего образа жизни) и интегративностью. Свободные отношения человек выбирает сам, в навязанные он попадает по тем или иным причинам, но не по своему желанию.

Статус – это «врожденная социальность»: стереотипы образа действий и мыслей, соответствующих статусу, предписываются подробно и беспрекословно. Наиболее же целостной «интегративной характеристикой всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самоидентичности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности» [3], является позиция как «единица анализа предельно свободного человеческого сообщества, свободно ассоциированных людей» [3].

К свободным ситуативным общностям относится игровая роль – «единица анализа свободных, но временных, частичных общностей» [3], социальная роль как «единица анализа связей и отношений, навязываемых людям частной ситуацией взаимодействия» [3] относится к ситуативным навязанным общностям.

С этих позиций мы будем описывать генезис рефлексивности у младших школьников. Начнем с момента поступления ребенка в школу.

С этого момента рефлексивные способности ребенка обогащаются новыми качествами, поскольку, согласно А. И. Божович [2], в отличие от умственной деятельности дошкольника, которая характеризуется «непосредственными познавательными и практическими интересами», первоклассник организует свою деятельность «сознательно».

Главным фактором развития рефлексивных способностей становится учебная деятельность, от успешности овладения которой зависит развитие интеллектуальной рефлексии.

Таким образом, у младших школьников, благодаря получению теоретических знаний, формируется такое психологическое новообразование, как рефлексия. Проблема в том, что, как указывается в статье Н. Н. Титаренко [4], только 64% учеников умеют контролировать ход и результаты выполненного учебного задания и только 54% учащихся умеют оценивать ход и результаты выполнения учебного задания. О несовершенстве текущего контроля говорят также следующие факты: около 30% детей (а в некоторых классах до 60%) сразу после урока не могут объяснить, за что именно им поставлена та или иная отметка; у 60–80% детей собственная оценка не совпадает с оценкой учителя. А. А. Бизяева в своей работе [1] ссылается на исследования Давыдова, который отмечал, что к окончанию начальной школы лишь чуть более половины учащихся владеют интеллектуальной рефлексией. Поэтому учащихся младших классов целесообразно обучать рефлексивной деятельности начиная с их поступления в первый класс.

Для учащихся первого класса одним из оптимальных условий полноценного начала обучения является создание некой симбиотической детской общности, которая способна к образованию позиции «МЫ способны действовать». Как показал педагогический опыт Е. Е. Шулешко, с детьми пяти-семилетнего возраста реально организовать такую детскую общность, где каждый ребенок может реализоваться независимо от его потенциала. Таким образом, когда педагог предлагает группе равных какое-либо задание, дети умеют организовать деятельность таким образом, чтобы не было тех, у кого «не получилось», и тех, кто уже закончил работу. Такая симбиотическая общность позволяет каждому ее члену чувствовать себя уверенным в успехе, способным вместе справиться с любой задачей, а поэтому готовым действовать даже в самых сложных условиях, требующих позиционного самоопределения. Такая общность может осуществлять внешнюю определяющую рефлексия, которая дает возможность найти свое место в возрастной иерархии среди сверстников. Поэтому рефлексия в детской общности носит групповой характер, рефлексивные способности индивида пока не развиваются.

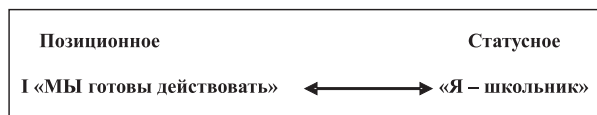
Выполнение педагогом этого условия позволяет учащемуся представить себя частью детской группы, успешно действующей даже в нестандартных ситуациях, – «строить позицию».

Вторым идеальным условием полноценного начала обучения является открытость ребенка любому содержанию, которое несет ему педагог, при условии, что это содержание важно и значимо для взрослого.

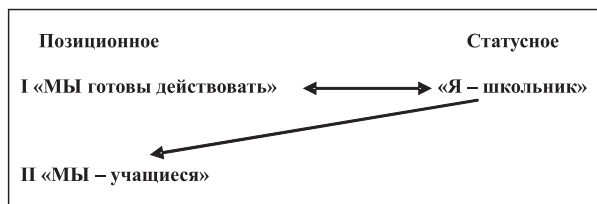
Второе условие позволяет ребенку, пришедшему в школу, представить себя индивидом, которому учитель подскажет его законное место в социуме.

У учащихся первого класса формируется определяющее дальнейшее поведение и деятельность новообразование – статус школьника. «Я – школьник» – так учащийся позиционирует себя в статусной структуре социальных отношений. Статус «Я – школьник» позволяет учащемуся сравнивать себя с другими, находить свое место в однородных рядах на основании «статусных шкал», поскольку именно статус позволяет оценивать себя и других в категориях главных ценностей, норм своего социума. На основании этих шкал у ребенка появляется **сравнивающая рефлексия**.

Названные интерпсихические условия оптимального начала младшего школьного возраста можно изобразить в виде схемы (по В. И. Слободчикову):



Следующим этапом развития рефлексивности становится позиция «Мы – учащиеся», для которой как индивидуальная способность характерна **определяющая рефлексия**.



Побуждением к этому переходу служит встреча ребенка с двумя новыми социокультурными позициями педагога. В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман назвали их «учитель» и «умелец». Такая градация позволяет не смешивать такие понятия, как собственно научение и учебная деятельность, функция которой – учить учиться. «Умелец» учит ребенка разнообразным «умелостям» посредством предметно-действенного сотрудничества. Он на собственном примере при совместном действии обучает ребенка действовать так же. «Учитель» «разрывает плотную ткань действия, высвобождая фазу чистого обучения – предварительной ориентировки в том, зачем, что и как предстоит делать [3]. Его задача – научить не только действовать, но и учиться действиям.

Задача учителя – четко понимать разницу между этими позициями, поскольку у «учителя» и «умельца» – разные партнеры взаимодействия.

Нельзя также путать цели и способы действия, присущие «учителю» и «умельцу»: «не строить рефлексивных разрывов там, где необходимо подражание, не давать готовых образцов там, где предстоит вырастить рефлексивные отношения» [3].

Но, несмотря на появление у учащихся определяющей рефлексии, она все же в начале овладения ими учебной деятельностью остается внешней и принадлежит симбиотической общности детей, а не отдельным учащимся. Задача педагога – перевести эту способность на внутренний уровень, позволяющий определить не только внешние границы данной общности, но и границы действия каждого из ее участников.

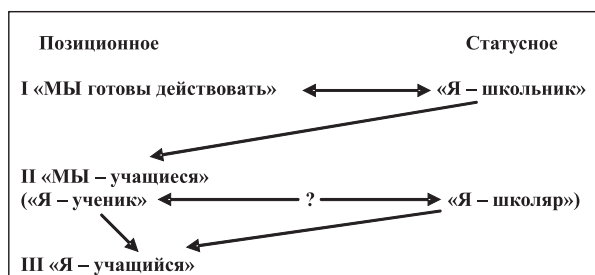
В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман [3] указывают на две возможные практически одновременные (но разные по способу построения) процедуры формирования рефлексивных отношений в симбиотической общности учащихся. Смысл их состоит в том, что учитель «строит разрывы в непрерывном беспрепятственном функционировании симбиоза («Мы готовы действовать») и предлагает способы выхода из этих разрывов. Местами разрывов, остановки учебного действия являются те противоречия математических, лингвистических и прочих отношений, стороны которых обнаруживаются детьми как разница их собственных точек зрения. Тот момент, когда группа, получив задание, требующее перестройки способа действия, сумеет зафиксировать противоречие понятийного содержания как разницу собственных мнений и обратиться к учителю с запросом о средствах сомнений группы, мы считаем моментом рождения новой, коллективной позиции учащегося» [3].

Позиция «Мы – учащиеся» характеризуется способностью находить несоответствие между привычным способом действия и условиями новой задачи, а также умением организовать деятельность по разрешению этого несоответствия. К первому способу выстраивания учебной общности относятся игры и задания, разрывающие детское групповое сообщество. Дети в этом случае начинают осознавать, что на одну и ту же проблему существуют разные точки зрения – поляризация мнения. Второй способ построен на обучении координации вопросов и ответов. Дети, таким образом, учатся принимать и согласовывать разные точки зрения, договариваться между собой.

Рефлексивные способности в общности «Мы – учащиеся» проявляются в коллективной форме. Исследования показывают, что большинство учащихся, овладевших способностью рефлексировать сообща, не могут полноценно осуществлять индивидуальные рефлексивные действия. Зачастую они способны только зафиксировать затруднение в деятельности и остановить ее.

На этом этапе развития определяющей рефлексии как индивидуальной способности характерно разделение ролей на «Я не знаю...» – образ ученика (знаю, что не знаю, но без помощи не преодолею затруднения) и «Я знаю...» (надо так, как показал учитель) – образ школяра. При таком разделии ребенок действует либо как школяр –

применяя к новой задаче старые способы действия, либо как ученик – приостанавливает деятельность и фиксирует свое незнание. За каждым образом стоит разная форма общения со взрослым. Такая частичность дает возможность говорить о «возникновении ролевой структуры самосознания ребенка в школе» [3]. Схематично этот процесс будет выглядеть так:



Изображенный в схеме разрыв должен быть преодолен, в противном случае развитие учащиеся будет остановлено на стадии «Мы – учащиеся», групповом субъекте учебной деятельности, образовавшемся в результате совместных учебных действий. Этот этап развития рефлексивности приходится на конец 1-го – середину 2-го года обучения, когда происходит резкий рывок рефлексивного развития.

Несмотря на то что предполагаемый результат начального образования – это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся, исследования показывают, что к 3-му классу рефлексивное развитие приостанавливается. Задача педагога – создать условия для индивидуализации рефлексивных способностей группы «Мы – учащиеся». Мы, вслед за В. И. Слободчиковым, Г. А. Цукерман [3], полагаем, что это будет возможно при условии, что проблемные ситуации, решаемые группой учащихся, будут предъявлены ребенку как «противоречия его собственных ролей – «школяра», умеющего действовать по-старому, и «ученика», знающего, что по-старому действовать нельзя» [3]. До этого момента ребенок не видит четкой границы между необходимостью показывать знания и правом спрашивать.

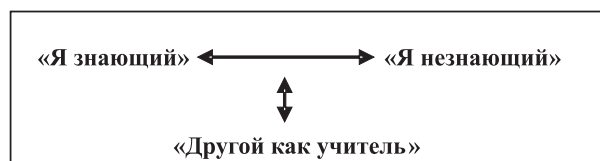
Данный этап развития учебных общностей, мы назвали его «Я – учащийся», может быть спроектирован через проигрывание собственных социальных ролей – ребенку предоставляется возможность осуществить сознательный выбор своего места в учебных отношениях. Такая игра в учебное самоопределение является возможным выходом из «разрывности детского Я», ожидаемым способом организации будущих отношений ребенка с самим собой.

Если ребенок, столкнувшись с учебной задачей, может ответить себе на вопросы: «Я могу или не могу решить эту задачу?» и «Чего мне не хватает для ее решения?» – и умеет запросить у учителя недостающую информацию или конкретный спо-

соб действия, то можно говорить о позиции «Я – учащийся».

Механизм такого поведения – определяющая рефлексия как индивидуальная способность обозначать границы собственных возможностей. Она обеспечивает функционирование отношений человека с самим собой, отношений «Я не знаю, не умею...» – «Я знаю, умею...» Такая учебная деятельность обеспечивает самоопределение и самозменение ребенка в учебной общности.

Ребенок, осознающий себя субъектом своей учебной деятельности, строит позицию учащегося – это является нормой развития к концу младшего школьного возраста. На сформированность позиции учащегося указывает то, что, усмотрев противоречие между привычным способом действия и учебной задачей, учащийся перестает использовать неприменимые к данной задаче образцы и либо ищет новые пути деятельности, либо вступает во взаимодействие со взрослыми или сверстниками, которые в сотрудничестве помогут найти недостающие способы действия, найти свою точку зрения. Основной формой отношений, конструирующих эту позицию, является отношение (по В. И. Слободчикову, Г. А. Цукерману):



А основным путем построения таких отношений является **определяющая рефлексия**. Эта индивидуальная способность ребенка – планируемая норма конца младшего школьного возраста.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, рефлексия возникает только под влиянием на ребенка социальных условий. Ее формирование протекает посредством и для обеспечения со-бытия ребенка и взрослого, ребенка и его сверстников.

Во-вторых, неоспоримым фактом является и то, что рефлексивность как индивидуальная способность наблюдать свои собственные внутренние изменения, т. е. изменения, происходящие во внутреннем плане самого субъекта, необходима для отслеживания этих изменений. Поскольку как отмечают исследователи Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман, В. В. Репкин, А. К. Маркова, с психологической точки зрения предметом учебной деятельности выступает сам субъект, т. е. ребенок, ведь в процессе учебной деятельности изменяется именно он, становится более умным, компетентным.

Но, несмотря на это, проблемой остается то, что педагоги до сих пор не уделяют должного внимания данному направлению своей деятельнос-

ти, нанося этим ущерб полноценному формированию и развитию учебной деятельности.

Примечания

1. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 28–29.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Титаренко Н. Н. Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9. С. 32–34.
4. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. С. 10.

УДК 371.3

Е. В. Трубицына

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Результатом образования в компетентностном подходе считается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Успешное решение старшекласником проблем моделирования образа собственного будущего, проблем организации действий по воплощению полученной модели и проблем оценки собственной деятельности – основа проектной компетентности.

В статье автор доказывает, что существует сензитивная готовность учеников старших классов к формированию проектной компетентности.

The result of education in competence approach is a person's ability to act in various problem situations. The essence of the project competence is expressed in senior pupils' ability to solve successfully problems of modeling his/her own future, to realize this model, to evaluate his/her own actions.

The author of the article proves that senior pupils have sensitive readiness to form the project competence.

Ключевые слова: проектная компетентность, старшекласники, компетентностный подход.

Keywords: project competence, senior pupils, competence approach.

Именно незнание будущего есть необходимое условие человеческой свободы и тем самым ответственного действия.

В. Хесле

Происходящие в современном обществе экономические, политические и социальные изменения обусловили поиск новой концепции образования и

ТРУБИЦЫНА Елена Владимировна – преподаватель Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования
© Трубицына Е. В., 2009

изменение подходов к определению целей образования. Среди характерных качеств современного общества ученые особенно выделяют ускорение темпов развития гражданского общества с рыночной экономикой, востребованность работодателями работников с опытом деятельности и профессиональной универсальностью, активное развитие процесса информатизации. Складывающаяся ситуация ставит перед системой образования задачу развития у учащихся мобильности, динамизма, конструктивности, готовности менять сферы и способы деятельности, оперативно находить необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем. При этом учащийся должен уметь делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, быть готов вести переговоры.

Целевые изменения в образовании, вызванные изменениями в обществе и экономике, обусловили появление в педагогике компетентностного подхода, который на данный момент «переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда обозначенные общие принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках» [2, с. 13].

Компетентностный подход в педагогике призван привести в соответствие содержание современного образования и потребности современной экономики и цивилизации [12, с. 3]. Результатом образования в компетентностном подходе рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Типичные проблемные ситуации обобщенного и предметного содержания генерируют появление совокупности ключевых (базовых) и предметных компетентностей.

Одни из основных проблем старшего школьного возраста – определение собственного места в обществе (желаемого, ожидаемого, повседневного или отсроченного), понимание своей социальной роли, выполняемой в данный момент, и предстоящих действий по достижению поставленной цели, связанной с изменением этой социальной роли. Содействие в успешном решении старшеклассником подобных проблем – назначение проектной компетентности. Проектная компетентность представляет собой, на наш взгляд, интегрированное качество личности, выраженное через такие способности, как способность моделировать образ будущего, воплощать эту модель в реальной жизни, оценивать и соотносить собственные достижения и предпринятые усилия по реализации построенной модели.

Таким образом, проектная компетентность включает сформированную систему умственных и практических действий по моделированию и проектированию собственного индивидуального образа в социальной среде, носит личностный (субъек-

тный) характер и основывается на осознании учащимся аксиологического Я и ассимилированных в нем ценностей [9, с. 105]. Это, прежде всего, ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной среде; ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг; ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности; ценности, позволяющие осуществить самореализацию личности. Указанные ценности становятся «каркасной» конструкцией для осуществления личностью проектной деятельности.

По мнению ряда ученых, компетентность складывается из компетенций. Так, компетентность, по В. С. Данюшенкову [3, с. 7–8], понимается как *результат сформированности мышления, глубины знания субъектом содержания вида деятельности и опыта работы с ней*, а выражается через совокупность компетенций как освоенных областей деятельности. Компетентность мо-

жет быть выражена формулой $K = \sum_{O}^N k$, где K – компетентность, N – виды деятельности, k – компетенции.

Проектная компетентность определяется, таким образом, проектной деятельностью и свойственными ей компетенциями. Рассматривая подход И. А. Зимней [4] по выделению трех основных групп компетенций, в качестве исходных для проектной компетентности рассматриваем:

- из первой группы – компетенции, относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности, общения, – компетенция ситуативно-адекватной актуализации знаний, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни;
- из второй группы – компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, – социальная мобильность и социальная активность; компетенции в общении;
- из третьей группы – компетенции, относящиеся к деятельности человека, – компетенция планирования, проектирования, моделирования, прогнозирования, ориентация в разных видах деятельности.

На основе выделенных компетенций можно сделать вывод, что наиболее присуще формирование проектной компетентности старшеклассникам, то есть тому школьному периоду, когда особенно осознанно, интенсивно и целенаправленно происходят процессы самоопределения, самоуправления, самоорганизации, самореализации и рефлексии.

Специфика проявления этих процессов в ходе формирования проектной компетентности у старшеклассников связана, прежде всего, с особенностями проектной деятельности. По мнению ведущих педагогов, основное отличие проектной дея-

тельности от других видов деятельности – в наличии этапа моделирования, то есть этапа создания образа. Проектная компетентность как интегрированное качество личности, связанное с образом будущего и усилиями по его воплощению, тем самым базируется на способности (готовности) учащегося анализировать ситуацию, выделять проблемы, выдвигать способствующие решению проблем идеи, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, программировать и планировать свою деятельность, оценивать результаты своей деятельности [6, с. 14]. Задача нашей статьи – доказательство наличия психолого-педагогических предпосылок для формирования проектной компетентности у старшеклассников – сводится к доказательству наличия у старшеклассников возможности выполнять перечень действий, свойственных проектной деятельности: анализировать, проблематизировать, целеполагать, моделировать и т. д.

Для этого рассмотрим проектную компетентность в контексте осуществления проектной деятельности. Можно выделить три основных «граней» этой деятельности: мотивационную, когнитивную и операциональную (технологическую). Остановимся сначала на мотивационной стороне формирования проектной компетентности у старшеклассников как активизирующей силы процесса формирования качества.

Как отмечает Л. И. Божович, в старшем школьном возрасте впервые возникает мотивация социальная. На её основе изменяется мировоззрение школьника, упорядочивается, интегрируется вся система потребностей: все принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают всё большую социальную направленность. Возникает устойчивая иерархическая система ценностей, контролирующая поведение молодого человека и побуждающая его к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению. Вспоминая, что проектная компетентность старшеклассников взаимосвязана с образом будущего (близкого или отсроченного, локального или глобального), можно говорить о тесной устойчивой связи формирующегося социального мировоззрения и системы соответствующих ценностей с указанным образом будущего. Связь проявляется в их контролирующем и побуждающем назначениях: образ собственного будущего *формируется на основе* системы ценностей и отражает некоторые основные личностно значимые идеальные черты, образ будущего (как идеальное построение, как значимая цель) сравнивается с жизненными реалиями, при выявлении несоответствия происходит корректировка действий, планов, ресурсов и т. д. Существуют ли предпосылки для обдуманного выявления этих несоответствий (между образом и реалиями) у старшеклассников?

По мнению Е. П. Ильина, старшеклассники уже способны взвешивать внутренние и внешние об-

стоятельства [14, с. 196], что позволяет им принимать достаточно осознанные решения. Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, тем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. Всё больше внимания уделяется прогнозу последствий планируемых действий и поступков, и не только с прагматических, но и с нравственных, этических позиций. На этом фоне всё чаще используется самооценка. Таким образом, очевидно существование мотивационной готовности старшеклассников к формированию проектной компетентности.

Для рассмотрения когнитивной и технологической готовности старшеклассников к формированию проектной компетентности рассмотрим психолого-педагогические предпосылки к созданию образа будущего и его дальнейшему воплощению.

Философы отмечают присутствие «образа будущего» в представлениях о времени и вечности с момента пробуждения духовного самосознания. Ближайшее будущее всегда есть в наличных возможностях в настоящем. Для понимания отдаленного будущего исходной позицией является реальная жизнь людей с их заботой и судьбически ожиданиями. Онтологически будущее как таковое становится поэтому проективной реальностью, вступающей в аксиологическое отношение к настоящему и прошлому [13].

Процесс моделирования образа будущего можно подразделить на этапы, соответственно и способность к моделированию образа также можно разделить на составляющие: способность анализировать ситуацию, способность выделять проблемы, способность выдвигать способствующие решению проблем идеи, способность ставить цель, способность соотносить поставленные цели с устремлениями других людей, способность планировать свою деятельность.

Основные виды деятельности – учение, общение и труд – характеризуются у старшеклассников изменениями, связанными с формированием понятийного теоретического мышления, формированием и развитием коммуникативных способностей (умения вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигая своих целей), становлением практических умений и навыков, которые в будущем смогут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей [15, с. 117]. Ценность этих изменений для проектной компетентности выражается в способности учитывать возможности окружающих людей на этапе моделирования будущего, привлекать других людей для достижения поставленной цели, соотносить ради этого собственные интересы и интересы других.

Как отмечает Д. И. Фельдштейн [8, с. 71], молодым людям 15–17 лет свойственно развитие са-

мосознания, которое базируется на практической деятельности, связанной с собственной активностью школьника и его сотрудничеством с окружающими людьми. В результате самосознания формируется образ «Я» как совокупный продукт информации, полученной через практический опыт общения и активной деятельности. Как уже говорилось выше, рост сознания и самосознания старшеклассников приводит к изменению мотивации основных видов деятельности – учения, труда и общения, поэтому происходит переосмысление целей, задач и содержания этой деятельности. Осознание собственного «Я» в применении к проектной компетентности проясняет для старшеклассника целевую составляющую проектной деятельности, выявляет степень зависимости личности от окружающих людей и позволяет её учитывать при планировании.

Согласно Р. С. Немову [15, с. 115], в возрасте ранней юности активно идет процесс познавательного развития и молодые люди могут мыслить логически и заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Старшеклассники вполне способны делать собственные выводы на основе частных посылок и, наоборот, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок (то есть развивается дедуктивное и индуктивное логическое мышление). Старшеклассника отличает активность мышления, направленность на решение мыслительных задач в том числе, что важно для формирования проектной компетентности, моделирования образов, вкус к логическому упорядочиванию и систематизации, к поиску универсальных закономерностей, к самостоятельному нахождению способов обобщенной ориентировки в материале, с теоретическим обобщением.

Важнейшим интеллектуальным приобретением подросткового возраста, по мнению исследователей, является умение оперировать гипотезами. Повышенная интеллектуальная активность старшеклассников способствует развитию этого умения, явно проявляется в деятельности способность рассуждать предположительно, сравнивать альтернативы при решении задач. Учитывая особую значимость процесса моделирования, появление способности строить гипотезы и сравнивать степень их вероятности является одной из базовых для формирования проектной компетентности.

Развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, но проявление интеллектуальной инициативы. Встреча личности с новыми жизненными ситуациями, имеющими противоречия, стимулирует и активизирует творческий потенциал старшеклассника; творческая деятельность носит всегда целеполагающий характер (Д. Б. Богоявленский, 1976; В. А. Петров, 1975). Активно совершенствуется самоконтроль учащихся старших

классов, контроль по результату или образцу/образцу, то есть развивается процессуальный контроль как способность выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Появляется способность обобщать собственный и иной опыт, способность отстранения от эмоциональных элементов в рассуждениях и постижении истины как смысла жизни [11, с. 114]. Вопрос смысла жизни становится крайне важным в этом возрасте как наиболее общее выражение рефлексии, критической переоценки ценностей – «именно потому, что проблема эта по самой сути своей практическая, удовлетворительный ответ на неё может дать только деятельность» (Е. А. Климов, 1969).

Таким образом, появляется способность отсрочить непосредственное удовлетворение, способность трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды, взгляд на будущее как продукт собственной и совместной с другими людьми деятельности. На базе способности к построению жизненных планов у старшеклассников проявляется социальная готовность к общественно полезному производительному труду и гражданской ответственности. Для формирования проектной компетентности у старшеклассников важным является факт готовности к планомерному построению этапов собственной жизни, к достижению целей через общественную деятельность и оцениванию социальной значимости поставленной цели и полученного результата.

Итак, способность старшеклассников строить жизненные планы – моделировать образ будущего, способность трудиться ради воплощения построенного образа будущего, понимание важности такой деятельности для себя и окружающих и способность соотносить собственные интересы и достижения с интересами других людей – такова специфика возраста ранней юности, связанная с готовностью осуществлять проектную деятельность. Поэтому можно говорить о том, что ранний юношеский возраст является достаточно сензитивным для формирования проектной компетентности.

Примечания

1. Божович А. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Гилязова О. Г. Методологические основы компетентностного подхода в образовании // Проблемы компетентностного подхода в педагогических исследованиях: сб. науч.-метод. трудов аспирантов и докторантов научной школы В. С. Данюшенкова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 136 с.
3. Данюшенков В. С. К вопросу о компетентности исследователя // Проблемы компетентностного подхода в педагогических исследованиях: сб. науч. метод. трудов аспирантов и докторантов научной школы В. С. Данюшенкова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. 136 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.

5. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.

6. Лафина В. П. Подготовка педагогических кадров к реализации идей компетентностно-ориентированного образования // Модели построения информационного пространства региона: сб. материалов. Киров: КИПК и ПРО. 2005. 87 с.

7. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 1999. 523 с.

8. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна; Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. 240 с.

9. Слостёнин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. В. А. Слостёнина. 7 изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 576 с.

10. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: Междунар. пед. академия, 2004. 192 с.

11. Ходырева Е. А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде: монография. Киров: Изд-во ВятГУ, 2006. 260 с.

12. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

13. Современный философский словарь / под общ. ред. д. ф. н. профессора В. Е. Кемерова. 3-е изд. М.: Академический Проект, 2004. 864 с.

14. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

15. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. 496 с.

УДК 371.683

М. В. Кузьмина

ВИДЕОИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Эпоха информационных технологий стремительно изменяет учебный процесс образовательных учреждений и систему в образования в целом. Создавая простор для воплощения исследовательских решений и педагогических идей в разработке и применении современного видеоконтента, на смену старым видеоформатам приходит новое нелинейное цифровое видео. Внедрение в учебный процесс видеоматериалов нового поколения способствует формированию медиакультуры учащихся.

The era of information technology is rapidly changing the educational process in educational institutions and a system of education in general. New nonlinear digital video replaces the old video, creating space for the realization of research and teaching ideas connected with the usage of modern video content. The introduction of video into the educational process contributes to the formation of a new generation of media students.

Ключевые слова: видео, видеоинформационное обеспечение, видеоконтент, видеотворчество, видеотекст, медиа, медиакультура, медиаобразование, медиапедагогика, учебный процесс.

Keywords: video, video information, video devices, video content, video creation, video text, media, media culture, media education, media pedagogy, learning process.

Введение. Медиа (от латинского “media”, “medium” – средство, посредник) повсеместно употребляется как аналог термина «средства массовой коммуникации» (кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, интернет, радио, печать, фотография, графика, музыка, связь, в том числе мобильная), что содержит идею связи между разными структурами общества и мира в целом.

Понятие «медиакультура» связано с обозначением особого типа культуры информационного общества, являющейся посредником между обществом и государством, социумом и властью, это совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Она включает в себя культуру передачи

КУЗЬМИНА Маргарита Витальевна – преподаватель кафедры научно-методического сопровождения информатизации образования Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования
© Кузьмина М. В., 2009

и восприятия информации, выступая системой уровня развития личности, способной воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания посредством медиа [3: 7–13; 6]. Медиакультура учащихся выражается в контактном, мотивационном, понятийном, оценочном и креативном показателях [8]. Проблема формирования медиакультуры учащихся особенно актуальна в настоящее время, в эпоху «информационного взрыва», «беспредельности, хаотичности и избыточности», стремительного развития информационных и коммуникационных технологий.

Медиакультура учащихся дает им ориентир в мире медиа для адекватного восприятия, анализа, оценки и применения экранного изображения как носителя дискретных единиц, выстраиваемых в образные обобщения, «энергетические» потоки медиатекста, в котором заключены его информационные, культурные, интеллектуальные и эмоциональные составляющие.

Методология исследования

Цель – доказать влияние видеоинформационного обеспечения учебного процесса на формирование медиакультуры учащихся.

Задачи: проанализировать основные показатели развития медиакультуры учащихся; рассмотреть возможности применения технологий работы с видеоинформацией для обеспечения учебного процесса и видеоинформационной деятельности в образовательном учреждении; обосновать взаимосвязь между видеоинформационным обеспечением учебного процесса и формированием медиакультуры учащихся.

Объект – формирование медиакультуры учащихся.

Предмет исследования – видеоинформационное обеспечение учебного процесса.

Подходы: теоретический – формирование понятийного аппарата и критического мышления, изучение психолого-педагогических воздействий медиа на культуру подростка, его интеллектуальный уровень, изучение основ аудиовизуальной грамотности, композиции, развитие монтажности мышления и навыков создания видеоматериалов; эмпирический – практические работы, опросы, анкетирование, психолого-педагогическое наблюдение, социально-педагогический эксперимент, моделирование.

Методы: словесный – анализ ученического творчества, изучение и создание текстовых и видеоинформационных ресурсов, описание моделей уроков и внеурочных мероприятий с применением аудиовизуальных компонентов; наглядный – наблюдение, критическая оценка, применение, разработка медиаресурсов; практический – разработка видеоприложений к урокам, методик применения аудиовизуальных технологий для формирования медиакультуры, эксперимент.

Результаты исследования. На современном этапе можно наблюдать процесс интенсивного развития и распространения видеотехнологий как в образовании, так и во всех сферах жизни общества. Доступность, простота в применении аудиовизуальной техники и технологий работы с видео позволяют активно внедрять в учебный процесс не только традиционное учебное видео, но и образовательные видеоматериалы нового поколения, разработанные в образовательных учреждениях педагогами и учащимися под их руководством, а также использовать коллекции цифровых образовательных ресурсов и интернет-видеоканалы. Создание и применение видеоматериалов в образовательных учреждениях позволяют педагогу активно развивать различные виды мышления учащихся: образное, логическое, творческое, системное, ассоциативное, перцептивные, – аналитические способности в области экранных искусств, формировать эстетическое сознание и опыт художественно-творческой деятельности, позволяют осознать причины психолого-педагогического воздействия медиатекста и определять свое отношение к воспринимаемому медиаконтенту.

Переход от индустриального типа общества к информационно-электронному несет с собой абсолютно новый тип отношений как между людьми, так и между сферами ориентации информационных технологий. Функцию знакомства с наукой и искусством во многом взяли на себя средства массовой информации и коммуникации. Возникает необходимость констатировать своеобразный перелом в истории культуры.

При пользовании электронными устройствами любой степени сложности и совершенства искусство, как и прежде, возникает не при наличии определенной степени мастерства, а там, где есть индивидуальное восприятие мира и своеобразная интерпретация реальности. А поскольку природа электронных устройств предполагает вторичность восприятия, так как мы имеем дело не с реальностью, а с её «слепком», чьи качества определяются особенностями функционирования электроники, то речь должна идти об опосредованном, «свернутом» состоянии эстетического восприятия мира [2]. В частности, электронная изошренность видеотехники – и достоинство, и недостаток: она провоцирует на типичные решения, «штампы», выбор одних и тех же точек съемки, условий освещенности, композиционных решений и т. д. Именно поэтому освоение современных видеотехнологий подростками требует разрешения проблемы эстетического освоения среды через использование этих технологий.

Слово «культура» в переводе с латинского означает «возделывание, возвращение». Культура – это то, что связано с человеческой деятельностью. Цицерон рассматривал понятие «культура» как воз-

делывание души человека. Из этого формируются определенные качества *humanitas*, что в переводе с латинского означает «человечность».

Цели и мотивации учебной деятельности в сфере формирования в образовательных учреждениях не только культуры, но и медиакультуры можно рассмотреть применительно к изучению тех видов массовой коммуникации, которые имеют прямое отношение к комплексу аудиовизуальных искусств. В наше время продолжается кризис привычной для предыдущих поколений стабильной системы ценностей. Традиции, идеалы, нормы морали и этики – все подвергается пересмотру. Это время предъявляет особые требования к формированию личности, оно заставляет вырабатывать ответственность и самостоятельность в суждениях, умения ставить себе задачи, творчески разрешать их и адекватно оценивать ситуацию, используя информацию из различных источников. Один из вариантов решения этих проблем – изучение эстетических аспектов языка медиа, специфики его функционирования в обществе в процессе создания и использования в учебной и внеклассной деятельности видео различных форматов и жанров: от игрового, документального, видового кино и мультипликации до школьной тележурналистики. Это является областью изучения в учебных программах по медиакультуре для среднего и старшего школьного возраста, где предполагается акцент на освоение сферы образного мышления и работу с художественным восприятием. Сам термин «медиакультура» отражает особенности используемого подхода – видеоинформационное обеспечение учебного процесса с точки зрения приобщения человека к культуре, рассмотрения образовательного процесса как элемента «присвоения культуры» (термин В. С. Библера), что помогает найти истинное место и наиболее эффективные способы использования средств видеоинформации в процессе образования [6].

В качестве методологической основы формирования медиакультуры можно опираться на теорию, в которой культура предстает как антропологический феномен. Это диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера. В. С. Библер понимал культуру как «некий “Двуликий Янус”», лицо которого обращено как внутрь себя, так и к иной культуре, к своему бытию в других мирах, с целью изменить и дополнить свое бытие [1].

Говоря о том, что в любое произведение автор вкладывает свой смысл, свои установки, получаем определение культуры с точки зрения семиотики, где культура может рассматриваться как знаковая система, являющаяся посредником между человеком и окружающим миром. Она выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Семиотик Ю. М. Лотман считал, что в каждом тексте или произведении искусства

есть целый мир значений. Он рассматривал искусство как носитель знаковых кодов. Культура является более широким понятием, чем искусство. Выводы, сделанные Ю. М. Лотманом на основе искусства, могут в равной степени относиться и к культуре в целом.

По М. М. Бахтину, необходимо остановиться на трактовке текста с точки зрения его переложения на язык видео, а именно: написания то тексту литературного сценария, режиссерского сценария, экспликации, раскадровки, съемки и монтажа образовательного видео под руководством учителя. В процессе этой деятельности в тексте «оживают» авторские контексты и рождаются, по мере изучения материала, контексты, принадлежащие творческой группе создателей образовательного видео. На свет появляется работа, включающая не только текст, но и контекст как смысл, который вкладывают в него соавторы. Данное утверждение вполне доказательно и с точки зрения семиотики, так как Ю. М. Лотман доказывал это на примере профессионального кинематографа [5].

Научная новизна данного исследования заключается в идее о том, что видеоинформационное обеспечение учебного процесса является одним из важнейших факторов формирования медиакультуры учащихся. Видеоинформационное обеспечение включает в себя не только традиционные профессионально разработанные учебные фильмы, но и в большей степени созданное в образовательных учреждениях под руководством учителя образовательное видео. Процесс коллективной творческой деятельности в команде с учителем включает в себя намного больше, чем просто глубокое изучение материала для написания сценария, анализ ассоциаций, планов и ракурсов, конструирования и работы над фильмом.

Исходя из методологической основы медиакультуры и принципов личностно-ориентированного образования (принципы природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнотворчества, сотрудничества), можно утверждать, что диалогические отношения учителя и учеников позитивно отражаются на всем медиаобразовательном процессе. Об этом говорил и Д. С. Лихачев: «Улучшение человеческого рода» должно начинаться с образования. В школе, по-моему, не достаточно только мирного сосуществования, в ней необходим длительный диалог культур, направленный в конечном итоге на обогащение нашей общей культуры» [4]. Личность – неотъемлемая часть как диалога, так и культуры. И какой она будет, зависит от человека.

Культура противостоит хаосу, то есть «беспределу». Культура противостоит «культу» – исполнению обрядов, служение кумирам и идолам. Медиакультура учащегося также формируется как определенный процесс.

Чтобы овладеть приемами формирования медиакультуры учащегося, учителю необходимо освоить следующие частные технологии:

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;
- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств;
- самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя).

Формирование медиакультуры учащегося способствует:

- реализации художественно-творческого потенциала учащихся;
- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;
- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;
- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира.

Сила воздействия кино, а в настоящее время видео во многом ему не уступает, заключается в разнообразии построенной, сложно организованной и предельно сконцентрированной информации, понимаемой в широком смысле как совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, передаваемых зрителю и оказывающих на него сложное воздействие – от заполнения

ячеек его памяти до перестройки структуры его личности [1]. Количество считываемой медиаинформации зависит от многих факторов, в том числе и от степени медиакультуры аудитории.

Для выявления степени медиакультуры аудитории возможно рассмотрение системы показателей развития медиакультуры аудитории, разработанной А. В. Федоровым [9] и представленной в табл. 1.

«Контактный» и «мотивационный» показатели определяют потребности (классификация потребностей А. Маслоу) и мотивы взаимодействия учащихся с медиа. Высокий мотивационный показатель развития медиакультуры аудитории подразумевает «задействование» познавательных, эстетических, этических, психологических, творческих, эмоциональных потребностей, а также потребность в самоактуализации. Он опирается на эмоции и чувства личности, которые проявляют себя до активизации процесса, направленного на удовлетворение потребности. «Особенность чувств состоит в том, что они, совершенствуясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных и заканчивая высшими чувствами (духовные ценности и идеалы)», – как писал Р. С. Немов [Психология, 2001].

«Понятийный» и «оценочный» показатели относятся к процессу мышления. Р. С. Немов определяет мышление как движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итог не образ, а мысль, идея, а результатом может являться понятие. Мышление подразумевает теоретическую и практическую деятельность и предполагает включенность в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского характера [Немов, Психология, 2001]. В структуре мышления выделяются такие логические операции, как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Важной стороной деятельности, связанной с работой мышления, является творчество. Оно способно влиять не только на объекты мышления, но и на познание человеком своих сил, способностей, наклонностей. В. А. Сухомлин-

Таблица 1

Классификация развития показателей медиакультуры аудитории

Показатели развития аудитории в области медиакультуры	Расшифровка уровня данного показателя
«Понятийный» – низкий, средний, высокий уровни	Знания по истории, теории и терминологии медиакультуры
«Контактный» – низкий, средний, высокий уровни	Частота общения с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы
«Мотивационный» – низкий, средний, высокий уровни	Мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, нравственные, эстетические и т. д.
«Оценочный» – низкий, средний, высокий уровни	Уровень медиавосприятия и способность к анализу медиатекстов
«Креативный» – низкий, средний, высокий уровни	Уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (художественной, исследовательской, игровой и т. д.), связанной с медиа

ский считал, что «без творческой жизни личность не может быть воспитанной, без творчества немислимы духовные, интеллектуальные, эмоциональные, эстетические взаимоотношения между личностями в коллективе».

Креативный показатель находится на особом положении. Он не имеет «закрепленного» постоянного места в классификации показателей развития медиакультуры аудитории. Он может «включиться» на любой (мотивационной, контактной, понятийной, оценочной) ступени развития. Данный показатель находится в прямой зависимости от многих факторов, среди которых – возраст учащегося, развитие творческого мышления, фантазии, воображения. Креативный показатель не привязан к какому-либо возрасту. Человек любого возраста может творить, и для этого ему не обязательно иметь высокие контактный, мотивационный, понятийный, оценочный показатели развития. Самими «продвинутыми» творцами являются дети дошкольного и младшего школьного возраста. Они не задумываются о мотивации своих действий, для них более важную роль играет эмоциональная сфера. Начиная с переходного возраста деятельность воображения, которое является побудителем к творчеству (в том виде, как она проявлялась в детском возрасте), свертывается. Учащийся начинает критически относиться к своему творчеству. В этом возрасте «ведущие места» занимают два основных типа воображения: «пластическое (внешнее) и эмоциональное (внутреннее)». Одно из них можно назвать объективным, а другое – субъективным, о чем писал Л. С. Выготский.

Мировая педагогика уже не может обойтись без одного из актуальных направлений – медиаобразования, связанного с различными видами медиа (графическими, печатными, звуковыми, экранными, другими), различными технологиями, изучением школьниками закономерностей массовой коммуникации для формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.

Приобретенные в процесса медиаобразования навыки способствуют формированию медиаграмотности педагога и медиакультуры учащегося.

Британский медиапедагог К. Базэлгэт считает, что суть медиаобразования – в изучении шести ключевых понятий: «медийное агентство – источник медийной информации» (media agency), «категория медиа» (media category), «технология медиа» (media technology), «медиаязык» (media language), «аудитория медиа» (media audience), «медийная репрезентация/переосмысление» (media representation). А ведущий российский специалист в области медиаобразования Ю. Н. Усов писал,

что медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации.

Отсутствие медиаобразования в подавляющем большинстве школ и в то же время очень тесное взаимодействие учащихся с медиа приводит к парадоксальному выводу: самообразование, саморазвитие в области медиа является нормой для современных школьников. Они «вынуждены» мобилизовать имеющиеся у них в арсенале знания для освоения новых средств медиа и познания на более глубоком уровне уже знакомых, часто широко распространенных (ТВ, радио, кинематограф, пресса).

К сожалению, такое самообразование не предполагает активной творческой позиции в различных аспектах деятельности (игровой, художественной, исследовательской и т. п.), связанной с медиа, повышения уровня медиакультуры. Это следствие отсутствия теоретической базы, основанной на систематизированных знаниях, о структуре медиа, механизмах, позволяющих ему воздействовать на аудиторию и т. д. Медиа не только транслируют информацию, они «конструируют реальность», создавая знаки и образы, отсылающие человека не к его чувственному опыту, а непосредственно к опыту потребления медиа («симулякры» Ж. Бодрийера).

В России медиаобразование имеет давнюю историю, однако в настоящее время только в Таганрогском государственном педагогическом институте существует специализация «медиапедагог» и в Российском государственном профессионально-педагогическом университете открыта кафедра медиакультуры и медиатехнологий. Основы медиаобразования изучаются как отдельные дисциплины, направления деятельности и научных исследований в ряде педагогических вузов и университетов. Педагогическая система медиаобразования включает целевые установки на развитие личности, компонентность, педагогическую модель, формирование целостного восприятия и анализа медиатекстов, индивидуального творческого и критического мышления, знакомство с основными этапами истории медиакультуры, структурность, функциональность, коммуникативность, практическую реализацию и результативность.

Медиаобразованный учитель обладает знаниями как педагогики, так и основ художественного воспитания, искусствоведения (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурологии, истории (история МХК, искусства), психологии (искусства, художественного восприятия, творчества), кроме удовлетворения нужд современной педагогики в развитии личности умеет анализировать и расширять спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. Комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео,

интернета, виртуального мира компьютера, который синтезирует черты практически всех традиционных искусств, помогает устранить ряд существенных недостатков, связанных с односторонним, изолированным друг от друга изучением объектов культуры и окружающего мира, обособленным рассмотрением формы и содержания [6]. Знакомство учителей с медиаобразованием, изучение основ работы с аудиовизуальной информацией, привнесение этих знаний в школу позволяет глубоко анализировать возможности видеоинформационных технологий, степень воздействия на ребенка медиатекстов с точки зрения психологии, этики, семиотики, разрабатывать модели применения различных медиа в образовательном и воспитательном процессе, в полной мере использовать этот медиаконвергентный ресурс для работы со школьниками.

Цифровое образовательное видео нового поколения несет в себе большой информационный поток, может быть гибко интегрировано в различные образовательные модули и программы, внедрено в презентации, сайты, дистанционные оболочки, перемонтировано на компьютере и репрезентовано как в локальном, так и в сетевом образовательном ресурсе. Нелинейный монтаж видео, возможность интегрирования элементов интерактива в образовательные модули, размещение авторского видеоконтента в глобальной сети – это далеко не полный перечень особенностей современного видео для образовательных учреждений.

Современная школьная техника и программное обеспечение предоставляют возможность использовать готовое видеоинформационное обеспечение и создавать новые образовательные видеоматериалы. В процессе проектной деятельности, на уроках, во внеклассной работе, в дополнительном образовании можно создавать видеоматериалы для учебной и внеклассной деятельности, развивая аудиовизуальную грамотность, монтажность мышления, умение читать, понимать, анализировать медиатексты. Педагог в проектах с учащимися может выступать как организатор, консультант, наставник, тьютор или как непосредственный участник. Школьники и учителя, владеющие компьютером и постоянно повышающие уровень своей ИКТ-компетентности, осваивают новые возможности и технологии работы с видеоинформацией, которые могут применять в образовательных целях. Совместная деятельность педагогов и учеников, направленная на создание и использование в учебной деятельности видеоматериалов нового поколения, способствует как формированию медиакультуры, так и развитию общей культуры личности, связанной со средствами массовой коммуникации, и становлению нового культурно-исторического мировоззрения современной эпохи глобализации.

Большой объем и высокая скорость распространения непрерывно растущего потока информа-

ции как позитивно, так и негативно воздействуют на воспитание, обучение, психику, психологию подростка, который большую часть своего времени проводит у экрана телевизора и компьютера. Задача педагога не оградить ребенка от воздействия избыточности и хаотичности информационного пространства, а формировать умение и потребность изучать конструкцию медиатекстов, критически осмысливать, анализировать отражение ими духовных и нравственных ценностей, политических, идеологических, экономических, социокультурных интересов.

Массовая коммуникация, являясь неотъемлемым звеном, формирующим медиакультуру ребенка, его понимание и ощущение ценности лучших мировых произведений, позволяет соединять между собой разные виды человеческой деятельности, разделенные пространством и временем. Привычные средства, которые многие годы оказывали решающее воздействие на становление личности, гармонично интегрируют с новыми формами представления культуры и искусства, что является позитивным аспектом в процессе формирования медиакультуры учащихся. Личности педагога и подростка, выходящие из состояния объектов, пассивно воспринимающих медиа, применяющих видео как готовое средство обучения и получения знаний, переходят в состояние субъектности, стремясь активно участвовать в информационно-коммуникационном процессе. Возможности глобального медиаконвергентного пространства позволяют педагогу и ученику читать, анализировать, создавать, распространять медиаресурсы, разработанные с учетом законов зрительного и психолого-педагогического восприятия звукозрительного образа, темпа, ритма, подтекста. Подростки приобщаются к духовно-нравственному восприятию композиции, пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного и монтажного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку повествования. Показателями эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, являются развитие у учащихся ассоциативного мышления, понимание ими взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разных видов и жанров.

Учителей и студентов педагогических вузов с основами медиаобразования могут познакомить специальные курсы, отдельные модули изучения медиатехнологий в образовательных программах вузов, курсы повышения квалификации. Можно использовать и другие формы обучения с целью повышения медиакомпетентности педагогов и уровня медиакультуры учащихся. Видеоинформационные технологии как наиболее сложные по структуре и процессу реализации являются тем медиаконвергентным ресурсом, который в большей степени воз-

действует на формирование медиакультуры детей, поэтому ему и нужно уделять столь пристальное внимание. Видеоинформационное обеспечение учебного процесса, создание и размещение авторского и применение готового учебного видеоконтента, педагогическое и ученическое видеотворчество – это потенциал для медиакультурного развития учащихся. Данное направление, связанное с развитием медиаобразования, является одним из направлений программы социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.

Кафедра научно-методического сопровождения информатизации образования Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования начиная с 2005 г. поэтапно внедряет в учебный процесс курсовой подготовки модули обучения работе с видео- и аудиоинформацией. Данные образовательные модули, обучающие работе с видеоинформацией, – постоянные компоненты обучения всех образовательных курсов кафедры. Кроме этого проводятся специализированные очные и дистанционные курсы, работают творческие лаборатории и базовые площадки. Работа с видеоинформацией начинается с понятия о кадре, его композиции, гармонии звука и видео, законах аудиовизуального восприятия информации, понятий о планах и гармонии их соединения при монтаже, ракурсе, перспективе, цвете, освещении и других необходимых основных понятий, без которых невозможна практическая деятельность по созданию видео. Только после теоретической подготовки и выполнения практической работы по композиции и гармонии видео и аудио слушатели отрабатывают на практике все этапы создания видеоматериала.

Такая организация обучения связана с тем, что аудиовизуальная информация сложна по структуре и степени влияния на зрителя, и создатели образовательных видеоматериалов для обучения, воспитания и даже досуга ребенка в полной мере несут ответственность за его содержание, воспитательное, психологическое и эмоциональное воздействие. В условиях глобализации и кросс-медийности информационного пространства, легкости создания видео и размещения в сети интернет с технической точки зрения такое отношение к работе с видеоинформацией несомненно оправдано. Вопросами видеоинформационного обеспечения учебного процесса кафедра занимается в течение многих лет, сотрудничая при этом с деятелями культуры и киноискусства.

В интернете для педагогов и учащихся создано интернет-сообщество «Медиатворчество» – интерактивная среда общения, объединяющая опытные и начинающие студии России, зарубежья и Кировской области, работающие с детьми и молодежью, творческую лабораторию, базовые площадки для делового общения по вопросам методики и

технологии работы с видео, наполнения интернет-контента видеоматериалами образовательного назначения: фильмами, видеороликами, телепередачами, блогами, сайтами студий кино, видеотворчества, тележурналистики. Педагоги ведут речь о совершенствовании образовательного и воспитательного процесса в творческих объединениях, формировании культуры создания экранных материалов, ответственности авторов за воздействие их фильмов на аудиторию, о реализации потенциала экранной культуры, повышении творческого, идейного, технического уровня создаваемых фильмов. Наполняются педагогическими образовательными видеоматериалами и ученическими работами веб-каналы на YouTube, RuTube, VisionRambler, видео@mail.ru, видео.qip.ru. Учителя и ученики получают информацию о форумах и конкурсах видеоматериалов и принимают в них участие. Три года подряд проводятся конкурсы видеоматериалов для педагогов «Начинаем урок», лучшие образовательные видеоматериалы размещаются в интернете.

Особое место в деятельности по созданию видео занимают совместные проекты с Кировским областным киноклубом, одним из старейших в России. С 1961 г. он проводит консультативные и обучающие мероприятия: семинары, тренинги, фестивали, конкурсы, активно приглашая к сотрудничеству педагогов как в городе Кирове, так и с выездом в районы. Общие образовательные программы связывают кафедру с Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России, Лигой юных журналистов России, творческим объединением ЮНПРЕСС и Всероссийским форумом детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг», благодаря которому у преподавателей появилась возможность обучаться в Институте повышения квалификации работников кинематографии.

Педагоги и ученики ежегодно являются активными зрителями и участниками Всероссийского кинофестиваля и учебного семинара «Встречи на Вятке», который в течение шести лет проводится в Кирове.

Выводы. Медиакомпетентность, формируемая в процессе создания и применения видеоинформационного обеспечения, дает педагогам понимание того, как медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию окружающего мира, информационно насыщенной окружающей среды, в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции, как они могут воздействовать на уровень медиакультуры учащегося. Педагог, погруженный в среду, повышающую его уровень медиакомпетентности, изучает, анализирует, творит самостоятельно медиатексты. Только приобщившись к миру медиа, он может способствовать формированию медиа-

культуры своего ученика. Видеоинформационное обеспечение учебного процесса является при этом одним из ведущих факторов формирования медиакомпетентности педагога и медиакультуры его ученика. Только в процессе «делания», анализа и применения видео формируются необходимые качества медиакультурной личности.

Образовательные, культурно-образовательные, творческие мероприятия способствуют обучению и сплочению представителей общего и дополнительного образования, культуры, кинематографии, средств массовых коммуникаций вокруг одной общей цели – формирования медиакультурного уровня подростков средствами экранных искусств. Телеканалы «Культура», «Бибигон» и другие теле- и радиоканалы, интернет-ресурсы ведут активную работу по созданию необходимого для формирования медиакультуры подростков позитивного медиаконтента. Эпоха глобализации позволяет размещать необходимый образовательный видеоконтент в интернете педагогам и самим учащимся. Это создает дополнительный видеоинформационный ресурс для образовательных учреждений и учащихся, который при ответственном отношении к наполнению и применению может оказывать существенную помощь в организации учебного процесса и совершенствовании медиакультурного уровня учащихся.

Примечания

1. Библиер В. С. От наукоучения к логике культуры. М., 1991.
2. Бондаренко Е. А. Формирование медиакультуры подростков // Федерация Интернет-образования. 2005.
3. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2006.
4. Лихачев Д. С. Раздумья о России. СПб., 2001.
5. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. М., 1996. 183 с.
6. Мурюкина Е. В. Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы): монография. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
7. Федоров А. В. Проблемы аудиовизуального восприятия // Искусство и образование. 2001. № 2. С. 57–64.
8. Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С. 33–38.
9. Федоров А. В., Новикова А. А. Медиа и медиаобразование // Alma Mater: Вестник высшей школы. 2001. № 11. С. 15–23.
10. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: монография. М., 2007.

УДК 37.034

Е. А. Никитина

НРАВСТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА К ИНСТИТУТУ СЕМЬИ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

В статье анализируются понятия «позиция» и «нравственность», раскрываются сущность и назначение нравственной позиции личности. Дается определение понятия «нравственная позиция старшеклассника к институту семьи», описываются ее структура и содержание.

In the article the terms “position” and “morality” are analyzed. The essence and function of person’s moral position are revealed. The definition of the term “moral position of a senior pupil to the family institution” is given, its structure and content are described.

Ключевые слова: нравственная позиция, старшеклассники, нравственность, личность, институт семьи.

Keywords: moral position, senior pupils, morality, person, family institution.

Институт семьи относится к разряду тех социальных явлений, значение которых уникально как для отдельного человека, так и для всего общества в целом. Это и понятно, поскольку все люди так или иначе связаны с семьей, она естественная часть их жизни. Однако в последнее время все заметнее стали наблюдаться кризисные явления, связанные с институтом семьи, о чем свидетельствует целый ряд тенденций: снижение престижа семьи, увеличение числа разводов, падение рождаемости и потребности иметь детей, увеличение числа внебрачных рождений и т. д. В связи с этим резко возрастает актуальность проблем, связанных с укреплением семьи, так как только стабильность семьи как исходного социального института определяет стабильность общества и его прогресса.

Одним из механизмов укрепления семьи может стать формирование нравственной позиции старшеклассника к институту семьи. Решение задачи исследования данного процесса предполагает всесторонний анализ проблемы, и прежде всего анализ сущности и содержания понятия «нравственная позиция».

Понимая сущность как «внутреннее содержание предмета, выражающееся в единстве всех многосторонних и противоречивых форм его бытия» [1], необходимо рассмотреть категории, составляющие понятие нравственной позиции, – «нравственность» и «позиция».

Обратимся к анализу понятия «позиция» как ключевому в данной категории.

НИКИТИНА Екатерина Леонидовна – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института
© Никитина Е. А., 2009

Слово «позиция» латинского происхождения. В словаре иностранных слов дается несколько его толкований. В контексте нашего исследования приемлемо следующее: «Позиция (лат. *positio*) – положение, расположение; точка зрения, отношение к чему-либо; действия, поведение, обусловленные этим отношением» [2].

Достаточно полное и, на наш взгляд, всеобъемлющее определение позиции дает Б. Г. Ананьев: «Позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей представляет сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. Вся эта сложная система субъективных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций – ролей, выполняемых человеком в данных социальных ситуациях развития» [3].

А. Н. Леонтьев рассматривает позицию как процесс самостоятельной деятельности личности, суть которой проявляется в моральном выборе. Позиция – это предпосылка и условие развития личности. Осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень своего развития. С помощью понятия позиции А. Н. Леонтьев объясняет механизм формирования личности как субъекта общественных отношений (деятельность – позиция – сознание – личность) [4].

С точки зрения В. А. Шустера, позиция личности – «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. Позиция – развивающееся образование. Зрелость позиции характеризуется непротиворечивостью, то есть относительной стабильностью» [5].

Следует заметить, что практически все исследователи, давая свое определение понятию «позиция», увязывают его с двумя основными понятиями: «отношение» и «деятельность». Так, согласно Н. Е. Щурковой, три существенных признака исчерпывают понятие «позиция». Во-первых, это положение, расположение человека в некотором «пространстве» по отношению к какому-либо объекту. Во-вторых, таким «пространством» является пространство отношений, которые образуют определенную систему. В-третьих, позиция является исходным моментом, основанием, детерминантом для плодотворных действий [6].

Позиция возникает как предпосылка деятельности, обнаруживается, реализуется только через деятельность, актуализируется в ней. Всякая деятельность начинается с того, что субъект занимает некоторую исходную позицию по отношению к объекту деятельности. В такой интерпретации позиция выступает как характеристика личности, ко-

торая вырастает из накопленных личностью отношений к определенному объекту воздействия для того, чтобы выразить, реализовать эти отношения в деятельности. Пространство отношений выступает как область определения (пространство выбора) позиции, а пространство взаимодействия – как область актуализации отношений, составляющих позицию. Мотивы поведения человека в ситуации выбора, когда он отстаивает или изменяет свою позицию, определяются характером отношений, составляющих позицию. В каждом случае вступает в действие принцип избирательности, то есть в каждой конкретной жизненной ситуации востребованным становится адекватный ситуации «набор» отношений, среди которых выделяются «доминирующие» (В. Н. Мясищев).

Большинство исследователей выделяют в позиции два аспекта: внешний (поведенческий) и внутренний (морально-мировоззренческий). Внешний аспект позиции – это совокупность деятельностей и способов поведения, в которых личность реализует свою активность, проявляет свое отношение к объектам деятельности. Внутренний аспект позиции – это совокупность морально-мировоззренческих идей, принятых личностью, ставших ее убеждениями, оценочными критериями, регуляторами отношений, поведения. Следовательно, позиция как система отношений характеризует человека многоаспектно в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего.

Следуя логике исследования, проанализируем следующее понятие – «нравственность».

Несмотря на широкое употребление, понятие нравственности достаточно сложно, и на уровне мнений ученых, богословов, философов по ряду причин трактуется неоднозначно. Существует две точки зрения на определение данного понятия. В первом случае наблюдается синонимичность понятия «нравственность» и понятия «мораль». «Нравственный – противоположный плотскому; душевный, духовный; относящийся к одной половине духовного бытия; противоположный умственному, но составляющий с ним общее духовное начало... добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды и достоинством человека, с долгом честного и чистого сердца гражданина» [7]. «Мораль – нравочужение, нравственное учение; правило для воли, совести человека» [8].

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова представлено следующее определение понятия нравственности: «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами»; «Мораль – нравственные нормы поведения, отношений с людьми, а также сама нравственность» [9].

Философский словарь под редакцией И. Т. Фролова также отождествляет нравственность с мора-

лю, опираясь на лингвистическую этимологию последнего: мораль (лат. *moralitas* от *moralis* – относящийся к нраву, характеру, складу души, привычкам; *mores* – нравы, обычаи, мода, поведение). В самой словарной статье дается характеристика морального как «формы общественного сознания и вида общественных отношений, направленных на утверждение самоценности личности» [10].

С точки зрения О. Г. Дробницкого, «мораль, нравственность – один из основных способов нормативной регуляции действия человека в обществе; особая форма общественного сознания и вид общественных отношений» [11]. Нравственность представляет собой «одну из наиболее универсальных форм общественного и личного миропонимания, воззрения на человека, общество и историю» [12].

Согласно другой точке зрения, нравственность определяется как внутренняя духовная характеристика личности, а мораль – как внешние правила для нравственного поведения, то есть нравственность рассматривается как «отношение человека к миру, адекватное моральным нормам и культурным ценностям» [13]. Мы придерживаемся данной точки зрения. Дело в том, что моральное чувство носит более объективный, общекультурный, общесоциальный характер, нежели чувство нравственное. Нравственность существует «для себя», для саморазвития человека, мораль же прежде всего «для других». Мораль функционирует в механизмах общественного мнения, в то время как нравственность человека возникает через индивидуальный выбор целей и ценностей. Как пишет И. Б. Мардов, «моральное чувство доступно испытать всякому, нравственное же чувство либо рождается, либо не рождается в душе... Мораль властно трубит в уши, нравственность же тихо советует. Звук от нее надо услышать и по душевной потребности искренности усилить его» [14]. «Нравственность, – указывает И. И. Дереча, – всегда формируется личностью, составляет принцип ее бытия и неотделима от содержания “Я”. Если мораль связана с внешней целеобразностью, то нравственность – со свободным целеполаганием и самоопределением человека» [15]. Другими словами, нравственное чувство всегда субъектно и не может быть сформировано вне содержания личности.

Таким образом, проведенный анализ понятий «нравственность» и «позиция» позволяет сделать вывод о том, что в определении содержания нравственной позиции необходимо учитывать следующие принципиальные положения:

1) нравственная позиция личности – это результат интериоризации индивидом социально-моральных ценностей в процессе его отношений с социальной средой;

2) нравственная позиция имеет ценностно-нормативный характер и определяет в самых главных чертах жизненный путь человека;

3) регулируя поведение человека, именно нравственная позиция служит наиболее весомым критерием нравственной воспитанности личности, ценности ее отдельных поступков.

Выделенные характеристики являются ключевыми, но важно отметить и назначение нравственной позиции. Согласно М. В. Бондаренко, оно состоит в том, что она оказывается способной:

– гармонизировать нравственные качества, чувства и поведение,

– регулировать поступки и чувства,
– влиять на принятие решений и выбор в случае сомнений,

– быть незримым критерием истины, выступать критерием самооценки и оценки поведения других людей [16].

Однако нравственная позиция – это не всякое отношение и не всякий взгляд на любые вещи или явления, а только связанные с самим человеком и его местом в мире, а не только в социуме. Нравственная позиция – это не все усвоенные или выработанные взгляды на человека, а лишь те, которые регулируют поведение, определяют его, то есть взгляды активные, действенные, способные быть мотивами поведения.

Обобщая сказанное выше, мы приходим к выводу о том, что нравственная позиция старшеклассника к институту семьи – устойчивое осознанное эмоционально-ценностное отношение к семье, определяющее его нравственный выбор в системе семейных отношений на основе общепринятых и интериоризованных им моральных норм.

Все вышесказанное о сущности нравственной позиции позволяет перейти к рассмотрению научных подходов к ее структурированию и выработке собственного варианта структуры нравственной позиции к институту семьи.

В. А. Арамивичюте, показав, что «главная задача школы – повернуться лицом к человеку как абсолютной ценности, создав условия для раскрытия его индивидуальности, становления личности и заложения в ней прочных основ нравственности» [17], делает широкий обзор категорий, соотносимых с понятием нравственной позиции личности. В работе В. А. Арамивичюте нам важна раскрытая ею взаимосвязь трех компонентов позиции: когнитивного; оценочно-эмоционального; деятельностно-поведенческого. Когнитивный компонент позиции, включающий в себя нравственные знания, выступает в качестве предпосылки ориентации человека в нравственных ценностях. Как исходный компонент, он также составляет основу для более сложных нравственных образований. Оценочно-эмоциональный компонент опосредует свои функции через эмоционально-ценностное отношение. Отражая соотношение эмоционального и рационального, он активизирует нравственное самоопределение личности. Действенно-поведенчес-

кий компонент означает способность индивида к нравственным действиям и непосредственное их осуществление. «Процессуальное единство всех компонентов, – заключает В. А. Арамивичюте, – строится на мотивах и нравственно-волевых устремлениях индивида» [18].

В более структурированном виде сходные идеи предлагает В. Н. Ступина, которая выделяет совокупность трех компонентов: личностно-целевого (ценности, эмоции, воля); информационно-гностического (усвоение нравственных аспектов семейных отношений); рефлексивно-оценочного (способность к самооценке и самоанализу в указанной сфере) [19]. Подход В. Н. Ступиной импонирует нам тем, что связывает в единое нравственное образование знания, мотивы и рефлексивный потенциал личности старших школьников. Нельзя, однако, не отметить невнимание автора к деятельностным аспектам отношения старшеклассников к семье.

Учет деятельностных составляющих нравственной позиции содержится в работе Н. М. Романенко, посвященной воспитанию духовной культуры старшеклассников. Он выделяет когнитивный, рефлексивно-оценочный, мотивационный и действенно-практический компоненты нравственной позиции [20].

Анализ подходов к структурированию нравственной позиции позволяет сделать вывод о том, среди ученых нет единого мнения по данному вопросу, однако практически все исследователи выделяют такие существенно значимые компоненты нравственной позиции, как компонент знания, компонент рефлексии, эмоционально-ценностный компонент и компонент действия. Интерпретируя их в логике нашего исследования, мы выделяем следующие компоненты нравственной позиции старшеклассника к институту семьи: когнитивно-рефлексивный, эмоционально-ценностный и мотивационно-деятельностный.

Когнитивно-рефлексивный компонент выступает в качестве предпосылки ориентации человека в нравственных ценностях. Как исходный компонент, он составляет основу для более сложных нравственных образований и предполагает: освоение основных научных понятий (фамилистика, любовь, брак, семья, функции семьи, культура семейных отношений и др.); оценочные знания (роль, ценность и место семьи в жизни человека и общества; система ценностей в вопросах брачно-семейных отношений и т. д.); владение информацией о фактах и закономерностях состояния и развития семьи с привлечением данных статистики; стремление к самообразованию и самовоспитанию, то есть в самосовершенствовании себя как семьянина.

Эмоционально-ценностный компонент является системообразующим в нравственной позиции старшеклассников к институту семьи, так как цен-

ности выступают неким общим, объединяющим все компоненты воедино, интегрирующим компонентом, поскольку посредством их выражается общая оценочная направленность нравственной позиции человека на достижение тех или иных целей. Именно ценности представляют собой систему личностно значимых смыслов отражаемого субъектом мира, являясь связующим звеном нравственного сознания и поведения человека. Интериоризация семейных ценностей создает фундамент его общей культуры, базовыми составляющими которой выступают семейные ценности как регуляторы сознания, поведения и деятельности. Эмоционально-ценностный компонент нравственной позиции старшеклассника к институту семьи характеризуется осознанием семьи как ценностного социального института; осмыслением значимости семейных ценностей; позитивным психологическим настроением и установкой на создание и укрепление семьи.

Компонентом, замыкающим структуру нравственной позиции старшеклассника к институту семьи, является мотивационно-деятельностный компонент, включающий в себя: нравственно-этические нормы поведения; осознание необходимости самовоспитания для создания благополучной семьи; наличие сформированного идеала будущего избранника; усвоение семейных ролей (супружеских и родительских).

Таким образом, выделенная сущность и структура нравственной позиции старшеклассника к институту семьи позволяют осуществлять педагогическую деятельность, направленную на укрепление семейных отношений. Выявленные в исследовании компоненты нравственной позиции и их показатели обеспечивают педагогически целесообразное формирование нравственной позиции старшеклассника к институту семьи, позволяют разработать оценочные процедуры и диагностические материалы для определения уровня сформированности нравственной позиции старшеклассников к институту семьи.

Примечания

1. *Философский энциклопедический словарь*. М.: ИНФРА-М, 2001. С. 444
2. *Новейший словарь иностранных слов и выражений*. М.: Современный литератор, 2005. С. 639.
3. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: ПИТЕР, 2001. С. 211.
4. *Бондаревская Е. В.* Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: учеб. пособие. Ростов н/Д: РГПИ, 1986. С. 40.
5. *Общая психология: словарь* / под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕРСЭ, 2005. С. 168
6. *Шуркова Н. Е.* Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. С. 46.
7. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 2: И-О. 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Медиа; Дрофа, 2008. С. 558.

8. Там же.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.:Азбуковник, 1999. С. 423.
10. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. С. 270.
11. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. С. 11–17.
12. Там же.
13. Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 29.
14. Мардов И. Б. Этапы личной духовной жизни. М.: Радикс, 1994. С. 91.
15. Дереча И. И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. С. 47.
16. Бондаренко М. В. Становление нравственной позиции подростка в условиях клубной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. С. 46.
17. Араливицоте В. А. Нравственная позиция учащихся средних учебных заведений и пути ее формирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990. С. 24.
18. Там же.
19. Ступина В. Н. Формирование нравственно-психологической готовности старшеклассников к семейной жизни в процессе изучения художественной литературы. Челябинск: Южно-Уральский науч.-обр. центр РАО, 2003. С. 17.
20. Романенко Н. М. Воспитание духовной культуры старших школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.

УДК 371:39

Н. С. Ширяева

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

Последние десятилетия научные школы обоснованно решают задачи этнокультурного образования. Таким примером являются научные школы под руководством академика РАО, профессора, доктора педагогических наук Т. Я. Шпикаловой и академика, профессора, доктора педагогических наук Т. И. Баклановой.

В настоящее время в школах разных регионов России апробируется этнокультурная образовательная модель. В основе ее функционирования процесс обучения и воспитания, комплексно связанный с природой, бытом, трудом, историей и художественными традициями этноса. Смыслообразующей этнопедагогической идеей является получение учащимися целостного этнокультурного знания на основе системного и личностно-ориентированного подходов.

The scientific schools solve problems of ethnocultural education. For example there are scientific schools under direction of the academician of the Russian Open Society the professor, the doctor of pedagogical sciences T. Y. Shpikalova and the academician, the professor, the doctor of pedagogical sciences T. I. Baklanova

Ethnocultural educational model is approved at schools of different regions of Russia.

The basis of its functioning process of training and the education is related the nature, life, work, history and art traditions of ethnos. Ethnopedagogical idea is reception by pupils of complete ethnocultural knowledge on the basis of the system and personality-focused approaches.

Ключевые слова: этнокультурная модель, этнокультурное пространство, этнокультурное образование.

Keywords: ethnocultural model, ethnoeducation space, ethnocultural education.

Современный этап развития российского общества, связанный, в частности, с переосмыслением многих основополагающих в прошлом принципов и идеологических установок, требует и серьезной перестройки всей системы отечественного образования. В связи с этим сегодня возникает необходимость принципиального изменения подходов в гуманитарном образовании.

Под образованием в «Законе об образовании» понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Со сменой принципов государственной политики в области образования (гуманистический характер обучения, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности) российская школа вступила в новый этап развития.

Реализация стратегических задач работает на осуществление главной цели системы образования, которая функционирует как целенаправленная сознательная подготовка детей к самостоятельной взрослой жизни.

Принципы гуманистической педагогики законодательно закреплены государством: объективно комфорт ребенка в школе задан его ролью «учащегося», выполняющего строго определенные требования (значительная часть этих требований связана с освоением стандарта школьного образования, который определяется государством), с одной стороны, и свободным развитием личности ребенка – с другой.

Гуманистическая педагогика – это педагогика, которая базируется на выявлении, поддержке и развитии индивидуальных интересов и склонностей ребенка через включение его в целесообразные виды деятельности. Целесообразность деятельности определяется созданием условий для развития и саморазвития личности. Гуманистическая пе-

дагогика строится на ценностях психологической поддержки ребенка, принятия его личности и индивидуальности, на защите его права на самоопределение и выбор собственного пути, в том числе в учении.

В условиях гуманизации и гуманитаризации общего среднего образования необходимо использовать огромный этнопедагогический и этнокультурный потенциал с целью развития личности каждого ребенка, формирования и развития гуманистических ориентаций в системе его отношения с окружающим миром, другим человеком и самим собой.

Тактические педагогические задачи, как образовательные, так и воспитательные, эффективно решаются в рамках этнокультурного образования.

Последние десятилетия научные школы серьезно и научно обоснованно решают задачи этнокультурного образования. Таким примером являются научные школы под руководством академика РАО, профессора, доктора педагогических наук Т. Я. Шпикаловой и академика, профессора, доктора педагогических наук Т. И. Баклановой.

В настоящее время в школах разных регионов России апробируются разные этнокультурные образовательные модели. Важнейшими задачами этнокультурной образовательной деятельности являются:

- выстраивание научной преемственности этнохудожественного образования во взаимодействии со школами;
- изучение этнического и исторического своеобразия русского народа в области культуры;
- знакомство с истинными хранителями этнохудожественной культуры.

Функционирование данной этнокультурной образовательной модели обеспечивается реализацией *трех образовательных кругов*: образовательного учебного круга, образовательного внеучебного круга и круга дополнительного образования.

Основными учебными формами образовательного учебного круга являются разные виды урока русского народного творчества.

Основными учебными формами образовательного внеучебного круга являются разные виды этнодеятельности: участие в традиционных календарных обрядах и праздниках, изучение музейных экспозиций, фольклорные экспедиции и т. д.

Основными учебными формами круга дополнительного образования являются кружки, секции, клубы и факультативы этнокультурной направленности.

Функционирование данной этнокультурной образовательной модели предполагает функционирование *целостной педагогической системы*, в которой учебная работа взаимосвязана и взаимообусловлена разными формами внеурочной деятельности.

Смыслообразующей этнопедагогической идеей этнокультурной образовательной модели является

получение учащимися целостного этнокультурного знания на основе системного и личностно-ориентированного подходов. Системный подход позволяет преодолевать мозаичность в формировании «картины мира» и в полной мере реализовывать идеи гуманизации и гуманитаризации.

Личностно-ориентированный подход благодаря погружению ребенка в этнокультурную среду обеспечивает возможность глубже осознавать и развивать его интересы.

Основная доминанта данного подхода – формирование культурной одаренности ребенка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия). Культурная одаренность «заключается прежде всего в том, чтобы, имея от природы средние или плохие данные, достигать с помощью их рационального использования таких результатов, каких другой, культурно неразвитый человек, может достигнуть только с помощью натуральных данных, значительно более сильных». Культурную одаренность (одаренность культурой) можно воспитать только в атмосфере культуры, в специально сформированной культурной среде

Целевым компонентом этнокультурной модели является восстановление образовательной преемственности в развитии отечественной культуры, понимание ее места в мировом культурном процессе.

Содержательный компонент

Системность народной культуры состоит в том, что средствами изобразительного-пластического и музыкально-поэтического языка в произведениях разных видов творческой деятельности выражено народное понимание сущностных связей, таких, как «человек и природа», «человек и семья», «человек и история». Именно они организуют жизнедеятельность любого народа в его историческом прошлом, настоящем и будущем. Эти связи – человек и природа, человек и семья, человек и история – составляют содержание разделов учебной программы этнокультурной образовательной модели. Решение актуальных социально-исторических, экологических, нравственно-эстетических проблем прослеживается через понимание того, как решались эти проблемы нашими предками.

Учебная программа включает деятельностно-тематические курсы:

- Традиционная русская кухня.
- Основы этноботаники.
- Резьба по дереву на основе традиций русского народного искусства.
- Вышивка на основе традиций русского народного искусства.
- Кружевоплетение на основе традиций русского народного искусства.
- Ткачество на основе традиций русского народного искусства».

Базисный уровень каждой из учебных курсов включает организацию встреч, семинаров, занятий

с народными мастерами России, знакомство с выставочными работами учащихся художественных школ, колледжей, студий, изучение экспозиций художественных, краеведческих и школьных музеев, составление эскизов и набросков, а также отчетов учащимися в соответствии со своими экспедиционными должностями.

Учебные курсы находятся в тесной взаимосвязи и объединяются общими задачами:

- восстановление этнокультурных основ развития творческой личности,
- раскрытие внутренних возможностей личности учащихся,
- предоставление возможности получения специальных навыков в области этнохудожественной культуры, изучения традиционных промыслов и ремесел,

Для решения данных задач в *технологическом компоненте* этнокультурной модели предусмотрено:

- формирование целостного этнокультурного знания на учебных занятиях по русскому народному творчеству;
- проведение встреч и семинаров с настоящими хранителями этнохудожественной культуры;
- осуществление научного поиска этнокультурного материала в библиотечных и музейных фондах;
- участие учащихся в общественно значимых культурных мероприятиях (реставрации памятников, экологических акциях и т. д.);
- организация экспедиций, в ходе которых учащиеся активно собирают и осваивают традиции народного искусства.

Приобщение к красоте предметного мира, будь это архитектура древней Новгородской земли или образцы современного народного искусства, формирует основы этнокультурного воспитания (*воспитательный компонент*):

1. Активно формируется благоприятная эмоциональная атмосфера внутри учебного коллектива.
2. Выстраиваются доброжелательные взаимоотношения.
3. Культивируется «ответственная зависимость» за порученное дело.
4. Отношения «учитель-ученик» выстраиваются непринужденно.

Оценочный компонент функционирования этнокультурной модели предполагает:

- 1) создание учащимися творческих образцов в разных видах этнокультурной деятельности (сочинение колыбельных песен, былин, сказок и т. д.);
- 2) публичные выступления в составе фольклорного ансамбля, фольклорного театра;
- 3) публичную защиту научного исследования на ежегодной школьной научно-практической конференции;
- 4) участие в фольклорных обрядах;
- 5) участие в выставках рукоделия;
- 6) участие в этнокулинарных ярмарках и т. д.

Такой подход позволяет реализовывать развитие всех уровней культуры личности учащихся: культурно-бытового, культурно-творческого и культурно-исследовательского.

Уровни культуры личности учащихся:

Третий уровень: культурно-исследовательский.

Второй уровень: культурно-творческий.

Первый уровень: культурно-бытовой.

Этнокультурная образовательная модель позволяет выстраивать процесс учения ребенка на личностно значимых интересах самого ребенка и максимально учитывать его индивидуальность. Учащийся имеет возможность учиться делать личностный выбор, подбирает ключ к открытию себя, приобретает опыт духовной, нравственной, социальной деятельности, осознает цели собственной жизненной перспективы, развивает творческие способности и создает условия для формирования опыта творческой деятельности ребенка.

Перечислим некоторые из психолого-педагогических проблем, которые решаются благодаря функционированию этнокультурной образовательной модели:

- организация целесообразной деятельности ребенка по саморазвитию и самосовершенствованию;
- развитие познавательной активности;
- овладение навыками этнокультурной деятельности;
- углубление знаний по отдельным предметам гуманитарного цикла и развитие межпредметных связей;
- формирование целостной мировоззренческой картины;
- формирование навыков общения со сверстником, со старшим и младшим;
- формирование ответственности;
- компенсация дефицита игровой деятельности;
- психокоррекционная работа и личностный рост;
- проблема занятости детей в пространстве свободного времени.

Компонент эффективности функционирования модели

К необходимым условиям эффективности функционирования этнокультурной образовательной модели следует отнести профессиональную компетентность педагогов, реализующих эту модель. «Повсюду ценность школы равняется ценности её учителя» – эта мысль принадлежит Дистервегу. Педагоги, реализующие этнокультурную образовательную модель, должны обладать следующими профессионально-компетентными характеристиками:

1. Педагог-этнокультуролог (педагог, имеющий специальное этнокультурное образование и творческий опыт этнокультурной деятельности).
2. Педагог-мастер (педагог, имеющий специальное этнопедагогическое образование и педагогиче-

ческий опыт этнокультурной деятельности.

3. Педагог-личность (педагог, обладающий социальной установкой на уважение к ребенку, отношение к ребенку как к самоценности, а также способностью к сопереживанию).

Следующим необходимым условием эффективности функционирования этнокультурной образовательной модели является то, что занятия должны проводиться в специально организованном пространстве: в соответствующем помещении и со специальным оборудованием (школьный этнографический музей, кабинет традиционной народной культуры).

Третьим неперенным условием эффективности функционирования модели является использование потенциала школьных подразделений. В этом смысле перспективной является работа с музейными и библиотечными фондами. Библиотека должна стать центром исследовательской работы. Одним из направлений работы должно стать создание медиатеки, где будут собраны не только печатные издания, но и различные аудиовизуальные и компьютерные средства. Огромный культурный потенциал музеев может быть использован как с точки зрения культурного развития школьников, так и с точки зрения их воспитания. Сформулированные психолого-педагогические условия позволяют:

- создавать культурную эмоционально значимую среду для развития ребенка и переживания им «ситуации успеха»;
- способствовать осознанию и дифференциации личностно значимых интересов личности учащихся.

Таким образом, использование в современном образовательном пространстве школы этнокультурной образовательной модели позволяет реализовывать личный творческий потенциал учащегося, а также

- создавать широкий общекультурный эмоционально значимый для ребенка фон освоения содержания стандарта общего образования;
- ориентировать ребенка в базисных видах деятельности (ценностно-ориентационной, познавательной, коммуникативной, эстетической, физической, духовной);
- опираться на естественные склонности, интересы, личностные особенности учащегося;
- содействовать выбору индивидуального образовательного пути ребенка, его самореализации;
- обеспечивать ребенку «ситуацию успеха», необходимую для его полноценного развития и психического здоровья.

Реализация данной этнокультурной образовательной модели обеспечивает формирование целостного этнообразовательного пространства школы в современных условиях.

МОДЕЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

В статье рассматривается модель эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Основные компоненты данной модели позволяют описать ее содержание и процесс организации субъект-субъектного взаимодействия, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, разработать технологическое обеспечение личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время.

In the article a model of Aesthetic Education for out-of-school activity of the primary school pupils, working according to special developing programmes, is represented. The main components of the above mentioned model help to reveal its general content and the process of organizing teacher-pupil cooperation, to depict the guiding, motivating and meaning making functions, work out technological provision for personal Aesthetic Education for out-of-school activity of the primary school pupils, working according to special developing programmes.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, коррекционно-развивающее обучение, модель, учащиеся начальных классов.

Keywords: aesthetic education, special developing programmes, model, primary school pupils.

Развитие теории эстетического воспитания во внеурочное время невозможно без разрешения многих компромиссов, поскольку любая (пусть даже самая развитая) теория всегда рассматривает не реальные объекты, а их идеализированные модели. Конечно, сама степень идеализации должна быть объектом пристального внимания исследователя. Практическая и познавательная ценность модели в любом психолого-педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования (наглядность, определенность, объективность), которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в психолого-педагогическом исследовании. Только при соблюдении этих условий моделирование как метод научного исследования позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта

ШИРОКОВА Татьяна Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета
© Широкова Т. Н., 2009

прямое наблюдение, факты, эксперимент (эмпирический уровень исследования) с построением логических конструкций и научных абстракций (теоретический уровень исследования).

Рассмотрение метода моделирования в педагогике внеурочной деятельности с позиции предмета исследования позволяет выделить, по крайней мере, три наиболее важных аспекта его применения: гносеологический, в котором модель выступает как промежуточный объект в процессе познания педагогического явления; общеметодологический, позволяющий оценивать связи и отношения между характеристиками состояния различных элементов воспитательного процесса на различных уровнях их описания и изучения; психологический, позволяющий вести описание различных сторон педагогической деятельности и выявлять на этой основе психолого-педагогические закономерности.

Что же касается самих методов построения моделей, которые могут и должны в той или иной мере использоваться в психолого-педагогических исследованиях, то среди них следует выделить в первую очередь формальные методы:

- модельно-статистический, позволяющий конструировать модель определенных сторон педагогической деятельности ребенка и педагога с учетом вероятностного характера поведения каждого из них в воспитательном процессе с целью выявления определенных закономерностей;

- аналитический, для которого свойственно формально-математическое описание определенных сторон воспитательного процесса, основанное на соответствующих количественных характеристиках;

- модельно-структурный, отражающий связи психолого-педагогической информации, которые нашли самое широкое применение в различных научных областях, что объясняется усиленным интересом к логике науки вообще, со все большим пониманием того, что анализ формальных методов, которыми пользуется ученый, не является чем-то внешним по отношению к науке, а представляет собой необходимое условие ее развития.

Сказанное относится и к процессу эстетического воспитания, где специалисты, работающие в этой области, должны не только руководствоваться знанием формальных методов, их роли в изучении педагогических закономерностей, но и учитывать область их применения в педагогических исследованиях.

Конечно, проведение педагогического исследования на должном научно-теоретическом уровне невозможно без построения теоретических моделей-представлений.

Однако можно утверждать, что процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время насущно необходимой. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и разнонаправ-

ленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. И как раз практическая невозможность создания условий, в которых класс или школа в целом не влияли бы на ребенка, свидетельствует о необходимости построения теоретических моделей, дающих мысленное, «идеальное» представление об эстетическом воспитании. Особенно это важно в экспериментальном исследовании, где сочетаются несколько методов.

Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) эстетического воспитания, не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволило бы, сопоставляя такой образ с действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся ученый.

В связи с этим актуальной остается проблема создания эффективной модели эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения, разрешение которой возможно, на наш взгляд, во внеурочное время – необходимого условия для обеспечения всестороннего развития личности учащегося, и продуманной организации досуга – части неформального времени, проводимого по своему усмотрению.

Внеурочная деятельность предполагает взаимосвязь с предметной (знаниевой) областью, нами же предложена модель, которая в большей мере связана с воспитательной работой и, в частности, с эстетическим воспитанием – процессом формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработки эстетических знаний и вкусов, развития задатков и способностей в области искусства.

Предложенная нами модель предполагает целенаправленную работу по художественно-эстетическому воспитанию и формированию ценностного отношения детей к искусству в ходе внеурочной деятельности и выстраивает систему внеурочных и внешкольных мероприятий досуга, обеспечивая интеграцию основного и дополнительного образования учащихся, учебной и воспитательной работы. Модель эстетического воспитания как условия коррекционно-развивающей деятельности представлена на рисунке.

Формирование эстетического воспитания предполагает:

- овладение способностями к эстетическому переживанию, эстетическому суждению, эстетическому наслаждению;

- осмысливание ценностного содержания произведения искусства, эстетической ценностной деятельности;

- сформированность ценностного мировоззрения, эстетического вкуса;

- склонности и интерес к творческой деятельности;

- овладение культурой восприятия искусства;
- целенаправленную, систематическую организацию и самоорганизацию досуговой деятельности.

В основе реализации эстетического воспитания лежит создание единого воспитательного пространства, целью которого является социализация детей в культурно-досуговой деятельности и профилактическая работа по предупреждению негативных явлений.

Следовательно, модель комплексного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время включает в себя как минимум две составляющие содержания воспитательной работы:

1) инвариантная часть – ядро (опыт познавательной, репродуктивной, креативной и коммуникативной) деятельности, обеспечивающей приобщение детей к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам в русле отечественных культурных традиций;

2) вариативная часть, учитывающая личностные и возрастные особенности, интересы и склонности.

Механизмами для достижения поставленной цели являются:

- интеграция мероприятий эстетической направленности;
- использование разнообразных форм организации детей в рамках эстетического блока, такая организация игровой деятельности ребенка, которая обеспечивает его глубокий интерес и активность, опирается на удовлетворение его доминантных потребностей в игре, движении, творчестве, знании и подражании;
- широкое применение игровых приемов;
- личностно-ориентированный подход;
- чередование предметов образовательного компонента с занятиями эстетического цикла во внеурочное время, что способствует снижению утомляемости детей;
- активное взаимодействие с родителями.

Содержательно-смысловое наполнение модели представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. В этом качестве выступает структурно-функциональная модель личностно-ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данная модель используется при исследовании педагогических процессов, раскрывающих взаимодействие субъектов, в результате чего происходит формирование комплексных личностных качеств, к числу которых относится и эстетическая воспитанность. Данная модель личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время построена на основе системного, аксиологического и личностно-ориен-

тированного подходов, выделенных закономерностей и соответствующих им принципов.

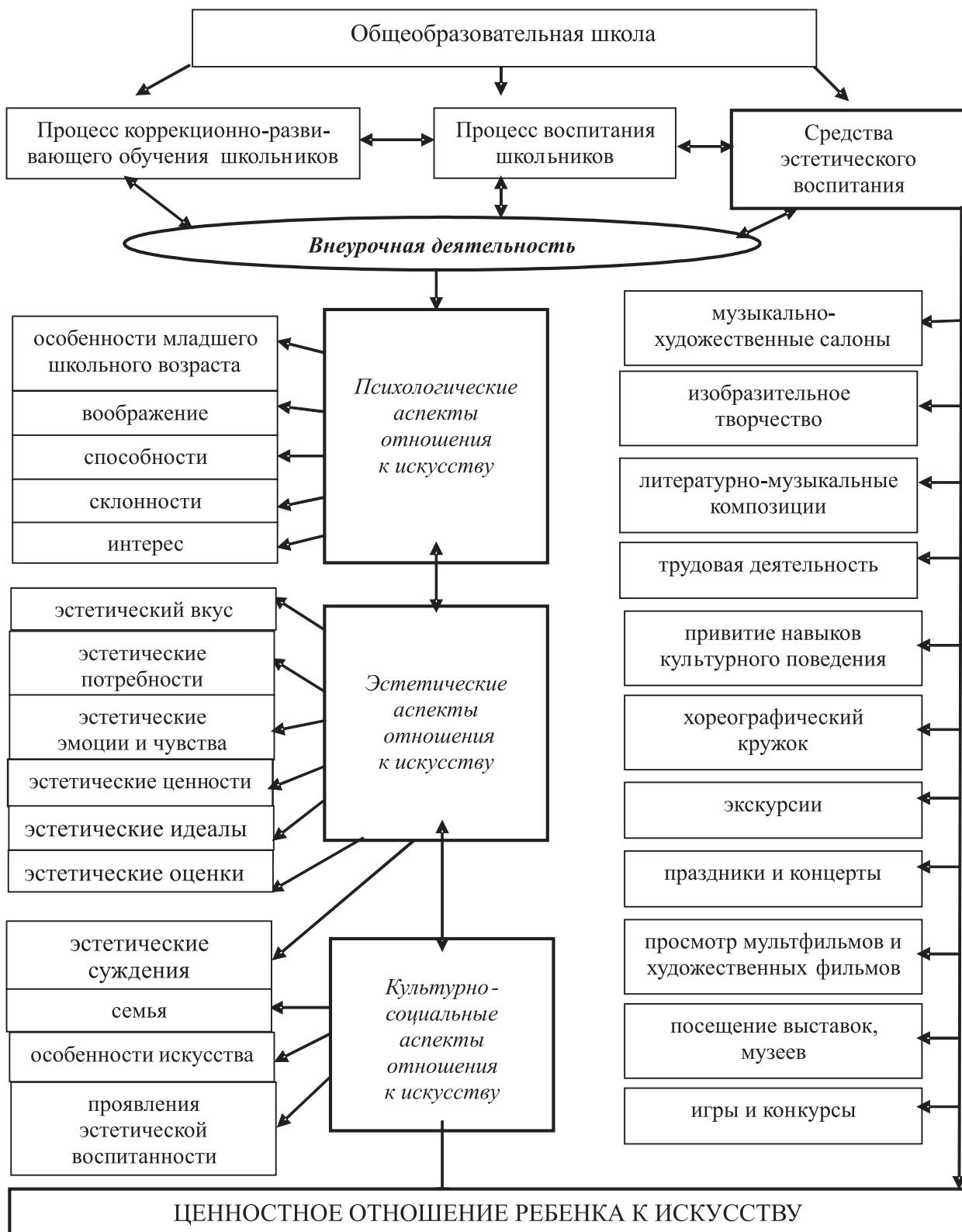
Нами были рассмотрены несколько типологий моделей эстетического воспитания во внеурочное время, включающих следующие типы: когнитивная модель, гуманистическая модель, формирующая модель, пассивно-адаптационная модель, интегративная модель. На основе последней, объединяющей сильные стороны четырех предыдущих, была разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы авторская модель формирования эстетической культуры учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Основными компонентами интегративной модели формирования эстетической культуры учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время являются целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный, технологический, деятельностный, мотивационный и позиционный компоненты.

Целевой компонент рассматриваемой модели предполагает обеспечение процесса формирования эстетической культуры учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Реализация этой цели неразрывно связана с решением следующих задач:

- эстетическое восприятие предметов и явлений действительности, развитие способности видеть и ценить прекрасное в природе, в быту и творчестве людей;
- понимание роли и места различных видов искусства в жизни человека и общества, знакомство с искусством родного народа, других народов;
- интерес к занятиям различными видами искусства, к художественной самодеятельности, стремление вносить красоту в жизнь и труд творческого коллектива, школы, семьи, в личный быт;
- потребность соблюдать эстетику внешнего облика, поступать по законам красоты, самостоятельно выполнять эстетические знания;
- отрицательное отношение к некрасивому в поведении, поступках людей, в окружающей жизни, в быту и во взаимоотношениях людей.

Концептуальный компонент рассматриваемой модели представлен набором принципов формирования эстетической воспитанности учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время, ориентированных на решение личностно-развивающих задач.

– Принцип эмоциональной насыщенности. Эмоциональность – важнейший и наиболее существенный компонент эстетического восприятия. Крен в сторону сознания и поведения неизбежно порождает разрыв слова и дела, обедняет эмоционально-чувственную сферу растущего человека. Именно учёт особенностей эмоциональной сферы личности и постоянная опора на неё облегчают процесс



Модель эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время

освоения социального опыта, то есть воспитания в широком смысле. Жизненные ценности, нравственные нормы и правила только через чувства могут стать собственными ценностями и нормами развивающейся личности.

– Принцип учёта возрастных особенностей восприятия прекрасного выступает формой проявления более общего принципа природосообразности применительно к эстетическому воспитанию. Организуя процесс формирования эстетической культуры учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время, необходимо учитывать психологические закономерности эстетического восприятия, которое зависит от уровня развития, эстетического опыта, степени сформированности представлений. Задача педагогов, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения, – достичь понимания все более сложных явлений и форм прекрасного, эстетических проблем.

– Принцип художественности в воспитании обеспечивает передачу творческого опыта и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Художественность должна пронизывать все стороны педагогического процесса: его содержание, формы подачи материала, манеру работы педагога, среду образовательного пространства и так далее.

– Принцип соответствия образовательной среды национально-культурным особенностям социальной среды, адекватности школьных воспитательных ситуаций жизненным (внешкольным) ситуациям. Чрезвычайно важно, чтобы в этой модели нашли отражение те особенности эстетического восприятия и творчества, которые определяются менталитетом и связаны с народными традициями.

– Принцип креативности (творческой направленности). Творческая личность и ее формирование представляются сердцевинной современной, гуманистически ориентированного воспитания. Креативность – творческая направленность, тесно связанная с развитием ценностных ориентаций, творческих способностей, мировоззрением личности, – является ее интегральной характеристикой, формирующейся на определенной стадии социализации ребенка.

Содержательно-процессуальный компонент рассматриваемой модели представлен основными направлениями эстетической направленности: музыкального творчества, театрального творчества, хореографического творчества, изобразительного и декоративно-прикладного творчества. Содержательно-процессуальный компонент модели определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания процесса личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Основная функция со-

держательно-процессуального компонента – создание условий для формирования эстетической воспитанности в процессе личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Содержательно-процессуальный компонент модели включает содержательный и процессуальный блоки. Содержательный блок, определяющий содержание личностно-ориентированного эстетического воспитания младших школьников, отражен в программах личностно-ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Процессуальный блок включает применяемый эффективный дидактический инструментарий: последовательность и целесообразность подбора методов, приемов и форм личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время.

Методы и приемы личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время, наряду с традиционными (перцептивные методы аудиальной передачи, визуальной демонстрации, кинестетического восприятия и передачи эстетической информации; метод художественного исполнительства, метод синектики, метод инверсий эстетических объектов, метод художественно-творческих аналогий), включают:

- методы критического выражения;
- методы решения художественно-творческих задач;
- методы вживания в эстетический объект;
- приемы полимодального представления эстетической информации (приемы «музыкальных зеркал», пластического моделирования, зрительной стимуляции, погружения в художественный образ);
- рефлексивные приемы (прием ранжирования, эмпатического слушания).

Формы личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время могут включать:

- имитацию организации эстетической творческой деятельности (экскурсии, творческие встречи, праздники и т. п.);
- формы, жанры, методы эстетической творческой деятельности (концерт, художественные выставки, спектакли и т. п.);
- вымышленные сказочные ситуации.

На стыке содержательно-процессуального и технологического компонентов рассматриваемой модели расположен её значимый элемент – технология проектирования модели эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Эта технология включает в себя следующие элементы:

цель, условия, систему действий, инструментарий, результат, – а также пять этапов: этап анализа основных характеристик рынка социально-педагогических программ и его субъектов; этап целеполагания; технологический этап; этап прогнозирования результата и корректировки; этап последствия.

Технологический компонент рассматриваемой модели включает в себя эффективные педагогические технологии, формы и методы формирования эстетической культуры учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время: публичный творческий отчёт, экскурсионные формы, игровые формы и ряд других.

Деятельностный компонент рассматриваемой модели включает в себя четыре основных элемента творчества как специфического вида деятельности – основного вида деятельности учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время, выступающей ведущим фактором формирования эстетической культуры младших школьников. Это творческий процесс, субъект творчества, продукт творчества, среда, в которой осуществляется творчество.

Мотивационный компонент модели эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, включает:

1) целевой блок, направленный на формирование перспективно побуждающих мотивов, основанных на понимании учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения значимости эстетической творческой деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности;

2) эмоциональный блок, связанный с формированием непосредственно побуждающих мотивов, основанных на эмоциональных проявлениях учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды в процессе эстетической творческой деятельности;

3) креативный блок, предполагающий формирование креативно побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от процесса эстетической творческой деятельности.

Реализация целевого, эмоционального и креативного блоков мотивационного компонента модели возможна при опоре на следующие условия:

1) максимально возможное снятие внешнего контроля путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности;

2) опора на развитие мотивации достижения в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности;

3) ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений учеников в эстетической творческой деятельности;

4) создание ситуации успеха от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности;

5) создание «эффекта ауры», подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического воспитания;

6) использование приемов аттракции, играющих ведущую роль в формировании у ребенка мотивации аффициации.

Позиционный компонент модели личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников данного процесса. Функции позиционного компонента модели личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время рассматриваются в двух аспектах: организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности и усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности.

Выделенные функции позиционного компонента модели личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время представлены двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным. В процессе личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время рефлексия проявляется:

1) в обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения;

2) гуманистическом отношении к детской личности, состоящем в ориентации педагога не на абстрактный идеал ребенка, осваивающего необходимый арсенал знаний, умений, навыков в эстетической творческой деятельности, а на возрастные, индивидуальные особенности ребенка, уровень развития частных (музыкальных, изобразительных, хореографических и т. п.) способностей;

3) умения организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности.

Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на конструктивном взаимодействии в процессе совместной эсте-

тической творческой деятельности. Организация конструктивного взаимодействия в процессе личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время осуществляется с опорой на эмпатийное взаимодействие, состоящее из эмоционального (эмоциональное заражение) и поведенческого (создание раппорта) компонентов.

Таким образом, представление содержательно-смыслового наполнения концепции через целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный, технологический, деятельностный, мотивационный и позиционный компоненты данной модели позволяют описать его содержание и процесс организации субъект-субъектного взаимодействия, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, разработать технологическое обеспечение личностно-ориентированного эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время.

При построении модели был выявлен ряд факторов, способствующих повышению качества эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время – социальных, психологических, организационно-педагогических.

Следует отметить, что определяющими в повышении качества эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время являются психологические факторы, связанные с реализацией потребностей личности ребенка в интересной для него деятельности, и организационно-педагогические факторы, предусматривающие интегративный подход к процессу эстетического воспитания детей.

Конечно, модель эстетического воспитания – программа естественной нацеленности на общеэстетическое развитие личности, независимо от возрастных периодов. Погружение личности в пространство линии, цвета, света, звука, движения, пластики, жеста, мимики, то есть всех возможных структурных элементов художественного языка

любого из известных сегодня видов искусств, – погружение в искусство видеть и слышать, в искусство читать, двигаться, искусство умения передать информацию мимикой, жестом, движениями, взглядами.

Действительно, даже краткий анализ, сопоставление многочисленных теперь уже концепций по самым различным отраслям художественно-эстетического цикла естественно подводит к необходимости в формировании целостной, гармоничной культурно развитой личности, которая тянется к знанию, чувствованию, постижению истории художественного развития человечества, выявлению эстетических закономерностей и мировоззренческих смысложизненных значимостей духовного бытия людей, приведению духовного бытия личности в согласие с ранее созданным, в стремление, интенцию совершенствования уже известного и открытия, созидания, творения нового, неизвестного, чтобы постоянно поддерживать гармонию между миром природы и миром людей.

Эстетическое отношение человека к миру формируется и развивается на протяжении всей его жизни. Вместе с тем не все периоды жизни равноценны для эстетического развития. К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский указывают на важное значение в этом отношении младшего школьного возраста. Особенности детей этого возраста наиболее благоприятствуют формированию их эстетической культуры.

Эстетическое развитие детей зависит прежде всего от характера обучения и воспитания. Однако сам процесс обучения и воспитания связан с индивидуальным развитием ребёнка.

Работая с учащимися начальных классов коррекционно-развивающего обучения, делаешь вывод, что развитие этих детей невозможно без гармоничного влияния на их духовную жизнь. Воспитание таких детей должно быть во сто крат более нежным, чутким и заботливым. Целью такого воспитания является обогащение интеллектуальной и эмоциональной жизни ребёнка, всестороннее развитие детей, и в частности эстетическое.

УДК 373.2

Н. В. Белинова

ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам становления дискурса как одной из категорий современной методологии науки. Рассматривается дискурсивная базовая классификация, в частности личностный и институциональный дискурс и его подвиды. Обусловливается правомерность дискурсивного подхода к образованию и доказываются возможность применения дискурсивных стратегий и тактик к дошкольному образованию.

The article is devoted to the aspects of the discourse as a category of modern science. The basic discourse classification is subject to investigation, thus personal and institutional discourses along with their sub-aspects are brought to the spot. The discourse approach to education is grounded as well as the possibility of discourse strategies and tactics usage in the sphere of preschool education.

Ключевые слова: дискурс, личностный и институциональный дискурс, педагогический дискурс, система дошкольного образования.

Keywords: discourse, personal and institutional discourse, pedagogical discourse, the system of preschool education.

Динамические преобразования последних лет в нашей стране обусловили коренные перемены во всех сферах жизни. Общечеловеческие ценности – жизнь, здоровье и свободное развитие личности – ставятся во главу угла, и в связи с этим область образования провозглашается приоритетной. Пересмотру подвергаются законодательные подходы к образовательной системе. Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет последнее как процесс, который должен проводиться, в первую очередь, в интересах человека и, как следствие, в интересах общества и государства. Эти позитивные изменения привели к общей демократизации обучения и воспитания на всех институциональных уровнях – от детского сада до вуза. Вследствие этого возникла необходимость в осуществлении принципиально иной направленности подготовки педагогических кадров, способных осуществлять педагогический процесс, отвечающий современным требованиям. Акцент смещается с узкой профессиональной подготовки на общее социально-нравственное развитие личности специалиста. Все вышесказанное является обоснованием для реализации принципиально новых качественных подходов к образованию.

БЕЛИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета
© Белинова Н. В., 2009

Антропоцентрическое направление привело к изменению парадигмы современной науки. Демократизация общества обусловила динамику взаимодействия различных научных областей, в том числе и гуманитарных дисциплин. В частности, современное языкознание от описания функционирования языковой системы обратилось к проблемам формирования языковой личности. На передний план выдвигаются понятия, традиционно рассматриваемые психологией и социологией: личность, сознание, деятельность, роль, ситуация и т. д. Интеграция традиционного языкознания в ряд смежных гуманитарных областей предопределила появление целого ряда новых научных направлений (социолингвистика, лингвокультурология и т. д.) и обоснование новых научных подходов к формированию коммуникативной компетенции личности. Формирование коммуникативной компетенции личности в социокультурном аспекте является предметом так называемой неолингвистики, или антропоцентрической лингвистики (К. Ф. Седов), которая базируется на дискурсивном подходе, наиболее полно отображающем особенности коммуникации в современном понимании.

В настоящее время дискурс является предметом живого внимания многих ученых. Первоначально это явление возникло в рамках традиционной лингвистики в ответ на классическое противопоставление Ф. де Соссюра и «Пражского лингвистического кружка» «язык – речь» и позволило рассматривать эту дихотомию не только в их взаимодействии, но и в совокупности с контекстом высказывания. Очевидность универсальности дискурса как грамматической категории способствовала его быстрой эволюции.

Современное состояние дел таково, что дискурс из разряда узкой лингвистической единицы перешел в методологическую категорию. Дискурс – наиболее динамично развивающаяся система ряда современных наук, таких, как компьютерная лингвистика, психология, логика, социология, историография, теология, юриспруденция, педагогика, политология, журналистика и т. д. Каждая из этих дисциплин разрабатывает свои подходы к изучению дискурса и вкладывает в него свой смысл. Поэтому четкого и общепризнанного определения дискурса не существует, и не исключено, что именно это способствовало широкой популярности, приобретенной этим термином за последние десятилетия: связанные нетривиальными отношениями различные понимания удачно удовлетворяют различные понятийные потребности. Своеобразной параллелью многозначности термина является и поныне не устоявшееся ударение в нем: чаще встречается ударение на втором слоге, но и ударение на первом слоге также не является редкостью.

Языкознание опирается на определение Н. Д. Арутюновой: «дискурс – это речь, погру-

женная в жизнь» [1:136], которое описывает речь как целенаправленное социальное действие и компоненты взаимодействия людей, предметом изучения и описания оказываются также участники этого взаимодействия, речевая ситуация, которая условно может быть разделена на время и место (хронотоп), цель коммуникации, содержание и кодировка. Характерная черта дискурса (коммуникативного события) – соединение в нем лингвистического и экстралингвистического. «Текст, погруженный в жизнь», – это и язык, и многие неязыковые факторы: отношения людей, свойственная им система ценностей, целевые условия коммуникантов, их психологический склад и актуальное эмоциональное состояние, а также реалии жизни, быта, на фоне которых происходит общение.

Некоторые исследователи склонны рассматривать дискурс как искусственный аналог речи (В. Я. Мыркин), указывая, по-видимому, на возможность описания ряда явлений с помощью дискурсивной проекции, что, несомненно, является еще одним фактором привлекательности дискурса для ряда наук.

Выделяют личностный и институциональный дискурс [2]. Личностный, или персональный, дискурс включает бытовую и бытийный виды. Бытовой дискурс обслуживает сферу повседневного общения человека. Бытийный дискурс сопровождает экзистенциальное становление личности в философском постижении мира, в поиске своего места и смысла жизни.

Институциональный дискурс рассматривает общение людей с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или типичной ситуации. В. И. Карасик выделяет следующие виды институционального дискурса: политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, медицинский, деловой, научный, массово-информационный и др. [2:234] Институциональный дискурс – это и есть трафарет или проекция общения, где взаимодействие участников определяется социальными нормами.

Особого внимания заслуживает педагогический, или, как его еще называют, учебный дискурс – это форма общения, которая предполагает статусно-ролевые отношения «учитель – ученик». Цель педагогического дискурса – социализация подрастающего поколения и формирование его мировоззрения. С этих позиций педагогический дискурс можно рассматривать в качестве образовательной системы, характеризующейся определенным набором стратегий и тактик и включающей следующие компоненты: участник, цели, «хронотоп», ценности, структуру и содержание.

Педагогический дискурс в школьной и вузовской практике изучен и описан (Т. В. Ежова, К. Ф. Седов и др.). В связи с этим нам представляется оправданным использование дискурсивного подхода к теории и практике дошкольного образования и для более

точного отражения специфики последнего замена термина «педагогический» на «учебно-воспитательный дискурс».

Дискурсивный подход обуславливает некоторые положительные изменения в подготовке педагогов дошкольного образования, поскольку позволяет логически выстроить и систематизировать полученные знания о методах, особенностях и содержании практической работы в детском саду. Это позволяет четко осознать цель педагога-воспитателя, которая заключается в социализации ребенка и подготовке его к школе как первому серьезному общественному институту путем формирования не только определенных знаний, умений и навыков, но и всестороннего развития его личностных характеристик (речевых, культурных, эстетических, физических, социальных и др.)

В учебно-воспитательном дискурсе широко используются не только «язык слов» и «язык невербальных знаков», но и многочисленные и разнообразные неконвенциональные (находящиеся за пределами используемых в данном говорящем коллективе кодов) элементы: изобразительные жесты, «сценическая площадка», «декорации», «костюмы», «реквизит», свет, запахи и т. п.

Следует помнить, что учебно-воспитательный дискурс («текст в событийном аспекте») сохраняет характерные черты текста: цельность и связность. Его цельность выражается в наличии нескольких «единств»: единство времени – событие совершается на одном – пусть длительном, но без перерывов – временном отрезке; единство времени, единство действия, которое разворачивается в соответствии со стандартной трехчленной схемой: начало – главная часть – завершение) и единство состава участников. Последнее условие достаточно факультативно, поскольку количество и состав участников может варьироваться в зависимости от авторского замысла и основных сюжетных линий мероприятия.

Кроме того, дискурс в качестве коммуникативного события, разворачивается по особой структурной канве и включает три фазы: докоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную.

На подготовительном к непосредственному общению этапе в докоммуникативной фазе решается целый комплекс задач: вырабатывается представление об аудитории; выбирается предмет для обсуждения; намечаются цели и формируется главная мысль разговора; разрабатывается – в соответствии с основной мыслью – схема сюжета; подбираются «действующие лица»; обдумывается антураж: «сценическая площадка», «декорации», «костюмы», «реквизиты»; составляется «сценарий» (с особым вниманием к завязке и концовке). Все перечисленные задачи докоммуникативного этапа взаимосвязаны, вытекают друг из друга.

Коммуникативная фаза охватывает само событие во взаимосвязи всех его «единств». Здесь важны презентационные качества инициатора общения, его речевая культура. Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности учителя (воспитателя) усилили потребность в формировании творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. Профессионально важным качеством личности учителя становится способность ярко и убедительно выражать чувства и отношения, умело сочетать в своем мышлении и поведении образное и логическое для приобщения ребенка к богатствам родной и мировой культуры.

Для подготовки учителя нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие качества, как эмпатия, способность к импровизации, идентификации, педагогическая логика, педагогическая интуиция, не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности.

Как правило, последними сказанными фразами коммуникативное событие не завершается. Оно имеет продолжение в посткоммуникативной фазе. Участники общения некоторое время возвращаются к событию, мысленно вновь «проигрывают» отдельные эпизоды, а часто и направляют их («Надо было мне так ответить» и т. п.). Бывшие собеседники обмениваются впечатлениями об увиденном и услышанном или рассказывают об этом тем, кто не участвовал, не присутствовал. Реализация целей инициатора «события» в посткоммуникативной фазе продолжается, выражением чего служат фразы типа: «Иди и подумай», «Иди и помни о том, что я сказал», «Спасибо, я никогда не забуду ваших слов», «Пусть это для всех нас будет уроком» и т. п. Организация посткоммуникативной фазы общения должна быть предметом особой заботы педагога, инициатора коммуникативного события, а умение, завершая это мероприятие, дать детям установку на сохранение услышанного в памяти и его дальнейшее осмысление – одно из важных коммуникативных умений.

Продолжение коммуникативного события в посткоммуникативной фазе зависит от того, вызвало ли оно у детей яркие положительные эмоции. К тому, что ребенку понравилось, доставило ему радость, он захочет вернуться снова и снова. О том, что было неприятным или скучным, он постарается поскорее забыть. Поэтому каждое событие, организованное с участием детей, как правило, включает в себя специальный пункт «награждения» или «одаривания». Удовольствие – награда ребенку за

внимание, доверие к взрослому, заинтересованное участие в коммуникативном событии.

Различными видами учебно-воспитательного дискурса в детском саду являются утренняя зарядка, процедура приема детей, бытовые и режимные моменты, специально организованные занятия познавательного, социализирующего или эстетического характера, детский труд, утренники, экскурсии, наблюдения, прогулки, детский театр, теле- и радиопередачи и т. п. Две последние формы деятельности относительно недавно вошли в образовательное пространство как средство формирования знаний, умений и навыков, и в связи с этим необходимо отметить факт доминирования телевизионных передач над радиопередачами и выделить несколько причин этого явления:

1) отсутствие специализированных детских передач на популярных музыкальных радиостанциях (они ориентированы в основном на взрослый контингент, и главная их цель – развлечь своего слушателя, а не учить его чему-либо);

2) относительно невысокая популярность радиостанций «Россия» и «Маяк», на волнах которых выходят в эфир несколько детских передач;

3) как следствие – дети не знают о существовании этих радиопередач, и их никто не приобщает к прослушиванию;

4) последняя причина, по мнению участников эксперимента, является самой весомой: дети, особенно дошкольного возраста, не могут сконцентрироваться на деятельности, не подкрепляемой зрительными образами. Именно поэтому телевидение выигрывает перед радио в плане наглядности, обрзанности, красочности.

Здесь следует отметить, что, по наблюдениям научных сотрудников НИИ гигиены и охраны детей и подростков, в досуге маленьких детей все больше времени занимает просмотр телепередач, особенно в выходные дни, при этом родители не всегда осознают негативные последствия длительного просмотра ребенком телепередач. Посему важно соблюсти чувство меры, чтобы не навредить детям в погоне за «интенсификацией образовательного и воспитательного процессов». То же касается и организации деятельности дошкольников с использованием компьютера. Как рекомендовано Министерством образования РФ, занятия с использованием компьютеров должны проводиться не чаще двух раз в неделю и продолжительность непрерывной работы с ними не более 10 минут. Не стоит забывать, что компьютер используется педагогом как одна из составляющих образовательного процесса и интегрируется в специфические для дошкольного возраста виды деятельности.

Представляется целесообразным привлечь внимание будущих педагогов к основным составляющим их профессиональной деятельности, где участниками взаимодействия являются воспитатель и

дети. Необходимо учитывать принципиальные различия работы педагога в школе и детском саду, базирующиеся на иных подходах к построению образовательной среды в дошкольном учреждении и содержательному наполнению. Не случайно Министерство образования России обращает особое внимание на то, что в ряде дошкольных образовательных учреждений наблюдается негативная практика увеличения умственной и физической нагрузки детей, что обусловлено «содержанием образования, формами организации обучения, неадекватными их возрастным особенностям» [3:146]. Подобные явления, как отмечается, вызывают у детей переутомление, невротизацию, отражаются на состоянии их здоровья и эмоциональном благополучии, являясь в последующем причиной школьной дезадаптации. В ряде случаев отбор содержания дошкольного образования осуществляется исходя из «школьной логики». Происходит подмена целей и задач развития ребенка в дошкольном возрасте целями и задачами школьного обучения. Другая проблема состоит в ориентации содержания ряда образовательных программ дошкольного образования на интеллектуальное развитие, что зачастую осуществляется в ущерб физическому и социально-личностному развитию ребенка.

Необходимо учитывать, что игра – это основной вид деятельности ребенка до 7 лет, и именно в игре он постигает нормы социального взаимодействия с другими людьми и правила поведения. Методы, приемы и формы взаимодействия воспитателя и ребенка тоже имеют ряд отличительных особенностей. Взрослый может занимать то или иное место в активной деятельности детей исключительно как партнер и влиять на нее лишь косвенно, через ролевое поведение и отдельные коммуникативные тактики. Кроме того, педагог создает условия для возникновения и развертывания игры и обеспечивает баланс между разными видами игр: подвижными и спокойными, индивидуальными и совместными, дидактическими и сюжетно-ролевыми. Педагог может и должен использовать игровые приемы в разных видах деятельности и при выполнении режимных моментов. Игра, на верное, в большой мере, характеризует отличие дискурсивного подхода именно к дошкольному образованию, в отличие от школьного и вузовского педагогического дискурса.

Однако не стоит при этом забывать, что принцип преемственности детского сада и школы является организующим в педагогическом процессе обеих институциональных форм дискурса. Правильно организованная дискурсивная стратегия позволит ребенку-дошкольнику перейти на новый качественный уровень своего развития, который формально определяется начальным школьным образованием.

Примечания

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Языкознание // БЭС. М.: БРЭ, 1998. 685 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
3. О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения: инструктивно-методическое письмо Министерства образования РФ // Дошкольное воспитание. № 5. 2000. С. 145–149.

УДК 37.017.92(091)

Д. Ю. Скрябина

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ 20–30-х гг. XX СТОЛЕТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В данном исследовании предпринята попытка показать связь между современными духовными ценностями образования и педагогическими идеями русского зарубежья 20–30-х гг. XX столетия, представлены классификация ценностей образования, определения «духовность», «ценности» и «духовные ценности», рассмотрена теоретическая и практическая составляющая данного вопроса, проанализированы основные идеи педагогики эмиграции изучаемого нами периода, прослежено влияние данных педагогических взглядов на становление духовных ценностей образования.

In the study an attempt is made to reveal the connection of spiritual values of contemporary education and those of the Russian emigration pedagogical ideas of the 1920s and 1930s. The author classifies educational values, defines the terms *spirituality*, *values* and *spiritual values*, considers theoretical and practical aspects of the problem viewed, observes the influence of the pedagogical theories of the emigration upon developing the spiritual values of education.

Ключевые слова: духовные ценности образования, русское зарубежье 20–30-х гг. XX в., духовность, ценности.

Keywords: spiritual values of education, Russian emigration of the 1920s and 1930s of the 20th, spirituality, values.

Сложившееся содержание общего образования все больше отстает от глобальных тенденций становления духовно-нравственной личности, патриота, гражданина общества, от потребности формирования свободной личности в условиях демократизации общества. В связи с этим общая педагогика возвращается к исследованию проблем духовных ценностей в образовании. В исследовании нами предпринята попытка провести сравнение между

СКРЯБИНА Дарья Юрьевна – аспирант кафедры педагогики и психологии ГППИ им. В. Г. Короленко
© Скрябина Д. Ю., 2009

духовной составляющей педагогики эмиграции 20–30-х гг. XX столетия и современным пониманием аксиологических позиций в образовании.

В некоторых историко-педагогических исследованиях интересующая нас проблема рассматривается наряду с решением основных для каждого исследователя задач (Р. А. Вахрушева, Е. В. Кабанова, А. Н. Сергеев [7; 10; 15]). Как показал анализ этих исследований, в большинстве из них раскрывается проблема воспитания духовности в условиях современной гимназии. Отметим также, что все они были написаны в 80-х гг., и проблемы, поднятые в них, были рассмотрены с иных методологических позиций. Пожалуй, только результаты исследований Вахрушевой и Кабановой во многом перекликаются с основными положениями нашего исследования. Многие представленные в их работах идеи требуют переосмысления с точки зрения современной гуманистической парадигмы образования.

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы влияния духовных ценностей педагогики эмиграции на современную аксиологию определили перспективы для дальнейшего научного поиска.

Анализ педагогической литературы и практики работы современных общеобразовательных учреждений позволил обозначить два противоречия:

– между очевидными историческими и социально-политическими изменениями, связанными с пониманием духовных ценностей, произошедшими в последние десятилетия XX столетия и начале XXI в., и недостаточным уровнем их осмысления в теории образования;

– объективной потребностью современной педагогики в конструктивных идеях любой парадигмальной системы ценностей и недостаточным уровнем изученности имеющегося исторического опыта русского зарубежья.

На современном этапе развития общества духовные ценности несут в себе определенные жизненные ориентиры, которые в дальнейшем формируют человека как личность высокоорганизованную, высоконравственную и высокодуховную. Для того чтобы достичь необходимого результата, надо придерживаться определенной системности, так как кризис духовных ценностей носит системный характер и охватывает все сферы современного социокультурного пространства и эффективное исследование кризиса невозможно вне комплексного изучения всей системы современных духовных процессов.

Категории «ценности», «духовность», «духовные ценности» являются объектами различных сфер научного знания. Обратимся к анализу данных категорий педагогами, психологами, философами и социологами.

В педагогическом аспекте духовность понимается как особая характеристика личности, содер-

жащая ее духовные интересы и потребности. «В духовности интегрируются эмоциональные и интеллектуальные потенции личности, выражаясь в творческой деятельности, ценностных ориентациях и установках» [9; 25]. Духовность рассматривается как внутренняя сфера самоопределения человека, его нравственно-эстетическое состояние.

Педагоги-методологи (М. В. Богуславский, Б. С. Гершунский, В. И. Додонов, Г. Б. Корнетов, З. И. Равкин [2; 5; 11; 14]) утверждают, что ценности образования являются продуктом культуры. Это позволяет увидеть в них субъективную интерпретацию объективного содержания, обусловленную социокультурными доминантами. Они воплощают в себе непреходящие результаты духовной жизни общества и задают критерии оценки всего поведения и деятельности человека.

Итак, под духовными ценностями будут пониматься внутренние, чувственно освоенные субъектом ориентиры его деятельности и жизни, нравственно реализующиеся в отношении человека к самим собой, к другим людям, к человеческим сообществам.

В. И. Додонов предлагает классифицировать духовные ценности с учетом использования и приобретения личностью их в процессе развития и образования. Проанализировав данную классификацию, мы предлагаем следующую.

1. *Нравственные ценности*. К данному типу ценностей отнесем «честь», «свободу», «истину», «долг». Это одни из самых главных духовных ценностей, которые являются основополагающими для дальнейшего развития личности.

2. *Ценности эстетического характера*, такие, как доброта, красота, любовь, понимание, творчество, выделяются нами как следующая ступень духовных ценностей, так как они являются неким соединяющим звеном между нравственными категориями и взаимодействием в коллективе.

3. *Ценности коллектива*, в большей степени это коллективизм, ответственность и нравственность в значении адекватного понимания и поведения личности в коллективе.

4. Наивысшей духовной ценностью мы видим *веру в Высшее*, то есть приход человека к той наивысшей ступени образованности, где он, овладев всеми духовными ценностями, становится духовно развитой личностью.

В своем исследовании мы будем придерживаться данной классификации.

Русская эмиграция – уникальное политическое и культурное явление. Историки обычно выделяют несколько «эмигрантских волн»; нас интересует «вторая волна» – 20–30-е гг. XX столетия.

Одним из представителей религиозно-философского направления среди философов-эмигрантов был Н. А. Бердяев. Говоря о духовности, он утверждал, что она «есть отрицание элиты спасаю-

щихся. Она означает, что каждый берет на себя судьбу мира и человечества» [1; 144]. Н. А. Бердяев подчеркивал, что жажда познания, оторванная от ценностей, идеалов Добра и Красоты, оборачивается роком в судьбе человечества. Он занимался развитием идей о ценности этического характера, основываясь при их формировании на индивидуальность личности, добро, красоту.

С. И. Гессен рассматривал развитие представлений о духовных ценностях через социализацию ребенка в обществе, ориентируясь на душу ребенка. С. И. Гессен утверждал, что «личность – это духовная сущность, которая создает себя через отношение к миру» [3; 171]. Таким образом, С. И. Гессен предполагал, что «если школа игнорирует или даже активно отрицает духовную атмосферу ребенка, то она вносит тем самым в его душу раздвоение и раскол, представляющий собой прямую противоположность тому, что обусловлено определенным мировоззрением» [4; 107]. Таким образом, по мнению ученого, школа должна не только учить ребенка, но и помочь социализироваться ему в обществе. Данное утверждение позволяет сделать вывод: в педагогике эмиграции развитие представлений о духовных ценностях осуществлялось в русле социально-ориентированного направления. Антропологическая концепция личности С. И. Гессена основывалась на том, что могущество индивидуальности коренится в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа и которые пророчески в них как задания его творческих устремлений, через приобщение к миру «сверхличных» ценностей происходит созидание самой личности.

В 1925 г. С. И. Гессеном и Н. О. Лосским была разработана программа по философии «Философская пропедевтика» [17]. Ее основной целью являлось знакомство детей с единой системой восприятия окружающей их действительности, системой предварительных знаний о ней, в том числе и знаний, полученных в процессе обучения в гимназии, которое, в свою очередь, относилось к этическим ценностям.

Говоря о ценностях в образовании, С. Л. Франк большое внимание уделял духовным. К ним он относил нравственную жизнь, искусство и науку. «В искусстве самое великое мы видим в прошлом, современность же не имеет художественного движения; способного захватить и окрылить нас... Наука, к которой мы также раньше относились с благоговением неопитов и ученическим рвением, есть только искусственный способ дрессировки бездарностей» [16; 53]. Выделяя вышеприведенные ценности, С. Л. Франк следовал иерархии общечеловеческих ценностей, в основе которых лежали нравственные и духовные ценности.

Б. П. Вышеславцев, говоря о ценностях, считал, что все они свое начало берут в христианстве

и опираются на окружающий личность социум. «В христианстве социальный вопрос ставится с такой силой и глубиной, как ни в каком мирозерцании и ни в какой религии, ибо бедность, угнетение, эксплуатация противоречат любви, братству, богосыновству» [13; 9].

Философ-эмигрант И. А. Ильин под духовными ценностями понимал родину, свободу, молитву и творчество. «Русскому духу присуща духовная свобода... Нет духовности без свободы, но и нет духовной культуры без дисциплины. Духовная свобода дана нам от природы; духовное оформление задано нам от Бога» [8; 4]. Формирование духовных ценностей сводилось к созерцанию искусства, принятию веры русского народа. На этом выстраивались нравственные образы, которые в дальнейшем приводили к формированию философии народа и культуры, храбрости и подвижничества. И. А. Ильин видел развитие духовных ценностей в традициях народа – общества и семьи.

В. В. Зеньковский главную задачу воспитания видел во внутренней гармонизации человека. «Здесь не придется чему-нибудь новому учить детей, они сами ищут выражения своего внутреннего мира» [31; 141]. Развитие представлений о духовной культуре проходило с учетом гармонизации личности, духовности и стремления к Высшему.

В монографии «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» [6] В. В. Зеньковский выстроил в логическом единстве принципы, задачи и цели развития религиозной, духовной и душевно свободной личности, что должно было привести ребенка к пониманию тех духовных ценностей, которые зародились и развились в его душе.

Итак, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что основные педагогические идеи эмиграции легли в основу современных базовых ценностей образования: нравственных, этических, ценностей коллектива и веры в Высшее. Все приведенные выше размышления и выводы можно представить в виде следующей таблицы.

В процессе исследования сформировалось определение категории «духовные ценности». Духовные ценности – это внутренние, чувственно освоенные субъектом ориентиры его деятельности и жизни, нравственно реализующие отношения человека с самими собой, с другими людьми, с человеческим сообществом. В исследовании обозначено четыре основных компонента духовных ценностей: нравственные ценности, ценности этического характера, ценности коллектива и вера в Высшее. Проанализировав представленные педагогические идеи Н. А. Бердяева, Б. П. Вышеславцева, С. И. Гессена, В. В. Зеньковского, Н. А. Ильина, Н. О. Лосского и С. Л. Франка, мы выделили конструктивные идеи по развитию в современном образовательном пространстве духовных ценностей с учетом педагогического опыта русского зарубежья 20–30-х гг. XX столетия.

Влияние педагогических идей русского зарубежья на современные духовные ценности

Основные педагогические идеи эмиграции	Современные ценности образования
Развитие у детей представлений о нравственной жизни, искусстве, науке и духовной свободе, данной человеку природой, являются проявлением нравственных ценностей (И. А. Ильин, С. Л. Франк)	Нравственные ценности Это одни из самых главных духовных ценностей, являются основополагающими для дальнейшего развития личности
Человек-индивид, формирование которого протекает под влиянием идеалов добра, красоты, прекрасного, природы и философского мировоззрения. Родина, молитва и творчество – основные этические ценности (Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, Н. О. Лосский)	Ценности этического характера Доброта, красота, любовь, понимание, творчество являются неким соединяющим звеном между нравственностью и взаимодействием в коллективе
Социализация ребенка в обществе при помощи христианства. Религиозное и безрелигиозное понимание и осознание общечеловеческих ценностей (С. И. Гессен)	Ценности коллектива В большей степени это коллективизм, социализация, ответственность и нравственность в смысле адекватного понимания и поведения личности в коллективе
Жизнь и вера в Бога – основа духовности. К высшим ценностям относятся: соборность, любовь и справедливость. Внутренняя гармонизация человека через гармонизацию души и Закон Божий (Б. П. Вышеславцев, В. В. Зеньковский)	Вера в Высшее Приход человека к наивысшей ступени образованности, где он, овладев всеми духовными ценностями, становится духовной развитой личностью

Примечания

1. Бердяев Н. А. Дух и реальность. М., 1990. 173 с.
2. Богуславский М. В. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 432 с.
3. Вахрушева И. В. Формирование гражданских ценностных ориентаций старшеклассников в образовательном процессе: автореф. ... канд. наук. Киров, 2005.
4. Гессен С. И. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1997. 348 с.
5. Гессен С. И. Мировоззрение и образование. Педагогика. Российское Зарубежье: хрестоматия / сост. Е. Г. Оссовский, О. Е. Оссовский. М.: Ин-т практической психологии, 1996. 528 с.
6. Додонов В. И. Духовность и воззрения отечественных философов-гуманистов конца XIX – начала XX в.: тезисы докладов и выступлений Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX – начала XX в.). М., 2000.
7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
8. Иванова Р. А. К вопросу об истории русской зарубежной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
9. Ильин И. А. О России. М. «Российский Архив», 1995. 32 с.
10. Илларионова Л. П. Духовная культура личности // Школа духовности. 2001. № 6.

11. Кабанова Е. В. Школа и учительство русской эмигрантской диаспоры в Европе 1919–1930 гг.: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

12. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. М.: Изд-во УРАО, 2003. 96 с.

13. Лосский Н. О. Мир как осуществление красоты. М.: Прогресс–Традиция, 1998. 416 с.

14. Вышеславцев Б. П. Христианство и социальный вопрос // Христианство атеизм и современность. № 5. Париж: YMSA PRESS; Варшава: Изд-во «Добро», 1929. 37 с.

15. Равкин З. И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). М., 1995.

16. Сергеев А. Н. Воспитание духовности старшеклассников в условиях современной гимназии: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.

17. Франк С. А. Кумиры культуры. Педагогика. Российское Зарубежье: хрестоматия / сост. Е. Г. Оссовский, О. Е. Оссовский. М.: Инст-т практической психологии, 1996. 528 с.

18. ГАРФ.Ф.5785 оп.2 Д.35. Педагогическое бюро по делам средней и низшей школы заграницей (1925 г.). Программа и объяснительная записка к программе по философии для русских белоэмигрантских школ.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.6

Е. В. Лопанова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

На основании анализа современного состояния системы повышения квалификации предложены новые подходы к организации обучения педагогов в дополнительном профессиональном образовании, сочетающие в себе разные стратегии обучения в соответствии с этапами профессионализации педагога.

Analyzing the contemporary system of improvement of professional skill the author puts forward some new approaches to the organization of additional vocational training, combining different strategies according to stages of professionalisation of the teacher.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, стратегии обучения (когнитивно-ориентированное обучение, деятельностно-ориентированное, личностно-ориентированное), профессионализм, непрерывное образование, личностно-деятельностный подход в повышении квалификации.

Keywords: improvement of professional skill of teachers, strategy of training (the training focused on knowledge; the training focused on activity; the training focused on development of the person), professionalism, continuous education, the approach to the improvement of professional skill, focused on development of the person through activity.

Преобразования в экономике и профессиональном образовании взаимосвязаны и не могут быть эффективно осуществлены без развития системы подготовки специалистов для образовательной сферы: среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. Задачи подготовки таких специалистов-педагогов, совместно с задачей формирования общественно значимой личности, способной развиваться в процессе своей профессиональной деятельности, призвана решать система непрерывного профессионального педагогического образования. Повышение квалификации является важным звеном непрерывного профессионального образования специалистов, стимулиру-

ющим их профессиональный рост. Оно должно создавать условия для актуализации профессионально-психологического потенциала личности, обеспечивать социальную защиту специалиста путем повышения его конкурентоспособности на рынке труда.

Однако в учреждениях системы повышения квалификации не осваиваются должным образом способы и приемы анализа профессиональных ситуаций. Вместо умений, необходимых человеку в жизни, у них формируются навыки-автоматизмы, связанные с выполнением достаточно простых операций, пригодных для узкого круга условий и ограничивающих понимание новых ситуаций, а значит, затрудняющих перестройку собственных способов деятельности.

С позиций общей теории деятельности понятия «профессия», «профессионал» определяются функционально на противопоставлении понятию «специалист». Специалист – это носитель конкретных знаний, умений и навыков, которые могут бесконечно совершенствоваться. Но предельной нормой их развития выступают служебные функции, определенные структурой производства. Профессионал же знает содержание деятельности разных специалистов, способен реализовать целостную деятельность (системы деятельностей). По мнению Л. М. Митиной [1], профессионал формируется не в процессе обучения, а в процессе самоопределения (тем паче при нашей системе подготовки специалистов) и может существовать только в профессиональном сообществе.

В соответствии с этим различием профессионал определяется как специалист, умеющий управлять своей деятельностью как целостной, программировать развитие своей профессии и свою специальную деятельность. Иначе говоря, он (наряду со специальными знаниями, навыками и умениями) должен уметь мысленно двигаться по позициям, соответствующим разным типам деятельности, и, по мере необходимости, работать в любой из них.

Такое понимание профессионализма переакцентирует образовательную деятельность системы повышения квалификации с узкоспециальной подготовки педагогических кадров на их оснащение профессиональными нормами деятельности и мышления, которые включают также и овладение способами выхода за рамки простого функционирования с ориентацией на развитие собственной профессиональной деятельности.

ЛОПАНОВА Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления развитием образования Омского государственного педагогического университета
© Лопанова Е. В., 2009

Динамической характеристикой понятия «профессионализм» выступает категория «квалификация». Квалификация, как определяет Российская педагогическая энциклопедия [2], – это уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Квалификация определяется объемом теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет работник, и является его важнейшей социально-экономической характеристикой.

Мы говорим о «повышении квалификации». При этом под повышением квалификации обычно подразумевается обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации. Переподготовка понимается как получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных профессиональных программ.

Система повышения квалификации до сих пор выполняет функцию повышения квалификации работников образования чаще всего в рамках предметно-профессиональной области специалиста, что обеспечивает функцию воспроизводства и поддержания на определенном уровне существующей образовательной практики. Изменение социального заказа образованию требует от системы повышения квалификации изменения целей образовательной деятельности, при этом функции воспроизводства уступают место функциям развития, которые предусматривают подготовку работников системы образования, обладающих инновационным мышлением, способностями к преобразовательной деятельности. В связи с этим актуальной становится разработка нового содержания повышения квалификации, педагогических технологий, соответствующих ценностям и целям образования.

Цели повышения квалификации, в отличие от целей среднего специального и высшего образования, заключаются не столько в обеспечении слушателя нормами профессиональной деятельности, сколько в изменении уже существующих норм. В случае обеспечения функционирования образовательных институтов в данном режиме целью повышения квалификации будет коррекция норм профессиональной деятельности относительно заданных. При необходимости деятельности образовательных институтов в режиме развития целью повышения квалификации будет перенормирование (замена норм) профессиональной деятельности.

Изменение целей и ценностей образования влечет за собой изменение не только характера образовательного процесса, но позиции и роли педагога в этом процессе. Это предусматривает изменение структуры, содержания и стиля педагогической деятельности.

Процесс преобразования системы повышения квалификации кадров образования требует, прежде всего, определения методологического подхода, на котором он строится. Приоритетная идея инновационных преобразований постдипломного образования педагога – повышение профессионализма на основе перехода от технократической парадигмы к гуманистической, развития творческого потенциала педагога, его ориентации на гуманистическую педагогику. В свою очередь, ведущей идеей организации процесса повышения квалификации педагогических кадров должна стать идея управляемого развития квалификационных способностей посредством организации процесса повышения квалификации в активных (рефлексивно-деятельностных) коллективных формах обучения.

В практике повышения квалификации при моделировании учебного процесса сложились два подхода: аксиологический и деятельностный. Как тот, так и другой, обладая своими достоинствами, не снимают всю многоплановость педагогической деятельности, способы ее воспроизводства. Сочетание этих подходов позволяет обеспечивать как ценностную ориентацию педагога, так и методологическую готовность к реализации и развитию его деятельности.

В рамках системно-деятельностного подхода понимание квалификации в деятельности связано со способом отношения к важным социокультурным тенденциям развития в данной социальной и общественно-исторической формации, а также с формами учета и использования этих глобальных тенденций в организации повышения квалификации.

Образование имеет объектом управления процесс изменения качеств человека, в нашем случае – квалификационных профессиональных способностей педагогических кадров. В соответствии с антропологическим подходом мы понимаем человека как открытую систему, становление которой «есть способ человеческого бытия», связанный с наращиванием человеческого (духовно-личностного, социального, природного), обогащающего его в течение всей его жизни. Поскольку человек развивается, активно совершенствуя собственное мышление и деятельность, то именно они выполняют ключевую роль в развитии человека. Мышление – конкретизация отношения. В мышлении «Я» включается в конкретные цели и ценности; мышление есть деятельность по самоопределению в ситуации. Деятельность есть материализация мышления, проявление его во внешних, предметных действиях. Деятельность – однозначное и частичное следствие мышления. Пытаться изменить нечто внешнее, не изменив предварительно «в мышлении», – значит только продлить прошлую деятельность, которую мы хотим преобразовать (или заменить). Иначе говоря, активность субъекта про-

является в направленности его деятельности на самоизменение. Эта активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности.

Наиболее адекватным требованиям времени в повышении квалификации и профессиональной переподготовке работников образования нам представляется личностно-деятельностный подход. Личностный подход, по К. К. Платонову [3], – это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей. Деятельностный подход, по мнению И. А. Зимней [4], предусматривает не только трансляцию культуры, но и создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности, для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Он ориентирует педагога на установку, что важнейший фактор развития и самоопределения обучаемого – его активная познавательная, коммуникативная деятельность. Оба компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, наряду с действием других факторов, например общением, определяет его личностное развитие.

Профессиональное педагогическое образование, адекватно отражающее образовательную политику, тесно связывая подготовку, повышение квалификации и профессиональную переподготовку, в настоящее время, в новых социально-экономических условиях должно выйти на качественно новый уровень развития. Его суть состоит в реализации идеи непрерывности образования на основе личностно-деятельностного подхода, при этом возможны три направления движения человека в образовательном пространстве:

- совершенствование профессиональной квалификации, профессионального мастерства без изменения формального образовательного уровня;
- поступательный подъем по ступеням и уровням профессионального образования;
- совершенствование профессиональной квалификации, связанное со сменой профиля образования в соответствии с потребностями и возможностями личности, социально-экономическими условиями в обществе.

Все эти направления профессионального развития личности должны обеспечиваться системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Целью повышения квалификации становится актуализация

профессионально-психологического потенциала специалистов, содействие в овладении инструментарием личностно-развивающего образования. Достижение этой цели осуществляется в процессе решения следующих задач: мотивирования саморазвития, самообразования, профессионального роста, карьеры; повышения компетентности: социальной, экономической; правовой, специальной, экологической и др.; развития психологических свойств, профессионально важных качеств, коррекции профессиональных форм поведения; развития аутокомпетентности (персональной компетентности) и корректировки профессионально-психологического профиля специалиста; формирования социальной, профессиональной и персональной компетенции; обеспечения условий саморазвития, самообразования и самоосуществления личности.

Решение этих задач обуславливает следующие функции повышения квалификации:

– диагностическую – определение социально-профессиональной направленности (мотивов, интересов, отношений, установок), выявление уровня компетентности, установление степени выраженности профессионально важных качеств и способностей;

– профессионально-образовательную – удовлетворение потребности личности в повышении компетентности и подготовленности;

– адаптационную – развитие профессиональной мобильности, способности к самообразованию, самоменеджменту (проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни), нахождение индивидуального стиля выполнения профессиональной деятельности;

– коррекционную – внесение изменений в траекторию профессиональной жизни, преодоление профессиональных кризисов, деформаций и стагнации, гармонизацию профессионально-психологического профиля личности;

– прогностическую – раскрытие творческого потенциала специалиста, формирование установки на профессиональный рост и карьеру, готовности к нововведениям. Ведущей идеей организации процесса повышения квалификации педагогических кадров является идея управляемого развития квалификационных способностей посредством организации процесса повышения квалификации в активных (рефлексивно-деятельностных) формах обучения.

Личностно-деятельностный подход в повышении квалификации основывается на следующих положениях: признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса; ориентация на субъективный профессиональный опыт специалистов и учет их индивидуально-психологических особенностей; актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворе-

ние потребности личности в саморазвитии и реализации себя.

В процессе повышения квалификации осуществляется как типизация способов деятельности, так и их ситуационная адаптация. Таким образом, целью профессиональной подготовки педагогов становится обогащение опытом деятельности, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого обучаемого. Ключевым моментом в психолого-педагогической подготовке учителя к осуществлению развивающего педагогического процесса можно считать проектирование и организацию соответствующей образовательной среды, в которой реально воплощены основные принципы личностно-развивающего образования.

Достижение профессиональной успешности связано с обеспечением необходимого уровня профессиональной компетентности. В теоретическом плане профессиональная компетентность характеризуется наличием и уровнем развития квалификации в деятельности. Она может быть описана качественно как стандарт-рекорд, к которому должен стремиться педагог, как концептуальный проект профессиональной компетентности.

В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника образования к решению профессиональных задач разного уровня сложности в динамических условиях кооперативной профессиональной деятельности в сфере образования и представляется как идеальная модель профессиональной компетентности (профессионала).

С позиций деятельностного подхода жизнедеятельность человека характеризуется постоянным воспроизведением отношений «ситуация – способ деятельности», где «ситуация» означает условия протекания жизненных процессов, а «деятельность» – способы присвоения, а значит, и формирования ситуации. В такой же логике мы рассматриваем профессиональную деятельность как проявление социальной активности человека. И соответственно этому уровень данной активности будет определяться качеством деятельности в конкретной ситуации, владением профессионалом способами формирования и преобразования ситуации, проявлением отношения к преобразованной ситуации и своим действиям. Таким образом, мы понимаем профессиональную компетентность педагога как готовность воспроизводить отношения «ситуация – способ деятельности» в образовании. На этом основании можно выделить следующие компоненты, составляющие профессиональную компетентность: специальные знания и способности, владение способами организации деятельности, умения понимать ситуации как деятельностные, проектировать на основе практики преобразовательные действия, соотносить и согласовывать данные ситуации с другими в сфере профессиональной

деятельности. В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника образования к решению профессиональных задач разного уровня сложности в динамических условиях кооперативной профессиональной деятельности в сфере образования. Следовательно, повышение квалификации в русле личностно-деятельностного подхода должно способствовать освоению способов профессиональной деятельности, направленных на реализацию гуманистической образовательной парадигмы.

Представляется логичным построение процесса повышения квалификации педагогов по схеме, предложенной Э. Ф. Зеером, Э. Э. Сыманюк в соответствии с этапами профессионализации: на начальном этапе – когнитивно-ориентированное обучение, на основном этапе – деятельностно-ориентированное, на заключительном – личностно-ориентированное обучение [5].

Рассмотрим такое построение повышения квалификации на примере проблемного семинара для педагогов «Личностно-деятельностные технологии обучения». На первом этапе организуется освоение теоретических аспектов использования личностно-деятельностных технологий в образовательном процессе: актуализация знаний о современных образовательных парадигмах, технологическом подходе в обучении, знакомство с сущностью технологий, обоснование выбора технологии для практического применения. Кроме того, обязательной становится актуализация знаний педагогов о целеполагании в образовательном процессе (в том числе уточнение понятие диагностической постановки цели, роль скоро речь идет о технологии), формах и методах обучения, способах обратной связи и т. д.

На втором этапе полученные и актуализированные знания должны стать умениями, и поэтому педагоги разрабатывают технологические карты в рамках выбранной технологии, а затем проводят уроки, которые записываются для последующего анализа.

На третьем этапе – рефлексивном – идет анализ проведенных уроков, определяются стратегии действий каждого педагога по овладению, осмыслению и внедрению технологий в практику профессиональной деятельности. Превращение деятельности в личностно-образующую определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности. А. Н. Леонтьев [6] показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним, и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, ее эмоциональной окрашенности. Личностный смысл деятельности обуславливает ее активность, а уровень активности субъекта деятельности определяет личност-

но-развивающий характер. Э. Ф. Зеер [5] назвал этот вид деятельности доминантным, в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности.

Реализация развивающей функции профессионального образования, в том числе и повышения квалификации педагогов, во многом определяется используемыми педагогическими технологиями. Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии. Коль скоро речь идет о гуманистическом образовании, то требуются и адекватные технологии. Поэтому на любом этапе, включая этап когнитивно-ориентированного обучения, должны использоваться личностно-деятельностные технологии, которые ориентированы на достижение целей:

- актуализации профессионально-личностного потенциала;
- профессионального развития личности;
- формирования метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретения опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечения субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Таким образом, методологическим основанием построения процесса повышения квалификации педагогов, соответствующим требованиям современной образовательной ситуации, выступает личностно-деятельностный подход, позволяющий создать условия для роста профессиональной компетентности педагогов, реализующих гуманистическую образовательную парадигму.

Примечания

1. Митина А. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 320 с.

2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. / под ред. В. В. Давыдова. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.

3. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е. В. Шороховой. М., 1969.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 384 с.

5. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Московский психологический институт, 2005. 216 с.

6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1.

УДК 378.1

Г. А. Русских

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена актуальным проблемам подготовки учителя-практика к проектированию адаптивной образовательной среды. Своевременность исследования обусловлена социальным заказом – потребностью общества в личности, способной преобразовывать жизненную среду. Адаптивная образовательная среда – это результат демократичного взаимодействия учителя и учащегося в процессе выполнения творческих действий.

The article is dedicated to the vital issues of training practical teachers for projecting adaptive educational environment. The timeliness of the research is conditioned by the social demand – the need of the modern society in individuals able to transform their life environment. Adaptive educational environment is viewed as a result of democratic interaction of a teacher and a student while performing creative tasks.

Ключевые слова: адаптивный, образовательная среда, демократичное взаимодействие, проектирование, творческое действие.

Keywords: adaptive, educational environment, democratic interaction, projecting, creative activity.

Демократизация современной жизни и ее усложнение диктуют системе образования новые требования. Поток инноваций и других изменений в обществе усиливается, и поэтому образовательная среда должна своевременно реагировать на обновление условий функционирования входящих в ее состав институтов и личностей. Вот почему современная образовательная среда может функционировать только как адаптивная.

Понятие «образовательная среда» мы рассматриваем в сопоставлении с понятием «образовательное пространство». Ученые-педагоги понятие о пространстве связывают с порядком расположения объектов, сосуществующих одновременно, т. е. в образовательном пространстве определенным образом связаны друг с другом факторы, которые могут оказывать влияние на образование человека.

Важно, что образовательное пространство не подразумевает включение в него обучающегося, следовательно, образовательное пространство может существовать независимо от обучающегося.

Понятие «образовательная среда», как и понятие «образовательное пространство», имеет взаимосвязанные между собой факторы, которые

РУССКИХ Галина Анатольевна – ректор Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ
© Русских Г. А., 2009

обеспечивают образование человека. Существенно, что образовательная среда предполагает включенность обучающегося в образовательное пространство [5].

В. Г. Воронцова подчеркивает, что понятие среды предполагает наличие окружения. Следовательно, взаимодействие окружения и обучающегося осуществляется непосредственно в образовательной среде [1].

В адаптивной образовательной среде реализуется адаптивный подход в обучении, который мы рассматриваем в соответствии с концепцией стресса Ганса Селье, считающего, что вопреки общепринятому мнению мы не должны – да и не в состоянии – избегать стресса. Но мы можем использовать его, если лучше узнаем его механизмы и выработаем соответствующую философию жизни. Основная идея адаптивного подхода – это идея приспособляемости как главной отличительной черты жизни [7].

Суть адаптивного подхода в том, что в биологической и в общественной жизни к успеху ведет адаптация. Каждому человеку важно раскрыть себя наиболее полно, поскольку для успеха в жизни ему необходимо найти оптимальный для себя уровень стресса и расходовать адаптационную энергию в таком темпе и направлении, которое соответствует врожденным особенностям и предпочтениям. Современная школа участникам образовательного процесса создает условия для рационального расходования адаптационной энергии средствами педагогической поддержки. Именно такая школа, по нашему мнению, является адаптивной. Следовательно, основная функция адаптивной школы – гарантировать школьникам психолого-педагогическую поддержку.

В основе концепции стресса Г. Селье [7] рассматривает три фазы общего адаптационного синдрома: 1) *реакция тревоги*, организм меняет свои характеристики, будучи подвергнут стрессу; 2) *сопротивление*, в процессе которого происходит адаптация и признаки тревоги исчезают; 3) *истощение*, которое наступает после длительного действия стрессора, когда запасы адаптационной энергии иссякают.

Важно, что на этапе сопротивления проявляется способность человека анализировать ситуацию и отвечать на раздражитель с учетом обстановки, поскольку человек знает «правила игры», позволяет достичь успеха, руководствуясь здоровой, естественной философией поведения.

Адаптивный подход в обучении позволяет нам определить стратегию и тактику взаимодействия в системе «учитель – ученик». Стратегия – создание адаптивной образовательной среды; тактика – поэтапное овладение учителем системой профессиональных умений по проектированию адаптивной образовательной среды и, как следствие, приобре-

тение опыта проектирования педагогической технологии.

Современное общество пересматривает свои взгляды на использование традиционных педагогических технологий. Инновационные педагогические технологии призваны учитывать адаптивный характер современного обучения и воспитания.

Комплекс адаптивных технологий может быть сконструирован учителем с учетом основного вида деятельности, характерного для определенного возраста школьников. Мы опираемся на возрастную периодизацию и основные виды деятельности, разработанные в трудах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [3]. Так, у учащихся подготовительных классов ярко выражена потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Основной вид деятельности – игра, следовательно, наибольший эффект в обучении может быть достигнут с помощью комплекса игровых технологий. Для учащихся начальных классов характерны произвольность психических процессов и действий, формирование внутреннего плана действий. Основной вид деятельности – учеба, следовательно, наиболее продуктивны в этом возрасте технологии развивающего обучения. В подростковом возрасте проявляется «Я-концепция», происходит подчинение своих интересов нормам коллективной жизни, поэтому основной вид деятельности – общение. В этот период оптимальные результаты могут быть достигнуты в процессе использования сочетания технологий, в которых реализуются идеи коллективного и группового обучения (технологии коллективного самостоятельного обучения, группового самостоятельного обучения, коллективной творческой деятельности, уровневой дифференциации). В юношеском возрасте формируется мировоззрение личности, наибольшее значение приобретает учебно-познавательный труд, так как большинство старшеклассников мотивированы на продолжение учебы, подготавливают себя к профессиональной деятельности, следовательно, наиболее эффективными становятся технологии, которые реализуют идею индивидуализации обучения и дают простор для творческого самовыражения и самореализации учащихся. Это такие технологии, как педагогическая мастерская, метод проектов, модульное обучение и др.

Таким образом, комплекс технологий адаптивного обучения как условие и средство проектирования адаптивной образовательной среды может включать следующие технологии: проблемного обучения, игровой деятельности, группового самостоятельного обучения, коллективного самостоятельного обучения, уровневой дифференциации, проектного обучения, модульного обучения, педагогической диагностики, рейтингового обучения, мониторинга уровня обученности. Технологию проблемного обучения мы рассматриваем как стерж-

невую в системе комплекса личностно-ориентированных технологий, поскольку преобразующая деятельность ученика может быть эффективно реализована в процессе выполнения задания для самостоятельной работы проблемного характера. Решение задачи проблемного содержания является характерным признаком системы развивающего обучения и, следовательно, обеспечивает высокий уровень познавательной самостоятельности в рамках любой технологии адаптивного обучения.

Особое внимание привлекает проблема приспособления инновационных педагогических технологий к конкретной региональной среде.

Своевременность исследования проблемы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды обусловлена необходимостью поиска путей разрешения следующего противоречия: при экстраполяции теоретических выводов правомерно могут возникать проблемные ситуации, при которых тщательно разработанные концепции не срабатывают и технологическая цепочка не приводит к искомым результатам. С одной стороны, общество нуждается в активной личности, способной адаптироваться к постоянно меняющейся жизненной среде и умеющей преобразовывать ее, а с другой стороны, в постдипломном образовании нет модели подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды как обязательного ресурса развития активной личности. Учитывать современные инновации должна и подготовка учителя в системе повышения квалификации работников образования.

Таким образом, появляется необходимость в определении достаточных качественных изменений в сознании участников образовательного процесса, которые сдерживаются в настоящее время отсутствием методологических подходов к определению адаптивной образовательной среды региона, а также ее сущности и структуры в контексте взаимодействия с региональной общественно-культурной средой.

И как следствие, необходимо качественное изменение процесса профессиональной подготовки учителя в среде повышения квалификации работников образования, поскольку большинство учителей, работающих в настоящее время в школе, получили в вузе профессиональную подготовку, ориентированную на традиционное обучение учащихся, в основе которого – целевая установка на восприятие знаний.

По данной проблематике имеется значительное количество работ.

Прежде всего, в отечественной педагогической науке последних лет разрабатывался вопрос о требованиях к личности педагога, перестраивающих среду образования в целом (С. Г. Вершиловский, В. Г. Воронцова, В. Г. Онушкин, В. В. Краевский, Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин,

В. И. Слободчиков, Е. П. Тонконогая, П. В. Худоминский и др.).

Создание и функционирование адаптивной образовательной среды на сегодняшний день разработано недостаточно. Однако в педагогике четко сформулировано понятие готовности как способности педагога вырабатывать собственную позицию, принимать решения и нести ответственность в условиях перехода к новой модели деятельности. Об этом говорится в работах П. П. Блонского, В. А. Кан-Калика, И. А. Колесниковой, А. А. Леонтьева и др.

В серии иных работ констатируется, что подготовка учителя в системе повышения квалификации должна ориентироваться на его личность и рассматриваться как важное условие совершенствования профессиональной готовности высококвалифицированных педагогических кадров (М. Т. Громкова, С. Г. Вершиловский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухоборская, Т. И. Шамова и др.).

Особое место занимают труды, посвященные некоторым характеристикам адаптивной среды. В них показано, например, что адаптивная среда образования ученика – это часть современного этапа развития образовательного процесса, одно из основных условий реализации инновационного подхода в обучении (Т. М. Давыденко, Н. П. Капустин, С. В. Красиков, С. И. Митин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург).

Однако существующие на сегодняшний день наработки недостаточно учитывают сложность структуры адаптивной образовательной среды, не образуют полной картины ее функционирования и практически не учитывают региональную специфику действия адаптивной среды. Это делает особо актуальным авторское прочтение явления адаптивной образовательной среды.

В авторской концепции адаптивной образовательной среды предлагается определение дефиниции «адаптивная образовательная среда», под которой подразумевается совокупность компонентов, включенных в процесс функционирования механизма, который постоянно находится под воздействием изменяющейся общественной действительности в рамках конкретного регионального общества. Такими компонентами являются: 1) учебные и учебно-исследовательские учреждения; 2) методики и технологии по претворению в жизнь соответствующих педагогических концепций; 3) отдельные личности и коллективы.

Структура адаптивной образовательной среды подразумевает наличие специального комплекса компонентов. Среди них – компоненты внешнего уровня: хозяйственная, общественно-политическая и социокультурная среды, в которых существуют образовательные институты. К компонентам среднего уровня относятся образовательные учреждения, такие, как школы, дополнительное образова-

ние, учреждения повышения квалификации работников образования, районные и городские методические центры, методические кафедры и методические объединения в образовательных учреждениях. К компонентам внутреннего уровня относятся педагогические коллективы, отдельные педагоги-новаторы, сообщества учащихся, отдельные ученики.

Механизм функционирования адаптивной образовательной среды рассматривается по следующей формуле. Современное инновационное общество постоянно влияет на образовательную среду. Чтобы сохраниться, она должна ответить на вызов общества, придя в соответствующее состояние. Обновленное состояние образовательной среды сказывается на обществе посредством запросов удовлетворить новые материальные и когнитивные потребности измененной образовательной среды.

Классическое триединство учебной, научной и воспитательной составляющих образовательного процесса в целом предстает с двух сторон – со стороны педагога и со стороны ученика. Но при этом инновационным видится экстраполяция этой формулы на конкретную региональную культурно-общественную и образовательную среду.

Таким образом, адаптивная образовательная среда включает в себя не только комплекс новых понятий и теоретические алгоритмы применения педагогических технологий, но и модели функционирования образовательной среды в условиях действия проблемной ситуации как ситуации интеллектуального затруднения обучающихся.

Как правило, ситуация интеллектуального затруднения обучающегося находится в зоне его ближайшего развития. У каждого обучающегося есть зона актуального и ближайшего развития. Обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, является развивающим. Это суть закона развития, который открыт А. С. Выготским. Следовательно, разделение детей на сильных, средних и слабых является условным. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [2, с. 251]. Учение ведет за собой развитие только тогда, когда оно является ведущей деятельностью обучающегося и когда он учится тому, что находится для него в зоне ближайшего развития и становится ему доступным.

В школьной практике сотрудничество учителя и ученика зависит от уровня познавательной самостоятельности учащегося. Самостоятельная деятельность учащегося должна быть использована только после знакомства с содержанием научных понятий и методов работы с ним, следовательно, учащиеся должны не переоткрывать, а усваивать то,

что уже открыто и хранится в социальном опыте человечества. Н. Ф. Талызина [8] утверждает, что на всех этапах усвоения знаний учащиеся имеют дело с проблемами и начиная с этапа материализованных действий они успешно решают их, но происходит это только потому, что на предыдущих этапах они сотрудничали с учителем и получили с его помощью всю необходимую информацию в виде схемы ориентировочной основы действий. Следовательно, сотрудничество со взрослым, подражание ему выступает как решающее условие при переходе ребенка от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет, но чему может научиться.

В своей работе мы конкретизируем такой рабочий термин, как «образовательные риски», под которыми подразумеваются ситуации сбоев работы адаптивной образовательной среды при ряде неблагоприятных внешних и внутренних воздействий.

Поскольку среда образования не может быть адаптивной вообще, она может быть на самом деле адаптивной только по отношению к чему-то, к конкретной среде, в частности – к региону, его общественно-культурной и хозяйственной специфике, то среди образовательных рисков выделяются следующие: 1) незапланированное воздействие экономического фактора, внешнего по отношению к среде; 2) сбои в работе цепи управленческих звеньев, делегирующих среде запросы общества; 3) неучтенный личностно-ментальный фактор участников образовательного процесса.

С учетом региональных особенностей ментальности и среды воспитания населения мы используем и рабочий термин «образовательная практика ученика», который трактуется как любая деятельность школьника, связанная не только с процессом обучения в школе, но и вне ее, а также особенности применения полученных знаний вне школьного пространства и вне времени обучения в школе. Новый рабочий термин «образовательная практика ученика» качественно отличается от привычного термина «учебная деятельность ученика» направленностью на результат обучения и включением в широкий общественный контекст, что настоятельно требует современное, становящееся инновационным общество.

На основании уточненного понятийного аппарата мы можем дать краткую характеристику основным принципам подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды.

1. *Принцип системной деятельности участников образовательного процесса.* Системная организация деятельности участников образовательного процесса в ходе проектирования адаптивной образовательной среды предполагает реализацию образовательных программ трех уровней: образовательную программу учреждений, образовательную программу учителя и индивидуальный образовательный маршрут ученика как линию перспективы

его подготовки к жизнедеятельности в условиях непрерывного образования.

Взаимосвязь компонентов системы обеспечивается целостностью подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды. Целостность рассматривается как единство трех компонентов адаптивной образовательной среды: 1) осознание норм и правил, характерных для образовательной среды; 2) соответствие деятельности личности ситуации образования; 3) преобразование своей образовательной среды. Вектор развития личностных качеств ученика направлен от первого компонента к третьему. Чем выше уровень реализации адаптационного потенциала участников образовательного процесса, тем больше объем в целостной системе занимает третий компонент – преобразование своей образовательной среды, но в системе проектирования адаптивной образовательной среды обязательно присутствуют все три компонента. Соотношение объема компонентов меняется в соответствии с изменением образовательной ситуации.

Реализация принципа позволяет сконструировать модель системы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды в условиях повышения квалификации, рассмотреть цели и содержание каждого компонента системы и определить перспективы развития личности учителя и ученика.

2. Принцип вариативного выбора профессиональной позиции педагога. Суть принципа – в поэтапном становлении личности педагога, его самоопределения в образовательном процессе.

Этот принцип включает учителя в решение реальных проблем профессиональной и личной жизни, ориентирует на приобретение учителем опыта творческой деятельности как основы развития творческой деятельности учащихся. И как следствие, преобразование образовательной среды осуществляется динамично в соответствии с изменяющимися условиями и ресурсами.

Реализация принципа позволяет определить основное содержание позиционной модели подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды, определить перспективы развития методологической компетентности педагога.

3. Принцип адекватного реагирования на постоянные изменения в образовательном процессе. Механизм адаптации позволяет гибко и своевременно реагировать на требования среды, изменение содержания, способов образовательной деятельности, форм её организации и управления. При этом одновременно решаются две проблемы: первая – адаптация к требованиям среды; вторая – адаптация условий среды к возможностям участников образовательного процесса. На уровне учреждения – разработка механизма адаптации, позволяющего гибко и адекватно реагировать на по-

стоянные социально-экономические и культурно-образовательные изменения, на профессиональном уровне – разработка и внедрение адаптивного компонента профессиональной подготовки учителя, готовность проектировать адаптивную образовательную среду, на индивидуальном уровне – разработка и внедрение адаптивно-развивающего компонента образовательной подготовки учащихся, обеспечивающего успешность его жизненного самоопределения.

Реализация принципа делает возможным определить основное содержание информационной подготовки учителя, наметить этапы развития предметной компетентности педагога.

4. Принцип педагогизации деятельности участников образовательного процесса. Педагогизация учебного процесса отражает принципиально новую педагогическую теорию педагогики сотрудничества, существенными признаками которой являются «самостоятельность и коллективизм».

Основа сотрудничества – взаимодействие обучающихся друг с другом при коллективной форме организации процесса обучения [4].

Важно, что учителя-слушатели курсов повышения квалификации, как правило, владеют комплексом продуктивных методов обучения, поэтому диалог и эвристическая беседа успешно применяются в коллективных занятиях. Главное: коллективный способ обучения позволяет изменить мышление обучающихся. Суть изменений в том, что человек учит себя, чтобы научить другого. Взаимодействие педагогов в процессе подготовки к проектированию адаптивной образовательной среды осуществляется на уровне профессиональной педагогической рефлексии.

Реализация принципа позволяет определить содержание технологической подготовки учителя, развития его технологической компетентности средствами комплекса адаптивных технологий обучения.

5. Принцип адаптивного управления в деятельности участников образовательного процесса. Под адаптивным управлением понимается целенаправленный, психосберегающий, ресурсообеспеченный процесс взаимодействия управляющих и управляемых подсистем по достижению планируемого результата, с учетом их индивидуальных особенностей среды [9].

Реализация принципа позволяет определить содержание управленческой подготовки учителя, наметить этапы развития управленческой компетентности педагога средствами комплекса адаптивных технологий управления познавательной самостоятельной деятельностью школьников.

Итак: 1) в условиях развития современного общества, идущего по пути увеличения инновационных явлений в разных сферах жизни, образовательная среда должна включать в свою характери-

стику свойство адаптивности к постоянно меняющимся условиям, к усложнению и диверсификации многих общественных институтов. Система повышения квалификации педагогических кадров должна учитывать эти изменения и вырабатывать модели внедрения их в работу регионального педагогического сообщества; 2) современная адаптивная образовательная среда имеет определенную структуру, которая включает в себя различные компоненты, располагающиеся на трех уровнях среды. Внутри каждого из уровней выделяются учебные, научные и воспитательные звенья. Адаптивная образовательная среда с такой структурой привязана к определенному региону, что проявляется в ее функционировании, в регулировании ее посредством непрерывного образования педагогов; 3) современная адаптивная образовательная среда должна работать с учетом определенных педагогических технологий. Схема действия среды включает цепочку последовательных процессов, которые идут в двух направлениях: через запрос общества к среде образования и через ответ среды образования на этот запрос. При этом ответ адаптивной среды образования не выглядит как пассивное приспособление к изменениям в социуме, но как преобразующее этот социум действие; 4) в процессе функционирования адаптивной образовательной среды имеются так называемые «образовательные риски», ситуации, связанные со сбоем хода только в общем и целом разработанных механизмов действия адаптивной образовательной среды.

Пять принципов подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды находятся во взаимосвязи и на практике представляют собой единство, которое позволяет перестроить процесс обучения и подготовить учителя к переходу от традиционного обучения к инновационному. Механизмы работы адаптивной образовательной среды регулируются посредством ее проектирования образовательными структурами и педагогическими кадрами с целью получения конкретного положительного результата.

Примечания

1. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога: монография. Псков, 1997.

2. Выготский Л. С. Психология творчества. М., 1987.

3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. М., 1986.

4. Дьяченко В. К. Современная дидактика: теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Ч. 2. Новокузнецк, 1996.

5. Писарева С. А. Проектирование образовательной среды профильной школы: метод. рек. к курсу по выбору. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 55 [1] с.: табл., схемы. (Герценовский университет новой школы: профильное обучение).

6. Русских Г. А. Подготовка учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика: монография. Москва; Киров: Изд-во ВятГУ, 2003. 206 с.: табл.

7. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. М., 1960.

8. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 173 [2] с.: ил., схемы.

9. Школа: проектирование развития образовательной среды / под. ред. П. И. Третьякова. М.: МИОО, 2007. 271 с.: табл., схемы.

УДК 378.14.015.62

М. Р. Шабалина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются педагогические условия повышения академической успешности студентов профессиональных учебных заведений с учётом факторов, наиболее значимо влияющих на эффективность и результативность их учебной деятельности.

Pedagogical conditions of raising academic success of the students of professional educational institutions with regard for the factors which mostly influence the efficacy and the results of their studies are considered in the article.

Ключевые слова: академическая успешность, самосовершенствование, мотивация достижения, самооценка, волевые качества личности.

Keywords: academic success, self-perfection, achievement motivation, self-estimation, a person's will-power.

В настоящее время, когда в образовательном процессе на первый план выходит уникальная целостная личность учащегося, стремящаяся максимально реализовать свои способности, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях, проблема учебной успешности приобретает особое значение.

Понятие «учебная успешность» было введено Б. Г. Ананьевым для характеристики темпов, напряжённости, индивидуального стиля работы, степени прилежания и усилий, которые прилагает учащийся общеобразовательной школы в процессе своей учебной деятельности [1]. Наше исследование направлено на поиск резервов повышения успешности учебной деятельности студентов первого и второго курсов профессиональных учебных

ШАБАЛИНА Марина Робертовна – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института

© Шабалина М. Р., 2009

заведений. Спектр учебной деятельности студентов шире, чем у учащихся общеобразовательной школы, так как он, помимо усвоения теоретических знаний, практических навыков и умений, включает в себя в обязательном порядке исследовательскую работу. Учитывая академизм и фундаментальность учебных дисциплин, изучаемых студентами высших и средних профессиональных учебных заведений, при оценке эффективности и результативности их учебной деятельности мы считаем целесообразным применение термина «академическая успешность».

На основании проведённого исследования научной литературы нами был сделан вывод, что академическая успешность – это качественная характеристика эффективности и результативности учебной деятельности студента. Она находит своё выражение в таких объективных критериях, как академическая успеваемость, уровень развития учебной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии. Важным критерием академической успешности является субъективная оценка студента эффективности собственной учебной деятельности.

Анализ педагогической теории и практики позволил нам сделать вывод: педагоги, как правило, отождествляют успешность учебной деятельности студентов с их успеваемостью. И как следствие, решение проблемы повышения академической успешности студентов переходит в плоскость повышения их академической успеваемости. Подобный подход обедняет проблематику данного вопроса по ряду причин.

Во-первых, академическая успешность проявляется не только в результатах промежуточных и итоговых аттестаций, но и в развитии личностных качеств студента.

Во-вторых, уровень сформированности личностных образований, таких, как стиль учебной деятельности, мотивационная направленность личности, во многом определяет эффективность учебной деятельности студента. Роль педагога в процессе формирования личностных качеств меняется по мере продвижения учащегося по всем ступеням образования.

В-третьих, рассматривая учебный процесс в динамике его развития, необходимо учитывать особенности возраста, личностные качества, которые и определяют вектор развития успешности учебной деятельности студента.

Поэтому при определении педагогических условий, обеспечивающих повышение академической успешности, необходимо учитывать специфику учебной деятельности студентов, которая определяется прежде всего особенностями возраста. Возраст студентов первого и второго курсов – 17–19 лет – совпадает с периодом поздней юности (по Б. Г. Ананьеву). По мнению В. И. Слободчикова, юность –

завершающая стадия ступени персонализации. «Главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [2].

Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, в достижениях, в саморазвитии, самосовершенствовании. Способность учащегося открывать в себе уникальный потенциал, самостоятельно определять направление и способы личностного роста является мощным резервом повышения его академической успешности.

Важная функция преподавателя – поддержать студента в его деятельности: способствовать его успешному продвижению в потоке учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить большие объёмы разнообразной информации, осознать свои способности, свои личностные качества, обеспечить поддержку потребности учащегося в саморазвитии, в самосовершенствовании.

Результаты исследования специфики учебной деятельности студентов позволили нам выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие повышение академической успешности:

1) условия, направленные на создание комфортной эмоциональной среды для всех участников образовательного процесса;

2) условия, направленные на формирование адекватной самооценки и развитие мотивации достижения успеха, что является стабильным ресурсом повышения академической успешности студентов;

3) условия, направленные на поддержку стремления студента к саморазвитию и самосовершенствованию.

Охарактеризуем выявленные педагогические условия повышения академической успешности студентов. Обобщая результаты теоретических исследований, мы пришли к выводу, что педагогические условия, направленные на создание комфортной эмоциональной среды для субъектов учебного процесса, раскрываются через эмоционально положительный тонус деятельности; создание ситуации успеха; помогающие отношения, способствующие саморазвитию личности студента; понимание студентом значимости, личного и общественного смысла изучаемого учебного материала; осознание студентом себя субъектом учебного процесса, отвечающего за результаты собственной учебной деятельности.

Во многом комфортность и эффективность взаимоотношений между субъектами образовательного процесса зависит от того, насколько преподава-

тель при организации педагогического взаимодействия учитывает степень осознанности представлений личности студента о самом себе, его самооценку. Педагогические и психологические исследования убедительно доказывают, что особенности самооценки влияют и на эмоциональное состояние, на степень удовлетворенности своей работой, учебной, жизнью, на отношения с окружающими, т. е. является важным фактором успешности какой-либо деятельности человека, в том числе и учебной. Многие психологи убеждены в том, что самооценка не выбирается учащимся произвольно, а определяется обстоятельствами его жизни, т. е. она «всегда объективно обусловлена и адекватна породившим её обстоятельствам». Опираясь на это положение, можно сделать следующие оптимистичные выводы:

1) педагог, владея информацией о самооценке студента, может регулировать его учебную деятельность в направлении повышения её эффективности;

2) так как высокая адекватная самооценка учащегося создаёт предпосылки для эффективного взаимодействия между субъектами педагогического взаимодействия, приводящего к повышению академической успешности студентов, то необходимо создавать педагогические условия для формирования адекватно высокой самооценки учащихся.

Темп, напряжённость учебной деятельности, степень прилежания и силы воли, которые прилагает учащийся в достижении поставленных учебных целей, определяются уровнем и характером мотивации. Большое значение в настоящее время приобретает исследование таких широких видов мотивации, которые, проявляясь в разных сферах деятельности (профессиональной, научной, учебной), обуславливают творческое, инициативное отношение к делу и влияют как на характер, так и на качество выполнения труда. Одним из основных видов такой мотивации выступает мотивация достижения, определяющая стремление человека выполнять дело на высоком качественном уровне везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности. В контексте исследования педагогических условий, направленных на повышение академической успешности, принципиально важным является то, что мотивация достижения тесно связана с такими качествами личности, как инициативность, ответственность, добросовестное отношение к труду, реалистичность в оценках своих возможностей при постановке задач и т. п. Недостаток мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов может быть компенсирован волевыми качествами личности.

Таким образом, субъективные составляющие академической успешности студента – это устойчивая высокая адекватная самооценка, мотивированность на достижение успеха в процессе учеб-

ной деятельности и высокий уровень развития волевых качеств. Если учеба не приносит удовлетворения, ощущения подъема, всего того, что входит в понятие «успех», то возможности учащегося в реализации учебного потенциала будут существенно ограничены. Поставив перед собой задачу повышения академической успешности студентов, мы определили направленность педагогических условий на формирование у студентов мотивации достижения успеха, высокой адекватной самооценки.

Стабилизировать самооценку и вывести её на уровень адекватной можно только в процессе учебной деятельности, ставя перед студентами реально достижимые цели и задачи, контролируя их успешность в освоении новых тем, закреплении навыков и умений. Нейтрализовать заниженную самооценку можно, воспитывая у студентов персональную ответственность за результаты своей учебной деятельности, внушая учащимся, что они могут развить свои способности посредством упорной работы. Оценка деятельности таких студентов должна быть направлена не на снижение требовательности, а на оказание помощи, поддержки, на стимулирование веры в свои возможности. Индивидуальные относительные нормы оценки результатов учебной деятельности студентов с заниженной самооценкой должны быть дополнены социальной нормой, без которой невозможно учащимся контролировать свой вклад в академическую успешность всей учебной группы, что также способствует повышению ответственности за результаты своей учебной деятельности. Всё это, в свою очередь, способствует формированию адекватной самооценки студентов при общем повышении её уровня, ориентирует на развитие своих способностей, на повышение академической успешности.

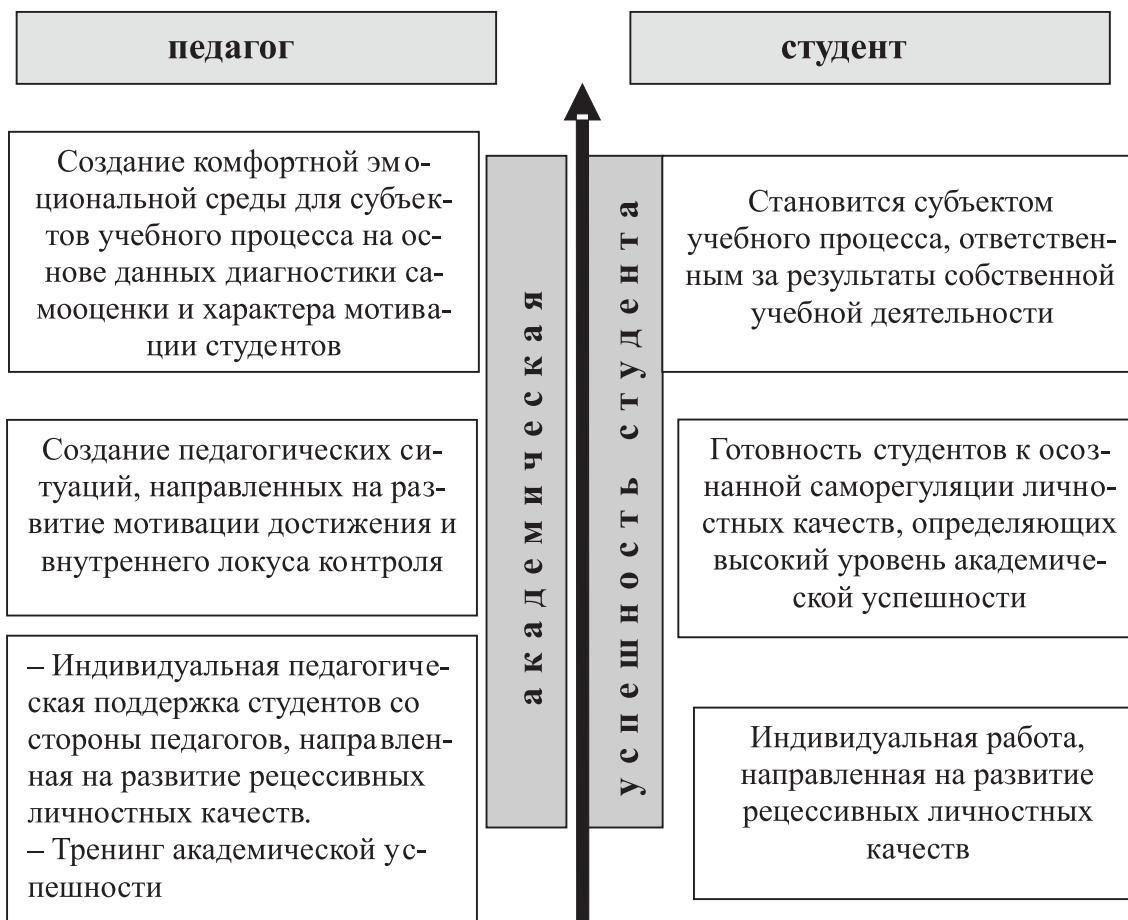
Коррекция завышенной самооценки в сторону адекватной предполагает развёрнутую оценочную деятельность преподавателя по отношению к студенту, активное включение в процесс оценивания студентов учебной группы. При этом педагог обеспечивает помощь учащимся:

– в выявлении трудностей, возникающих в процессе их учебной деятельности, осознания возникающих интеллектуальных затруднений, определения возможностей решения учебной задачи в имеющихся условиях образовательной среды с учётом собственного учебного потенциала;

– преодолении возникающих в учебном процессе проблем с использованием индивидуальных преимуществ;

– реализации имеющихся знаний и умений, в выборе вариантов решения проблемы, исходя из возможностей образовательной среды, а также индивидуальных возможностей студентов;

– организации оптимального взаимодействия между субъектами образовательного процесса.



Взаимодействие субъектов учебного процесса, направленного на повышение академической успешности студентов

Нами были выделены следующие психолого-педагогические приёмы, стимулирующие развитие мотивации достижения успеха:

- новизна и актуальность содержания учебного материала;
- постоянное обновление уже усвоенных студентами знаний;
- профессиональная направленность в изучении общеобразовательных дисциплин;
- многообразие форм самостоятельной работы;
- активные формы и методы обучения;
- проблемный характер обучения;
- поощрение творчества, инициативы, самостоятельности студентов;
- эмоциональность преподавателя.

Успешность в какой-либо деятельности, в том числе и учебной, предполагает наличие комплекса личностных качеств, дающих человеку возможность принимать решения и регулировать своё поведение, учитывая и оценивая ситуацию, исходя прежде всего из своих внутренних представлений и критериев. По нашему мнению, для успешной деятельности вообще и учебной в частности значимыми являются следующие личностные качества: ответственность, дисциплинированность, целеустрем-

лённость, настойчивость, самостоятельность, инициативность, терпеливость, энергичность, выдержка, работоспособность, любознательность, критичность, принципиальность.

Когда мы говорим о студенте как о субъекте учебной деятельности, мы понимаем, что, с одной стороны, у него должна быть система отчётливых представлений о своих возможностях как при решении учебных задач, так и в плане формирования и совершенствования личностных качеств, обеспечивающих его эффективную учебную деятельность. А с другой стороны, наработанная система умений и навыков, позволяющих эффективно влиять на процесс формирования и совершенствования этих личностных качеств. Только тогда учащийся сможет сам ставить цели, приводить их в соответствие с требованиями обстоятельств и удерживать в поле своего сознания до момента их достижения. Задача преподавателя – создать такие педагогические условия, которые способствовали бы формированию профессионально важных качеств личности, стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию. Педагогические условия должны быть направлены на то, чтобы помочь студенту осознать происходящие в психике процессы

развития, вызвать их мотивацию, научить управлять ими, ставить цели своего развития. Таким образом, создаются условия для самосовершенствования личности – осознанного, управляемого личностью процесса развития, в котором в субъектных целях и интересах личности целенаправленно формируются и развиваются её качества и способности. Функция педагогов заключается в обеспечении эффективности этого процесса, что предполагает помощь студентам в осознании целей, задач и возможностей своего развития, в определении средств и способов деятельности, направленной на развитие качеств личности, наиболее значимо влияющих на академическую успешность.

Характер деятельности педагога и студента в процессе их взаимодействия, определяемого педагогическими условиями, направленными на повышение академической успешности студентов, мы представили в виде схемы (см. рисунок).

Понимание роли преподавателя не только как транслятора знаний, но и как наставника, партнера, помогающего студенту быть успешным в своей учебной деятельности, приводит к пониманию необходимости создавать педагогические условия, которые обеспечивают создание комфортной эмоциональной среды для всех участников образовательного процесса, формирование адекватной самооценки, развитие мотивации достижения успеха, поддержку стремления студента к саморазвитию и самосовершенствованию.

Примечания

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. II. / под ред. А. А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.; Т. 2. 213 с.

2. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.

УДК 378.14

А. Н. Вахрушева

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В статье раскрывается значение организации самостоятельной деятельности студентов. Даны определения понятий «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность» с позиций разных авторов. Рассмотрена процедура организации самостоятельной деятельности студентов, включающая определение целевых ориентиров, содержание работы и руководство самостоятельной деятельностью студентов со стороны преподавателя.

In this article the importance of organizing students' independent activity is revealed. The author studies different scientists' points of view on the terms "independent work", "independent activity". The procedure of organizing students' independent activity is considered. It includes the process of target determination, the contents of the work and teacher's supervision of students' independent activity.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, самостоятельная работа, целевые ориентиры.

Keywords: students' independent activity, independent work, purpose guideline.

Серьезное внимание в вузах уделяется формированию у студентов самостоятельности как черты личности, без которой невозможна деятельность педагога. Познавательная активность и самостоятельность развиваются в процессе самостоятельной работы учащихся. Необходимость организации со студентами разнообразной самостоятельной деятельности определяется тем, что удастся разрешить противоречие между передачей знаний и их усвоением во взаимосвязи теории и практики. Самостоятельная деятельность приводит студента к получению нового, упорядочению и углублению знаний.

Н. Андрианова [1] указывает, что исходя из личностно-ориентированного подхода, когда во главу угла ставится личность с ее возможностями, потребностями, системой отношений, неоспорим тот факт, что процесс самосовершенствования и саморазвития напрямую связан с организацией самостоятельной деятельности. Умение работать самостоятельно становится фактором самореализации и формирования личности. Показателем определения степени развития самостоятельности как черты личности обучающегося является постепенное

ВАХРУШЕВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования ВятГУ
© Вахрушева А. Н., 2009

изменение мотивов его учебной работы: от элементарного воспроизведения прочитанного до зарождения прочного интереса к изучаемым явлениям, предметам, к самому процессу познания и потребности к новым знаниям. Умение работать с учебным материалом определяется уровнем овладения рациональными способами умственных действий (анализ, синтез, обобщение изучаемого материала), умением логично излагать свои мысли, аргументировать доказательства, проявлять самостоятельность в суждениях и умозаключениях. Подобные мысли высказывают и А. Антонова, А. Найбауер [2], которые полагают, что задания для самостоятельной работы способствуют развитию познавательного интереса к предмету, творческих способностей, совершенствуют умения и навыки работы с первоисточниками, учат отбирать необходимую информацию, давать педагогическую оценку, составлять конспекты, сценарии, развивают творческий подход к осуществлению воспитания детей.

Опыт самостоятельной учебной работы, накопленной в студенческие годы, влияет на последующую профессиональную деятельность, а именно на проектирование, выбор методов и средств реализации программы деятельности, проявление инициативы, целеустремленности, упорства в достижении цели, наличие собственной точки зрения в решении вопросов.

Что же такое самостоятельная работа? Л. И. Жарова [3] самостоятельную работу называет методом обучения, при котором студенты по заданию преподавателя и под его руководством самостоятельно решают учебную задачу, проявляя усилия и активность. Она называет мотивы, побуждающие студентов к самостоятельным усилиям: потребность расширять свои знания, узнавать новое, овладевать какими-либо умениями; желание проявить самостоятельность, выполнить задание без посторонней помощи; мотив самоконтроля.

По мнению Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова [4], самостоятельная учебная работа – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Самостоятельная учебная работа – средство формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование.

Г. С. Красницкая [5] считает, что самостоятельная работа – это форма совместной деятельности учащихся и преподавателя: преподаватель определяет содержание и порядок действий учащихся; учащиеся, выполняя самостоятельную работу, активно

используют имеющиеся знания, умения и навыки, совершают активную (поисковую или творческую) деятельность, на которую рассчитывает педагог, и поднимаются на новый уровень познания.

С нашей точки зрения, более глубокий, аналитический подход к определению данного понятия сделан Н. А. Моревой [6]. Рассматривая две категории: «самостоятельную деятельность» и «самостоятельную работу», – она называет понятие «самостоятельная деятельность» педагогической категорией, имеющей своей основной целью развитие познавательных и интеллектуальных способностей студентов путем организации комплексных мероприятий, обосновывая это тем, что понятие «деятельность» по своей сути более объемно, чем понятие «работа», поскольку деятельность – это активное взаимодействие человека со средой. Она направлена на познание и преобразование мира, на реализацию сознательно поставленной цели. При выполнении одной и той же работы люди имеют разные цели и поэтому выполняют разные виды деятельности. А самостоятельная работа является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью студентов в учебном процессе. Исходя из этого Н. А. Морева [7] определяет самостоятельную деятельность как систему индивидуальной и групповой деятельности студентов, осуществляемой под опосредованным руководством преподавателя во время аудиторных и внеаудиторных занятий и стимулирующей их познавательную активность, развивающей интеллектуальные способности и потребности в самообразовании.

Похожие мысли высказывает Н. В. Пан [8], выделяя особенности самостоятельной работы: в ее основе – действия, которые студент выполняет без помощи преподавателя; наличие самоконтроля, оценочной деятельности; завершение самостоятельной работы какими-либо результатами. Кроме того, своеобразие самостоятельной деятельности заключается в том, что студенту предоставляется возможность самостоятельного определения собственной образовательной траектории, он выступает как субъект учебно-познавательной деятельности.

Все эти специфические особенности учитываются в процессе организации педагогом самостоятельной деятельности студентов. Рассмотрим процедуру организации самостоятельной деятельности студентов, предложенную Н. А. Моревой [9]. Прежде всего, преподавателю нужно найти ответ на ряд вопросов. Во-первых, каковы целевые ориентиры и направленность этой деятельности? Во-вторых, каким должно быть ее содержание? В-третьих, в чем выражается руководство этой деятельностью со стороны преподавателя?

Осознание студентами целевых ориентиров самостоятельной деятельности происходит на основе претворения в жизнь преподавателем рефлекс-

торно-ассоциативной теории. Преподаватель может использовать в работе со студентами четыре приема. Первый из них, прием локальных ассоциаций, направлен на осознание студентами необходимости усвоения новых знаний в процессе самостоятельной деятельности. Данная задача реализуется за счет того, что в процессе самостоятельной работы студенты устанавливают преемственную связь между новым и знакомым материалом и благодаря этому создается уверенность студента в том, что он готов к усвоению новых знаний. Прием частично-ассоциативных связей помогает учащемуся установить системные связи внутри знакомой учебной информации, например внутри параграфа, и тем самым подвести итог пройденному. Прием внутрисистемных ассоциаций позволяет студентам определить значение использования той или иной педагогической категории в рамках теории и практики научной дисциплины, по которой даются задания для самостоятельной работы. Последний прием межсистемных ассоциаций показывает необходимость межнаучных, межпредметных связей, без которых не может существовать ни одна наука. Этот прием направляет студента на понимание связей между преподаванием, самообучением и самостоятельной деятельностью.

Для оптимальной организации самостоятельной учебной работы и рационального использования времени, отведенного на изучение курса, Н. Хмелева [10] предлагает формулировать цели предстоящей деятельности, выступающей в качестве перспективы. Например, начиная изучать новый раздел программы, студенты получают информацию о том, на каких занятиях и в какой форме будут необходимы знания по этому разделу, какие виды учебной работы предстоит выполнить.

Рассматривая содержание самостоятельной деятельности, следует отметить, что она реализуется

через систему разнообразных учебных, производственных, интеллектуальных заданий, предложенных студентам для самостоятельной работы. В представленной ниже таблице мы попытались соотнести между собой уровни и виды самостоятельной работы.

Самостоятельная работа может находиться в различном сочетании с изложением учебного материала на занятии: она или предваряет объяснение, или выполняется в процессе изложения, или после него.

Г. С. Красницкая [11] указывает, что студенты активнее воспринимают объяснения преподавателя, если каким-то образом подготовлены к ним, и выделяет содержание побудительных самостоятельных работ: чтение, подбор фактического материала из первоисточников, указанных преподавателем, подготовка сообщений, докладов; предварительное наблюдение за поведением детей или воспитателей для формирования представлений, имеющих отношение к новой теме или вопросу изучения. Продуктивному восприятию и запоминанию учебного материала способствуют самостоятельные работы, выполняемые в процессе объяснения, изложения, беседы: формулировка правил, выводов, составление таблиц, схем, зарисовка наглядного материала. Чтобы студентам легче было осмыслить материал изложения, не раз в своей практике мы применяли такой прием: в начале урока сообщали тему и предлагали оставить место для записи простого или развернутого плана.

Г. С. Красницкая [12] рекомендует использовать самостоятельные работы по воспроизведению изучаемого вопроса, его осмыслению и закреплению в памяти. Широкое применение здесь находят такие виды работ, как работа с учебными пособиями, статьями; просмотр и анализ видеозаписей; выполнение педагогических упражнений.

Таблица 1

Уровни и виды самостоятельной работы студентов

Уровни	Виды
Уровень копирующих действий	Задания по образцу: чтение текста, запись прочитанного, конспектирование
Уровень репродуктивных действий	Конструктивно-вариативные задания: анализ прочитанного, выделение главного, сравнение и сопоставление прочитанного, подготовка сообщений, подбор нужных цитат, реферирование
Уровень продуктивной деятельности	Задания эвристического характера: составление своего варианта конспекта занятия, игры, информационного бюллетеня для родителей, методических рекомендаций воспитателям, родителям, проекта, модели, разрешение педагогических ситуаций, написание педагогических эссе, писем-размышлений, сочинений
Уровень самостоятельной деятельности по переносу знаний на новую ситуацию	Исследовательские задания: обобщение передового педагогического опыта, организация наблюдения за отдельными педагогическими явлениями, анкетирование, тестирование педагогов, родителей, детей, сравнительный анализ полученных результатов, составление графиков, диаграмм, таблиц, разработка собственных нетрадиционных занятий с детьми, придумывание различных игр для детей, подготовка ребусов, кроссвордов, педагогического коллажа

Такого рода работы могут применяться и на практических занятиях. Так, Н. Хмелева [13] предлагает использовать следующие виды заданий: работа с учебно-информационными картами с целью обобщения и применения знаний; проблемные задания по проектированию методов обучения; деловые игры; анализ выполнения учебных заданий преподавателем и студентами; взаимопроверка; самооценка уровня усвоения учебного материала; оценка эскиза выставки для родителей; работа с литературой: составление тезисного плана, представление материала в таблице, выписка определений, формулировка задач; выполнение программированных заданий; пятиминутные контрольные работы. А. Антонова, А. Найбауер [14] считают целесообразным давать студентам следующие задания: охарактеризовать основные категории; прочитать, выбрать наиболее понравившиеся высказывания в книге, проанализировать и обосновать их; составить аннотацию, конспект статьи; перечислить названия игр и заполнить таблицу по определенным пунктам; подобрать и выписать пословицы и поговорки, проанализировать их, выявить сходства и различия; подобрать и выписать названия сказок, стихотворений, рассказов и пр.

В зависимости от формы организации, указывает А. Шестова [15], самостоятельная работа бывает

коллективной и индивидуальной. Н. В. Пан [16] наряду с фронтальной и индивидуальной называет еще одну форму – групповую и дает их характеристику. Н. А. Морева [17] выделяет следующие формы самостоятельной работы: конференции, предметные вечера, педагогические конкурсы и КВНы, проблемные группы и кружки, выпуск студентами педагогических газет и журналов, участие в неделях (например, неделя психолого-педагогических дисциплин), а также в разнообразных чтениях, лекториях и т. д. Однако мы считаем, что вне зависимости от формы надо так организовать самостоятельную деятельность, чтобы каждый студент нес ответственность за свою работу. Преподаватель выступает при этом и как руководитель, и как организатор самостоятельной работы, и как педагог, обучающий методам и приемам усвоения знаний.

Мы согласны с точкой зрения Н. А. Моревой [18], что, несмотря на большое многообразие видов и форм самостоятельной работы, следует констатировать тот факт, что студенты часто весьма пассивны в этом виде учебной деятельности. Их пассивность обусловлена двоякого рода причинами.

Во-первых, преподаватель допускает методические погрешности при организации самостоятельной

Таблица 2

Алгоритм работы преподавателя по организации самостоятельной деятельности студентов

№ п/п	Название этапа	Характеристика
1.	Разработка и выдача заданий	Преподаватель предлагает задания, содержание которых по конкретной теме должно соответствовать конкретной триединой цели; дифференцировать и индивидуализировать познавательную деятельность студентов; обеспечивать познавательную деятельность студентов на всех уровнях познавательной самостоятельности; связывать задания с другими видами учебной деятельности; предлагать задания постепенно возрастающей сложности; применять разные формы организации деятельности студентов; вводить задания в изучение любой учебной дисциплины и на каждом этапе усвоения знаний по данному курсу. При выдаче заданий студентам преподаватель может использовать такой алгоритм: тема (название), цель, содержание задания, методические рекомендации (инструкция) по выполнению
2.	Консультация по выполнению заданий	Осуществляется в виде устного инструктажа, письменной инструкции, в качестве автоинструкции, которую дает себе сам студент в виде предписания. В любом виде инструкции должны быть указаны время, отведенное на выполнение заданий, система поощрений и штрафные санкции, требования к содержанию и эстетическому оформлению задания. В процессе повторной консультации преподаватель помогает решить возникшие трудности при выполнении заданий, подсказывает новые направления работы. Особое значение здесь приобретает организация индивидуальной помощи преподавателя студентам
3.	Контроль	Осуществляется преподавателем в нескольких видах. Корректирующий выполняет функцию побуждения, а констатирующий направлен на проверку и оценку результатов самостоятельной работы студентов. В качестве методов контроля можно использовать коллективный анализ результатов; самостоятельный анализ студентом своей работы с последующей коллективной проверкой и оценкой деятельности; самопроверку и самооценку студентом полученных результатов; самоконтроль и взаимоконтроль

Учет достижений студентов в игре

№ п/п	Ф. И. студента	Критерии оценки деятельности					Общее количество баллов
		Разработка терминокарты	Знание определений понятий	Соответствие роли	Активность	Умение взаимодействовать	

ной работы. Например, нечетко формулирует цели обучения на отдельных этапах работы; дает отвлеченные знания, которые сложно применить практически при выполнении заданий; отсутствует система стимулирования деятельности студентов; нет объективной оценки результатов; во время контроля нарушается принцип доведения педагогического требования до логического конца. Во-вторых, у студентов отсутствуют внутренние стимулы; недостаточен уровень теоретических знаний, нужных для выполнения задания, или навыков по работе с научно-методической литературой; отсутствуют навыки «умственной самостоятельности».

Поэтому важное значение в организации самостоятельной работы имеет алгоритм работы преподавателя, включающий в себя ряд последовательных этапов, которые мы отразили в табл. 2.

Одним из важных моментов, с нашей точки зрения, является учет оценки достижений студентов, связанный с изменением позиции учащегося, который становится субъектом и полноправным деятелем педагогического процесса, способным самостоятельно регулировать, корректировать и контролировать свою познавательную деятельность. Инструментарием воплощения в жизнь такой позиции становятся задания творческого характера, задания на рефлексивность. Весьма интересную технологию оценивания, объединяющую в себе и учет достижений, и навыки самооценки обучаемого, представляют так называемые учебные портфолио. Кроме того, в своей практике мы регулярно привлекаем студентов к оценке деятельности друг друга на основании предложенных нами либо самостоятельно выработанных критериев. В качестве примера предлагаем вниманию читателя один из листов достижений студентов, используемых нами в процессе ролевой понятийно-терминологической игре при изучении дисциплины «Технологии профессионального образования» (табл. 3).

Таким образом, самостоятельная работа студентов как вид их учебно-познавательной деятельности способствует выработке установки на самостоятельное и систематическое пополнение своих знаний, умений ориентироваться в потоке информации при решении учебно-профессиональных задач, ответственному продвижению от низших к

высшим уровням мыслительной деятельности. Различные виды и формы самостоятельной работы должны отвечать и различным дидактическим задачам. В учебно-методическом комплексе необходимо указать место самостоятельной работы, задание, время, выделяемое для выполнения заданий, приемы стимулирования деятельности, оборудование, дидактические материалы и другие средства обучения. Успеху самостоятельной работы способствует соблюдение педагогически продуманной последовательности, а именно: усложнение содержания заданий, видов работ, способов их выполнения, четкое следование алгоритму деятельности по организации самостоятельной работы.

Примечания

1. Андрианова Н. Психолого-педагогический подход к проблеме организации самостоятельной работы // Дошкольное воспитание. 1995. № 7. С. 82–85.
2. Антонова А. Самостоятельная работа студентов на учебных занятиях по этикету // Дошкольное воспитание. 2000. № 12. С. 98–100.
3. Жарова Л. И. Учить самостоятельности. М., 1993.
4. Коджастирова Г. М. Педагогический словарь. М., 2003. С. 134.
5. Красницкая Г. С. Самостоятельные работы учащихся педучилищ по курсу «Методика формирования элементарных математических представлений». М., 1986. 111 с.
6. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М., 2005. С. 282–295.
7. Морева Н. А. Там же.
8. Пан Н. В. Организация самостоятельной работы студентов // Среднее профессиональное образование. 2005. № 3. С. 19–23.
9. Морева Н. А. Там же.
10. Хмелева Н. Организация самостоятельной работы студентов по курсу общей педагогики // Дошкольное воспитание. 1993. № 11. С. 76–78.
11. Красницкая Г. С. Там же.
12. Красницкая Г. С. Там же.
13. Хмелева Н. Там же.
14. Антонова А. Там же.
15. Шестова А. Самостоятельная учебная деятельность студентов // Дошкольное воспитание. 1999. С. 147–152.
16. Пан Н. В. Там же.
17. Морева Н. А. Там же.
18. Морева Н. А. Там же.

УДК 373.6

В. Н. Сабанина

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности как составная часть системы профессиональной подготовки. В системе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на каждом этапе подготовки должно осуществляться диалектическое взаимодействие педагогических процессов.

The problem of forming professional pedagogical readiness is discussed in the article as a component of professional training system. The dialectical interaction of pedagogical processes must be carried out at every stage of professional preparation of prospective physical training teachers.

Ключевые слова: проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности, ценностный компонент жизнедеятельности, улучшение и сохранение здоровья, устойчивая профессиональная мотивация к деятельности, мотивационный компонент, компонент ценностного отношения к педагогической профессии, компонент дидактических умений, процесс формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности, этапы профессиональной подготовки.

Keywords: the problem of forming professional pedagogical readiness, valuable component of life-activity of people, improving and keeping of health, stable professional motive to activity, motivate component, valuable relationship component to pedagogical profession, component of didactic drills, the process of forming professional pedagogical readiness, the stages of professional training.

Проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры у обучающихся в настоящее время привлекает внимание не только научной общественности, но и общества в целом. Этот интерес не случаен, так как физическую культуру и спорт современное общество определяет как ценностный компонент жизнедеятельности человека, который связан с улучшением и сохранением здоровья, успехами в жизни, индивидуальной свободой, саморазвитием и самовыражением, возможностью реализации других не менее важных жизненных потребностей.

Готовность к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры мы представляем как сложное структурное образова-

ние, ядро которого состоит в устойчивой профессиональной мотивации к деятельности и предполагает наличие профессионально значимых качеств, определенную совокупность знаний, умений, навыков и способность их применения на практике. В нашем исследовании мы выделяем следующие компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры: мотивационный компонент; компонент ценностного отношения к педагогической профессии; компонент дидактических умений. Основным компонентом, детерминирующим профессионально-педагогическую деятельность, определяющим эффективность формирования готовности к педагогической деятельности, в нашем исследовании выступает мотивационный компонент. Поэтому в нашем исследовании на различных этапах профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры мы будем рассматривать проблему формирования мотивационной готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Процесс формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры у обучающихся понимается как результат процесса профессиональной подготовки будущих специалистов. Это довольно сложный педагогический процесс, так как он охватывает различные этапы профессиональной подготовки и на каждом из них решаются определенные задачи и достигаются конкретные цели образовательного процесса.

Опираясь на мнения ученых и рассматривая последовательность профессионального образования в современных условиях, мы выделяем следующие этапы формирования готовности будущих учителей физической культуры к профессионально-педагогической деятельности:

- допрофессиональная подготовка (педагогический класс, спортивный класс, ДЮСШ);
- базовое профессиональное образование (педагогический колледж, техникум физической культуры, училище олимпийского резерва, институт физической культуры, педагогический университет);
- профессиональное совершенствование (аспирантура, институт повышения квалификации, самообразование, дополнительное образование и т. д.).

Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности на этапе допрофессиональной подготовки обусловлено ранней специализацией учащимися, которая основана на выборе двигательной деятельности в соответствии с интересами и способностями личности, что определяет специфику физической культуры на данном этапе.

У учащихся старших классов общеобразовательных школ должны быть созданы определенные условия, способствующие профессиональному самоопределению, осознанию правильности выбора

САБАНИНА Валентина Николаевна – заведующий кафедрой физического воспитания Альметьевского филиала Института экономики, управления и права (г. Казань)
© Сабанина В. Н., 2009

профессии, направленности интересов, проявлению социальной активности личности, овладению некоторыми элементами практической педагогической деятельности в области физической культуры.

Л. С. Выготский говорил, что выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе. Выбор профессии предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (т. е. мотивационной установки), отнесенные к сравнительно далекому будущему [1].

Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамичный процесс формирования системы личностных основополагающих отношений к профессиональной деятельности, как процесс развития и самореализации духовных и физических возможностей, профессиональных намерений и планов. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих способностей, интересов, требований профессиональной деятельности и т. д.

При этом необходимо социально-психологическое сопровождение профессионального самоопределения, помощь и поддержка в ситуациях выбора профессии или профессиональной реориентации путем использования психотехнологий.

Применение различных методик профессионального самоопределения поможет определить школьнику собственные профессиональные интересы, склонности и способности; будет способствовать обогащению профессиональной компетентности, выработке необходимых ценностных ориентиров и профессиональных качеств; поможет определить психологическую предрасположенность к выбору профессии.

Следовательно, правильность выбора профессии во многом определяется хорошо организованной профориентационной работой на старшей ступени общеобразовательной школы. Школа прививает ученикам любовь к труду, знакомит с основами современного производства, формирует у них трудовые навыки и умения, побуждает их к сознательному выбору профессии.

Основное назначение профориентационной работы – привести в соответствие, с одной стороны, профессиональные интересы и склонности школьника с потребностями в кадрах современного рынка труда, с другой стороны, профессиональные интересы школьника с его способностями и возможностями, с третьей – профессиональные интересы и способности школьника с требованиями к избираемой профессии. Отсюда очевидно, что профессиональные интересы в значительной степени определяют профессиональное самоопределение личности.

Таким образом, мы можем выделить широкий круг задач, который решается в процессе профориентационной работы в школе:

- ознакомление учащихся с многообразием мира профессий;
- изучение профессиональных интересов, склонностей и способностей учащихся;
- развитие у школьников общественно значимых мотивов выбора профессии;
- воспитание профессиональных интересов с учетом потребностей рынка труда в кадрах и способностей школьника, привитие некоторых навыков и умений соответствующих профессий;
- консультирование учащихся по вопросам, связанным с выбором профессии и продолжением профессионального образования;
- диагностирование, позволяющее определить профессиональную пригодность к педагогической деятельности;
- психологическое сопровождение и помощь в выборе профессии.

Как отмечает С. С. Мартынова [2], проблему профессиональной ориентации следует рассматривать как проблему формирования у школьников профессиональной направленности. Сформировавшаяся профессиональная направленность указывает школьнику дорогу к будущей самостоятельной трудовой жизни, обеспечивает самостоятельный, сознательный выбор будущей профессии.

Таким образом, на данном этапе профессиональной подготовки проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности выступает как проблема формирования мотивов выбора профессии, профессионального интереса, профессиональной направленности личности.

Ведущей деятельностью на данном этапе является учебно-познавательная, и, следовательно, основным мотивом учения старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Также необходимо отметить, что здесь учащийся начинает включаться в новый тип деятельности – учебно-профессиональный, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду.

На этапе базового профессионального образования должно осуществляться профессиональное становление, целенаправленное профессиональное образование студентов. Педагогическая деятельность в образовательном процессе на базе профессионального образования направлена на усвоение теоретических знаний и формирование у студентов:

- профессиональных умений и навыков в соответствии с требованиями квалификационной характеристики профессии;

- психологической готовности к пониманию сущности деятельности учителя;
- навыков применения педагогических технологий, адаптированных к условиям будущей профессиональной деятельности;
- умений составления индивидуально-ориентированных программ, способствующих развитию творческих способностей будущего учителя;
- методологической культуры будущего учителя, его готовности к инновационной деятельности.

Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности, которые способствуют формированию готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Ведущая деятельность этого этапа – учебно-профессиональная, ориентированная на получение педагогической профессии.

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или его низкую выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе (А. А. Реан, 1996) [3].

А. И. Гебос [4] выделяет факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ «перспективных линий» в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;
- наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

На базе общей мотивации учебной деятельности у студентов появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается:

- а) важностью предмета для профессиональной подготовки;
- б) интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как её части;
- в) качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);

г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;

д) взаимоотношением с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом и иметь различное влияние на учебу.

Во время профессионального обучения формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [5].

На этом этапе происходит накопление мотивационного компонента: на мотивы выбора профессии наслаиваются мотивы овладения ею. Следует сказать, что именно характер мотивов определяет сущность профессионального интереса и устойчивость (длительность) его сохранения. Проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности выступает как проблема формирования мотивов учебной деятельности.

Цель этого этапа – овладение студентами опытом педагогической деятельности в области физической культуры; формирование в структуре личности профессионально значимых качеств, свойств, отношений и социальных действий в их единстве как основы профессионального мастерства будущего учителя физической культуры (двигательные, дидактические умения); формирование готовности к новой социальной роли – педагога; формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии. Данная цель определяет специфику физической культуры на данном этапе.

На этапе профессионального совершенствования специфика физической культуры определяется целями и задачами данного этапа, решение которых необходимо.

На данном этапе должны решаться задачи по развитию индивидуальности, творческой, продуктивной деятельности профессионала и включают в себя: профессиональную адаптацию молодых специалистов; формирование индивидуального стиля деятельности учителя и профессионального мастерства; развитие качеств профессиональной деятельности и компетентности, умений профессионального самоанализа; стремление к непрерывному образованию, самообразованию и самосовершенствованию.

На этот период выпадает начало самостоятельной деятельности. Он включает в себя целый ряд сложностей: трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптации к профессиональным взаимоотношениям, способность решать разнообразные профессиональные задачи.

После завершения периода адаптации молодого специалиста требуется некоторое реальное подтверждение его профессиональных достижений в виде прибавки к зарплате, повышения статуса или предложения интересных перспектив. Если этого не происходит после четырех-пяти лет работы, появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом, дальнейшее сохранение ситуации становится залогом более тяжелого протекания следующего нормативного психологического кризиса – кризиса тридцатилетия, одного из самых острых кризисов нормативного развития.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. Поэтому очень важно, чтобы выбор будущей профессии происходил в соответствии со способностями и интересом личности к деятельности, что уменьшит причины ошибочного выбора профессии.

Ведущей деятельностью данного этапа профессиональной подготовки становится профессионально-педагогическая деятельность.

Цель этого этапа – достижение учителем определенного уровня профессионального мастерства, оказывающего влияние на повышение качества образования учащихся.

В настоящее время выделенные нами этапы формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры выступают отдельными блоками, которые существуют и функционируют самостоятельно. Мы считаем, что для формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры у обучающихся на каждом из этапов профессиональной подготовки должно осуществляться диалектическое взаимодействие педагогических процессов с учетом специфики физической культуры. А именно – внесение в настоящий этап профессиональной подготовки элементов обучения последующего этапа, которые обогащают и совершенствуют возможности перехода на следующий этап обучения, а также конструктивного отрицания элементов обучения предшествующего этапа.

Примечания

1. *Выготский А. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М., 1984.
2. *Мартынова С. С.* Вопросы профессиональной ориентации и профессиональной направленности учащихся и студентов. Омск: Изд-во Омского пед. ин-та. 1976.
3. *Реан А. А.* Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996.
4. *Гебос А. И.* Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. М., 1977.
5. *Вербичский А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 206 с.

УДК 378:379.8

Н. Г. Комратова

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

Статья посвящена проблеме подготовки специалистов по социокультурному воспитанию детей. Автор анализирует состояние вопроса в теории и практике профессионального образования, разрабатывает перспективы подготовки будущих педагогов дошкольного воспитания в социокультурном аспекте. Ценно то, что в статье прослеживается взаимосвязь содержания подготовки специалистов и социокультурного воспитания детей.

The article is devoted to the problem of training specialists in socio-cultural up-bringing. The author conducts a survey of theory and practice of professional education, outlines the teaching perspectives of future tutors of preschool education based on the socio-cultural aspect. The valuable issue of the article is that the author draws a connection between the contents of pre-school teachers' training and socio-cultural up-bringing of children.

Ключевые слова: социокультурное воспитание, профессиональная компетентность, специалист по речевому и лингвистическому развитию детей.

Keywords: socio-cultural up-bringing, professional competency, a specialist on speech and linguistic development of children.

В период перехода к реализации задач гуманистической парадигмы воспитания рекомендуется проектирование и внедрение новой модели подготовки педагога. Подобная модель отражена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [1: 3–31].

В связи с этим необходимо решение следующих проблем и наличие соответствующих им профессиональных и личностных качеств:

1. Формирование профессиональной компетенции педагога.
2. Умение педагога самому ставить и решать творческие и исследовательские задачи.
3. Умение решать более сложные профессионально-педагогические проблемы, которые требуют интеграции знаний, практических умений из смежных с педагогикой наук.
4. Непрерывное овладение прогрессивными технологиями обучения, новыми достижениями отечественного и зарубежного опыта, которые нужно адаптировать к своей предметной области, а главное – приспособить к своим индивидуальным особенностям и способностям.

КОМРАТОВА Надежда Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета
© Комратова Н. Г., 2009

Важная задача сегодня – подготовка высококвалифицированных специалистов, способных обеспечить полноценное развитие ребенка и являющихся своеобразными трансляторами родной культуры. Образование в этом контексте выступает как целостный, непрерывный социокультурный процесс.

Исходя из этих положений, в рамках дошкольного образования формирование социокультурной компетенции педагога позволяет обеспечить подготовку специалиста, способного творчески подойти к проблеме развития социальной и культурной компетенции детей, выступающего при этом носителем культурных ценностей своего народа и являющегося ключевой фигурой в передаче этих ценностей от одного поколения к другому.

В связи с этим важнейшей задачей в настоящее время является совершенствование системы подготовки педагогов с ориентацией на профессиональную реализацию сочетания социально-нормативного и индивидуального подходов к воспитанию детей, овладение современными программами и технологиями, которые задают новое содержание воспитания и обучения детей на основе такого сочетания. Основное требование к современному специалисту – выработка определенной личностно-профессиональной позиции, базирующейся на реальном гуманистическом подходе. Известно, что личностные и профессиональные качества сказываются на результатах образования даже в большей степени, чем качество программ и учебников.

В соответствии с этим важными направлениями подготовки являются:

– общая культура педагога, его образованность и воспитанность. Современный специалист должен овладеть культурологическим подходом: хорошо знать историю своей страны, видеть взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего, чтобы ориентироваться в постоянно меняющейся социокультурной ситуации. Важно подчеркнуть, что только педагог, знающий свои исторические корни, сможет передать детям все то самое ценное, что накоплено предшествующими поколениями целого народа;

– культура речи педагога, его языковая компетентность. Особого внимания требуют все аспекты речи (звукопроизношение, лексика, грамматика, словарь и т. д.). Речь современного специалиста, работающего с детьми, должна отличаться точностью и грамотностью, чистотой и богатством, образностью и выразительностью. Кроме того, необходима и подготовка в области иноязычной культуры, что позволит педагогу сформировать у детей представление о разнообразии языков и народов, культуры в целом представителей других национальностей;

– определенная мировоззренческая позиция, основанная на сочетании общечеловеческих ценностей и признании свободы выбора личностью по-

веденческого репертуара в конкретных социально-исторических условиях. Такой педагог со сложившейся системой ценностей сможет помочь детям в самоопределении, становлении их как личности, самореализации в определенных, постоянно меняющихся ситуациях жизни и деятельности. Кроме того, сегодня как никогда детям нужны доброта и отзывчивость, любовь и уважение, терпимость и такт в общении с ними, милосердие и духовное наставничество.

На психолого-педагогическом факультете НГПУ по специальности «Дошкольная педагогика и психология» с этой целью студентам предлагаются следующие спецкурсы, дисциплины и курсы по выбору: «Современные концепции ознакомления дошкольников с социальной действительностью», «Элементарная теория детской музыки», «Народная культура», «Экологическое воспитание дошкольников», «Формирование выразительного образа в изобразительной деятельности дошкольников через кружковую и студийную работу» и др. В помощь студентам выпущены пособия по социокультурному воспитанию детей [2; 3; 4].

Таким образом, представлены самые разнообразные аспекты социокультурного воспитания детей в системе подготовки будущего специалиста дошкольного образования.

Реализация регионального принципа обучения и воспитания предполагает наличие у педагога знаний о своем родном крае: национальной культуре, истории, традициях и т. д. Поэтому включение в учебный план спецкурса «Современные концепции ознакомления дошкольников с социальной действительностью (родным краем)» является чрезвычайно важным и актуальным в плане подготовки специалистов в социокультурном аспекте.

Курс предусматривает ознакомление не только с теоретическими основами изучаемой проблемы, но и с современными развивающими технологиями, инновационным опытом работы ДОУ.

Так, рассматривая традиционную методику и инновационные технологии, студенты учатся сравнивать, находить отличительные особенности и делать выводы. Им даются задания творческого характера: разработать план-конспект занятия по заданному алгоритму, составить анкету для педагогов, родителей, сформулировать вопросы к детям при ознакомлении с окружающим миром (родным краем).

Важной составляющей спецкурса является знакомство студентов с опытом работы ДОУ в данном направлении [4: 3–18]. Так, организуются просмотры в экспериментальном дошкольном учреждении (предметно-развивающей среды, занятий, утренников, игр и т. п.) с последующим анализом и составлением методических рекомендаций. Студенты знакомятся и с опытом проведения поисково-исследовательской деятельности с дошкольни-

ками, принимают участие в разработке и апробации проектов с детьми. Проектная деятельность – наиболее интересная и эффективная форма ознакомления дошкольников с родным краем, поэтому в процессе ее организации у студентов есть возможность в наибольшей степени реализовать свой творческий потенциал, подключившись к совместной с детьми работе над какой-либо частью проекта (например, сбор информации, подготовка к презентации и т. д.). Заканчивается спецкурс зачетной работой, где каждый студент имеет возможность выбора содержания и формы отчетности: это могут быть как коллективные (подгрупповые), так и индивидуальные разработки-проекты по определенной теме («История Нижнего Новгорода», «Нижегородский кремль», «Нижегородская ярмарка», «Знаменитые люди земли Нижегородской» и др.). Особенно поощряются работы и проекты, выполненные с использованием современных информационных технологий (например, в форме презентации в компьютерном варианте, в виде слайдов и т. п.).

Одной из важных составляющих социокультурной компетенции студентов является хороший уровень речевой культуры. В современном обществе обучение языку и формирование коммуникативной культуры детей и молодежи имеет государственное значение, поскольку знание родного языка – это важнейший фактор формирования чувства гражданственности и патриотизма. В связи с этим необходимо последовательное обновление образовательного процесса на всех этапах речевого развития и лингвистического образования с учетом направленности обучения на интенсивное речевое развитие детей и молодежи и реализации культурологического подхода, связанного с осуществлением регионального содержания образования. Однако современные социокультурные условия, к сожалению, в целом неблагоприятны для формирования высокого уровня речевой культуры. Поэтому как никогда актуальна проблема подготовки специалиста по развитию речи и лингвистическому образованию детей.

В частности, наиболее перспективный, но пока трудно осуществимый на сегодняшний день путь – подготовка специалиста нового уровня, способного как к решению задач в практической сфере, так и к научно-исследовательской работе. Практическая составляющая его профессиональной деятельности может быть связана с консультированием, методической помощью работникам учреждений образования и культуры. По аналогии с работой штатного психолога, социального педагога данный специалист может вести работу в области лингвистического образования и речевого развития детей. Научно-исследовательская работа, являющаяся другой составляющей, должна включать исследование особенностей речевого развития детей,

разработку научно-методических рекомендаций, а также обоснование программ развития.

Второй путь подготовки специалиста предполагает обеспечение более глубокой теоретической и практической подготовки по традиционной специальности за счет введения новых дисциплин и интегративных курсов.

Так, в профессионально-образовательной программе подготовки специалиста по дошкольному воспитанию необходимо включить следующие дисциплины: лингвистику детской речи, обучение грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста и др. Для учителей начальных классов важно изучение таких дисциплин, как особенности усвоения речи дошкольниками, метаязыковая деятельность ребенка, методика обучения языку в дошкольном возрасте, коррекция речи детей и др. Введение этих дисциплин возможно уже в действующие образовательные стандарты за счет регионального и вузовского компонентов.

Для дошкольных работников и учителей начальных классов необходимы дисциплины специализации по речевому и лингвистическому образованию ребенка. На психолого-педагогическом факультете НГПУ на специальности «Дошкольная педагогика и психология» уже введены специализации «Лингвистическая и литературоведческая подготовка детей» и «Развитие и коррекция речи», включающие такие дисциплины, как лингвистика детской речи, литературное образование дошкольников, пропедевтическая работа с детьми по развитию речи, коррекция детской речи и др.

И наконец, третий путь совершенствования профессиональной подготовки – усиление психолого-педагогической составляющей филолога. Филолог (русист) должен хорошо ориентироваться в психолого-физиологических механизмах речевого развития и особенностях усвоения родного языка, поэтому в рамках специальности «Филология» уместна специализация по онтолингвистике.

Относительно преподавателя дошкольной педагогики и психологии можно сказать с уверенностью, подтвержденной многолетним опытом подготовки таких специалистов, что лингвистическая составляющая в профессиональной образовательной программе представлена недостаточно, поэтому необходимо усилить их филологическую подготовку.

И третья, и вторая модели являются ступенями перехода к первой модели. Они уже осуществимы на данном этапе. Однако от филолога, хорошо знающего ребенка, и педагога, хорошо подготовленного по филологии, необходимо перейти в дальнейшем к подготовке профессионала качественно нового уровня, способного решать задачи формирования речевой культуры общества. С этой целью помимо процессов дифференциации, направленных на подготовку конкретных специалистов

(«Учитель-логопед», «Учитель иностранного языка» и т. д.), важно искать и перспективные линии интеграции в подготовке кадров, ориентируясь на потребности общества и требования времени. Речь идет о специалисте универсального уровня, способного осуществить не только общеречевую подготовку детей, но и пропедевтическую работу с элементами коррекции, а также дать основы владения иноязычной речью. Несомненно, такой профессионал широкого профиля будет востребован на практике, так как в последние годы наблюдается тенденция к сокращению «узких» специалистов, работающих с детьми в ДОУ.

Изменение содержания подготовки специалистов, определение оптимального объема учебного материала возможно несколькими путями. Первым из них является внедрение дополнительных элементов в содержание учебных дисциплин, новых предметов учебного плана. Так, в каждом новом поколении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в обязательном минимуме содержания основной образовательной программы «прописываются» как новые дидактические единицы, разделы курсов, так и новые учебные дисциплины.

Второй путь – реализация действующей системы межпредметных связей, введение интегративных курсов. Так, право на существование заслужили психолингвистика, онтолингвистика, психофизиология, лингводидактика и другие науки, и их появление в вузовских учебных планах – дело недалекого будущего. Хотя в государственные образовательные стандарты эти учебные дисциплины еще не заявлены, однако через региональный, вузовский компоненты они уже могут быть внедрены в практику подготовки специалистов.

Наиболее перспективным является создание новой структуры содержания профессиональных образовательных программ, некоей новой образовательной модели, позволяющей объединить разрозненные учебные курсы в единый интегративный цикл познания. Примерная модель такого специалиста может быть следующей: идеальный специалист, подготовленный к работе по речевому развитию и лингвистическому образованию детей, должен обладать полными и системными знаниями о механизмах, закономерностях и возрастных особенностях речевого развития детей на разных возрастных этапах, чтобы уметь выбирать наиболее эффективный путь воздействия на речь ребенка. При этом, во-первых, он должен учитывать, что ребенок уже проделал определенный путь в речевом развитии под влиянием как внутренних механизмов, так и внешних факторов, а во-вторых, должен, ориентируясь на зону ближайшего развития, представлять, какой путь ребенку еще предстоит проделать, чтобы усвоить родной язык. Такой специалист должен в совершенстве владеть

методикой обследования речевого развития детей, исходя из понимания самоценности и уникальности каждого ребенка, необходимости установления причин отклонений от нормы – отставания или языковой одаренности. В стратегии всей работы он должен руководствоваться принципом коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. Обучение речи и родному языку рассматривается как творческий процесс, осуществляющийся в рамках структуры речевой деятельности, как дидактическое общение, диалогическое взаимодействие с ребенком.

Подготовка специалистов, способных эффективно решать задачи речевого и лингвистического развития детей в современной социально-экономической ситуации, возможна при выполнении ряда условий [5; 338–339]:

1. На каждой ступени непрерывного педагогического образования необходимо формировать у обучающихся стержневые компоненты профессиональной готовности к работе по речевому и лингвистическому развитию детей, позволяющие обеспечить согласованность и преемственность в содержании и методике работы педагогов по речевому и лингвистическому развитию детей.

2. Включить в содержание подготовки специалистов на разных ступенях педагогического образования недостающие взаимодополняющие элементы: отдельные учебные курсы, новые дидактические единицы в минимум требований к содержанию подготовки в государственных образовательных стандартах среднего и высшего профессионального образования, модули учебных дисциплин, дополнительные программы повышения квалификации и др.

3. Организационно и содержательно изменить систему повышения квалификации работающих педагогов по проблеме речевого и лингвистического развития детей дошкольного возраста.

4. Реализовать на практике основные компоненты новой организационно-содержательной структуры интегрированной подготовки специалистов-профессионалов в речевом воспитании и лингвистическом образовании детей.

Разработка модели таких специалистов в системе непрерывного педагогического образования является актуальной задачей научного исследования в области профессионального образования.

Примечания

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: Распоряжение Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 г. // Официальные документы в образовании. 2002. № 4. С. 3–31.
2. Социокультурное воспитание дошкольников: Проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / под ред. Н. Г. Комратовой. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2003. 156 с.
3. Социокультурное воспитание дошкольников: Поиски и решения: сб. науч. тр. / под ред. Н. Г. Комратовой. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2007. 106 с.

4. Комратова Н. Г., Грибова А. Ф. Патриотическое воспитание детей 4–6 лет: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. 224 с.

5. Макарова В. Н. Подготовка специалистов к речевому и лингвистическому развитию детей в системе непрерывного педагогического образования: проблемы, пути их решения // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: сб. науч. ст. Орел: Изд-во Орлов. гос. ун-та, ООО Полиграфическая фирма «Картуш», 2006. С. 338–339.

УДК 37.013

М. А. Груздева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматриваются педагогические условия формирования информационной культуры студентов вуза.

In the article the pedagogical conditions of developing the information culture of the students of higher schools are considered.

Ключевые слова: информационная культура, педагогические условия, обучение информатике.

Keywords: information culture, pedagogical conditions, computer science training.

Информатизация общества представляет собой сложный феномен общесоциальной природы. Главное содержание информатизации – качественное преобразование всей информационной среды жизни общества с целью оптимизации результатов социально значимой деятельности специалиста любого рода [3]. На современном этапе социально-экономического развития общества качественной характеристикой жизнедеятельности человека в области получения, хранения и использования информации является информационная культура.

В период перехода к информационному обществу необходимо подготовить человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению им современными средствами, методами и технологией работы. Кроме того, новые условия работы порождают зависимость информированности одного человека от информации, приобретенной другими людьми. Поэтому уже недостаточно уметь самостоятельно осваивать и накапливать информацию, а надо научиться такой технологии работы с информацией, когда подготавливаются и принимаются решения на основе коллективного знания. Это говорит о том, что че-

ловек должен иметь определенный уровень культуры обращения с информацией. Одна из позиций ученых позволяет рассматривать культуру как информационный процесс, протекающий в форме трансляции программ деятельности, общения и поведения людей.

Становление информационной культуры человека происходит повседневно. С одной стороны, этот процесс структурируется, организуется и направляется системами обучения и воспитания, а с другой – информационная культура формируется в процессе повседневной деятельности под влиянием усвоения бытовых знаний и умений, информации средств массовой коммуникации, в процессе общения. Влияние современной информационной техники на формирование и развитие личности определяется существенным расширением объема и характера доступной человеку информации, формы ее получения и преобразования.

Анализируя исследования ученых, мы остановились на понимании информационной культуры как результата направленного процесса информационной подготовки к профессиональной деятельности. Уровень и качество многофункциональной информационной подготовки, соответствующей требованиям к уровню общей образованности, профессионализма и профессиональной культуры специалиста, составляют образовательный потенциал личности, который может быть обозначен как уровень информационной культуры.

Под информационной культурой специалиста мы понимаем:

- способность воспринимать мир как систему прямых и обратных информационных связей, свободно ориентируясь в информационном обществе;
- высокую продуктивность деятельности, основанную на системе умений, навыков и развитых на их базе способностей к использованию информационно-коммуникационных технологий;
- развитый уровень информационного стиля мышления, обеспечивающий процессы восприятия, структурирования и декодирования информации профессионального характера с целью усвоения наукоемких технологий и внедрения их в производство.

Информационная культура формируется у студентов вузов в процессе обучения информатике и при использовании современных информационно-коммуникационных технологий в освоении общепрофессиональных и специальных дисциплин. Особую роль при этом играют педагогические условия формирования информационной культуры специалиста.

Под педагогическими условиями формирования информационной культуры студентов вузов нами понимается совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного воспитательно-образовательного процесса, обес-

печивающего формирование информационной культуры специалиста.

Таковыми можно считать следующие условия.

1. *Мотивация обучающихся на овладение информационной культурой на основе внутреннего творческого проецирования студента на профессию.*

Рассматриваемое условие направлено на преодоление внутренних барьеров, перестройку сознания студента, его психологическую готовность работать в информационной среде, повышение квалификации студента в области использования информационных и коммуникационных технологий. Это достигается за счет формирования установки, интереса, сильной мотивации, повышенной активности студентов в применении информационных технологий в своей деятельности.

Большую роль в этом случае играет *проецирование учебных заданий по информационным дисциплинам на будущую профессию*. Осознание себя как будущего специалиста и стремление к совершенству в профессиональной деятельности, с одной стороны, формирует готовность и потребность осваивать профессионально важные дисциплины, а с другой стороны, формирует желание изучать инновационные подходы и вносить личностные творческие элементы в изучаемый материал.

2. *Моделирование проблемных профессиональных ситуаций в системе учебной и внеучебной деятельности будущего экономиста.*

Современные международные требования к уровню информационной подготовки специалистов могут быть реализованы только в случае системного характера этой подготовки, включающей как преподавание теоретико-методологических основ информатизации общества, так и прикладных информационных дисциплин, что позволит обеспечить успешную профессиональную и личностную самореализацию выпускников высшей школы в современной информационной среде. Именно поэтому для студентов, например экономического профиля, необходимо преподавание целого комплекса дисциплин социальной информатики.

Особую роль в формировании информационной культуры студентов играет усиление интегративного подхода при изучении теории как путем чтения обобщающих проблемных лекций при сокращении лекций функционально-тематического характера, так и на основе разработки и использования приемов целостного подхода к анализу проблемной ситуации. На начальных этапах необходимо требовать детального обоснования применения информационных технологий в разрешении проблемной ситуации, что в дальнейшем будет способствовать быстрому принятию студентом оптимальных решений.

Необходимым условием достижения студентом высокого уровня информационной культуры яв-

ляется развитие его творческих способностей, которое необходимо осуществлять через включение обучаемых в ситуации, требующие новых, нетрадиционных подходов в области применения информационных технологий [1]. В механизмах творчества особую роль играет взаимодействие логических и интуитивных элементов деятельности. Задача вуза состоит не только в том, чтобы развивать логику студента, но и стимулировать проявление интуиции в творчестве, а это возможно только в случае владения информационной культурой на высоком уровне.

В процессе обучения необходимо создание ситуаций, требующих самостоятельного решения разнообразных творческих задач: различные «конкурсы идей», деловые игры, моделирующие жизненные ситуации. Для развития творческого потенциала будущему специалисту необходимо включаться в исследовательскую и экспериментальную деятельность. Проблемные ситуации, требующие комплексного решения, стимулируют исследовательскую деятельность будущих специалистов.

3. *Создание комфортной информационно-образовательной среды.*

Под информационно-образовательной средой будем понимать системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса [2].

Информационно-образовательная среда предполагает:

- наличие компьютерных залов свободного доступа с достаточным количеством компьютеров;
- наличие образовательных баз данных на основе современных информационных и коммуникационных технологий, содержащих научную, методическую, психологическую, техническую, справочную литературу, учебную информацию различного вида и другие материалы;
- наличие профессионально направленного программного обеспечения, позволяющего студенту приобрести навыки применения информационных технологий в будущей профессии;
- наличие локальной сети и доступа к ресурсам сети Интернет.

Возникает необходимость в разработке учебных пособий, методического, программного и организационного обеспечения информационно-образовательной среды. В этих условиях особенно актуальными становятся задачи поиска рационального состава и содержания учебно-методического обеспечения.

4. *Развитие компьютерно-ориентированного мышления.*

Основной задачей высшей школы является не столько предъявление некоторого объема новых знаний, сколько формирование определенного об-

раза мышления – компьютерно-ориентированного мышления, позволяющего студентам самостоятельно и успешно ориентироваться в потоке новой информации. Процесс информатизации общества не только повышает минимальный уровень необходимых знаний, умений и навыков, но и требует от сегодняшнего специалиста способности применения системного подхода к решению конкретной проблемы, умению самостоятельно и творчески применять информационные и коммуникационные технологии. Таким образом, необходимо формирование у будущего специалиста такого стиля мышления, который подразумевает своевременную актуализацию, творческое преломление знаний в области информатики при решении профессиональных задач.

5. Наличие диагностируемых целей обучения.

Цели процесса формирования информационной культуры личности должны быть поставлены диагностично, т. е. настолько определенно и точно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время. Информационная культура как личностное качество обучаемого должна быть безошибочно отдеференцирована от любых других качеств личности. Для этого необходимы: способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности; шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерений в процессе объективного контроля его сформированности.

Разделяя взгляд исследователя Л. А. Шипулиной, мы выделяем три уровня информационной культуры: *общий* (базовый), *профессиональный* и *высший* (логический) [1].

Для *базового уровня* информационной культуры главной особенностью набора знаний, умений и навыков будет их межпредметность, возможность применения практически без изменений в различных видах деятельности.

Для *профессионального уровня* информационной культуры знания, умения и навыки характеризуются специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем ограниченностью области приме-

нения. Они будут привязаны к профессиональной деятельности человека, а при обучении в вузе – к дисциплинам, которые формируют ее основы. Многие показатели этого уровня включают в себя как элемент показатели общего (базового) уровня.

Первые два уровня информационной культуры должны быть сформированы у студентов в процессе обучения в вузе. Дальнейшее формирование информационной культуры происходит в процессе профессиональной деятельности специалиста, и следующим уровнем информационной культуры должен быть *высший* (логический) *уровень*, на котором знания, умения и навыки отличаются от базовой степени сложности и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки, принимать решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач. Знания, умения и навыки этого уровня включают в себя знания, умения и навыки базового и профессионального уровней информационной культуры.

На наш взгляд, выделенные педагогические условия должны в максимальной степени способствовать формированию первых двух уровней *информационной культуры* студентов вузов. Обозначенная нами система педагогических условий является открытой, и при решении конкретных педагогических задач она может быть дополнена.

Примечания

1. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 169 с.

2. Иноземцева Ж. В. Информационная среда профессиональной подготовки специалиста: сб. науч. тр. / по материалам заседания УМО вузов России «Профессиональная подготовка экономистов в условиях современной информационной среды». Тамбов: ФА при Правительстве РФ; ТГТУ, 1997. С. 83–86.

3. Шабанов А. Г. Формирование информационной культуры обучающихся и обучающихся как условие эффективности дистанционного обучения: материалы межрегион. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения». СГА, 2007.

УДК 378:62

Т. А. Неделяева, А. Н. Бахтиярова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются вопросы информатизации общества и профессиональной подготовки будущих инженеров, использования современных информационных технологий в профессиональной деятельности инженера и в процессе обучения будущих инженеров.

The object of the article is the informatization of the society and professional training of future engineers. The use of modern information technologies in the professional engineers activities and in the training of future engineers is considered.

Ключевые слова: информатизация общества, подготовка инженеров, информационные и коммуникационные технологии.

Keywords: informatization of the society, training of engineers, information and communication technologies.

Информатизация является решающим фактором развития современного общества, обеспечивающим соответствующий уровень жизни всех его членов на основе использования технологий высокого уровня. В современном производстве и других видах деятельности человека информационные процессы и объекты играют важнейшую роль. Характерной особенностью современного этапа преобразования среды общения является усиление роли информационных процессов. Информационный обмен приобрел новые черты: унификация способа записи различных видов информации – оцифровка; передача данных по скоростным линиям связи; образование единого информационного пространства. Таким образом, опережающее влияние информационных технологий на развитие общественных отношений привело к необходимости перехода от индустриального общества к информационному, для которого характерно обеспечение требуемой степени информированности всех его членов и предоставление возрастающего объема информационных услуг высокого уровня.

В настоящее время лидирующее положение в мировом сообществе занимают именно те страны, которые развивают свою экономику за счет ис-

пользования передовых достижений науки и техники, а воплощение этих достижений в жизнь ложится на плечи инженеров. Отличительной чертой деятельности современного инженера является системный подход к решению сложных научно-технических задач, использование всего комплекса наук – естественных, технических, социальных и гуманитарных. Разнообразны и направления инженерной деятельности – проектно-конструкторская, производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская.

В связи с этим большое значение в развитии и поступательном движении общества играет подготовка специалистов, которая не может быть оторвана от конкретного временного этапа, от конкретных социально-экономических и культурных условий жизни, поскольку каждый этап развития общества предъявляет определенные требования к системе профессиональной подготовки. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. основной целью профессионального образования на современном этапе является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [1].

Проблемы подготовки инженерных кадров остро стоят не только перед Россией. Создано значительное количество организаций различного уровня, которые принимают активное участие в определении требований к уровню знаний, подготовленности к практической деятельности современных инженеров: FEANI – Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций, SEFI – Европейское общество инженерного образования, ESQEP – Европейская постоянная наблюдательная комиссия по инженерной профессии и образованию и т. д. Так, например, в рамках проекта EUR-ACE (EURopean ACcredited Engineer), финансируемого Европейской Комиссией, профессиональными организациями ряда стран (Великобритания, Ирландия, Германия, Франция, Италия, Португалия, Румыния и Россия) под руководством FEANI и при участии ряда других организаций в 2004–2005 гг. были разработаны «EUR-ACE Рамочные стандарты аккредитации инженерных программ», не только предъявляющие требования к уровню профессиональной подготовки, необходимой для «вхождения в инженерную профессию», но и способствующие «развитию мобильности среди выпускников инженерных программ». В стандар-

НЕДЕЛЯЕВА Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры математики и информатики Волжского государственного инженерно-педагогического университета

БАХТИЯРОВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Волжского государственного инженерно-педагогического университета
© Неделяева Т. А., Бахтиярова А. Н., 2009

тах отражается подготовка инженеров в два цикла. Требования, представленные в них, основаны на компетентностном подходе и разделены на шесть групп: знание и понимание; инженерный анализ; инженерное проектирование; исследования; инженерная практика; личностные качества [2]. Например, в соответствии с этим документом инженерный анализ предполагает наличие таких качеств, как способность решать незнакомые, нечетко определенные задачи; способность формулировать и решать задачи в новых и новейших областях своей специализации; способность применять инновационные методы для решения инженерных задач.

Таким образом, выпускники инженерных программ должны обладать не только позитивным отношением к выбранной сфере деятельности и прочными профессиональными знаниями в области своей специализации с учетом последних научных разработок, но и владеть знаниями в области смежных наук, творческим подходом к решению задач, умением решать нестандартные задачи, использовать различные информационные источники и уметь применять для анализа полученных данных информационные и коммуникационные технологии общего и профессионального назначения. Серьезные требования предъявляются и к личностным качествам инженера, главными из которых являются умение работать в команде, понимание степени ответственности за результаты своих действий как перед участниками коллектива, так и перед обществом и осознание необходимости постоянного повышения своего профессионального уровня.

Названные компетенции согласуются с основными требованиями к обязательному минимуму содержания профессиональной подготовки по конкретным направлениям и специальностям, представленным в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Так, например, согласно ГОС ВПО инженер по направлению подготовки дипломированного специалиста «657800 – Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» должен выполнять следующие виды профессиональной деятельности: проектно-конструкторскую; производственно-технологическую; организационно-управленческую; научно-исследовательскую; эксплуатационную [3].

В соответствии с названными видами профессиональной деятельности дипломированный специалист должен быть готов к решению профессиональных задач в области создания новых технических объектов и технологий их изготовления с учетом функциональных, экономических, эстетических, управленческих и иных требований, должен принимать участие в научных исследованиях в выбранной области, быть членом коллектива и уметь организовать работу коллектива. Для этого

ему необходимо не только владеть основами инженерной деятельности, но и знать особенности современного производства, основы экономики и управления, потребности рынка, быть в курсе последних научных разработок, владеть информационными технологиями в области конструкторско-технологической подготовки производства, сбора и обработки информации, проведения научных исследований и экспериментов, управления и т. д.

Стандарты задают лишь требования к минимуму содержания образовательного процесса, подготовка же полноценного специалиста невозможна без ориентации учебных заведений на работодателя, на требования современного производства, на комплексный характер обучения. В идеале обучение должно носить опережающий характер по отношению к реалиям производства. Вместе с тем необходимо стремиться к максимальной идентичности информационных сред, технических средств и технологий, используемых в процессе обучения студентов и в профессиональной деятельности инженеров; прошли те времена, когда выпускников «доучивали» на рабочих местах. В условиях конкуренции на рынке труда, в условиях жесткого отбора, когда на работу требуются люди «со стажем работы не менее...», будущий инженер должен обладать прочными профессиональными знаниями, отвечающими современному уровню развития науки, техники, информационных и коммуникационных технологий.

Особую значимость это положение имеет для технических учебных заведений, ведущих подготовку специалистов для отраслей, выпускающих сложную наукоемкую продукцию. Вместе с тем важно, чтобы выпускники были не только инженерами-теоретиками, но и инженерами-практиками. В связи с этим подготовка инженеров нового типа требует создания единого информационного образовательного пространства, объединяющего образовательные, научные учреждения и промышленные предприятия, для решения реальных производственных и научно-исследовательских задач на базе студенческих производственных объединений и исследовательских лабораторий, возглавляемых ведущими преподавателями и представителями предприятий и научных учреждений.

Повсеместный переход промышленных предприятий к CALS-технологиям (Continuous Acquisition and Lifecycle Support – непрерывное сопровождение и поддержка жизненного цикла изделий) выдвинул обязательное требование к современному инженеру – владение информационными и коммуникационными технологиями общей и профессиональной направленности. А. Н. Ковшов, Ю. Ф. Назаров и другие отмечают, что одним из факторов, препятствующих широкому распространению CALS-технологий в России, является «недостаточное знакомство специалистов в области промыш-

ленного производства с методами и средствами информационной поддержки изделий на этапах их жизненного цикла» [4].

Таким образом, исходя из требований современного уровня развития мировых и передовых российских промышленных предприятий, специалист должен обладать комплексными знаниями: в области автоматизации конструкторско-технологической подготовки производства (CAD/CAM/CAE – Computer Aided Design/Computer Aided Manufacturing/Computer Aided Engineering – компьютерное проектирование/компьютерная подготовка производства/инженерные расчеты); в области управления проектными данными (PDM – Product Data Management); иметь представление о системах, используемых на производственном уровне (MES – Manufacturing Execution System – производственная исполнительная система, MRP-2 – Manufacturing Resource Planning – управление производственно-хозяйственной деятельностью предприятия), для управления ресурсами предприятия (ERP – Enterprise Resource Planning).

Этап внедрения CAD/CAM/CAE успешно прошла большая часть промышленных предприятий страны. Данные информационные технологии успешно используются и в профессиональной подготовке студентов в технических вузах. Следующим шагом в процессе информатизации предприятий стало внедрение систем управления проектными данными (PDM), что требует не только серьезной подготовки и перестройки принципов работы, материальных затрат, но и психологической перестройки сотрудников. Системы подобного рода позволяют работать с едиными базами данных, исключая дублирование информации, создавать единое информационное пространство предприятия (предприятий).

Кроме решения информационных задач жизненного цикла изделий PDM-система выступает в качестве рабочей среды для любого сотрудника предприятия (конструктор, технолог и др.), который в процессе своей работы постоянно находится в ней, а PDM-система обеспечивает все его информационные потребности, начиная от просмотра модели и заканчивая утверждением изменений конструкции изделия. Полноценная PDM-система в условиях производства решает такие задачи, как управление хранением данных об изделиях и документации на них, управление потоком работ и протоколированием действий пользователя и изменений данных, управление составом изделия, календарное планирование, распределение изделий и документов в соответствии с различными классификаторами и др.

В условиях информатизации общества возрастает спрос предприятий на использование PDM-систем как мощное средство реинжиниринга бизнес-процессов, растет спрос и на специалистов, вне-

дряющих эти системы и имеющих опыт работы с ними. Для обучения специалистов в этой области в настоящее время проводятся различные бизнес-семинары, видеокурсы, тренинги. Вместе с тем PDM-системы могут быть успешно использованы в учебном процессе технических учебных заведений для создания информационной рабочей среды, идентичной той, в которой находится инженер-механик предприятия машиностроительного профиля. Практика работы с PDM-системой в вузе позволила выявить ее дидактические возможности:

1. Организация информационно-образовательной базы данных. Объектами хранения выступают образовательные и информационные ресурсы вуза (учебно-методические комплексы по дисциплинам, каталоги оборудования, различные справочники, бакалаврские работы, дипломные проекты, магистерские диссертации, курсовые работы, рефераты и т. д.).

2. Средство информационной поддержки системы менеджмента качества в рамках единой интегрированной информационной системы управления вуза. Просматривается идентичность процессов производства продукции на предприятии и профессиональной подготовки будущих инженеров в вузе. «Жизненный цикл» изделия и будущего специалиста начинается с построения модели. Модель будущего инженера описывается требованиями к его компетенциям, в основе которых лежат государственные образовательные стандарты. «Жизненный цикл» будущего специалиста, отраженный в учебных планах и рабочих учебных программах и заложенный в PDM-систему в виде результатов контрольных и курсовых работ, проектов разного уровня, зачетов, экзаменов и др., позволяет по шагам отследить качество его профессиональной подготовки, сравнить с описанием модели.

3. Средство управления информационными потоками, возникающими в ходе учебного процесса между студентами и преподавателями. В процессе обучения студентами создается большое количество электронных документов, которые можно классифицировать по типу используемого прикладного программного обеспечения и выходной информации (текст, графики, расчеты, видео, 3D-модели, техпроцессы и т. д.), по виду работ (рефераты, лабораторные и курсовые работы, дипломные проекты и т. д.). Каждый из этих документов имеет свой «маршрут» движения от начальной точки (выдача задания) до конечной точки (защита), свой «жизненный цикл», который может исчисляться учебными неделями (лабораторные работы) или семестрами (дипломные проекты). Названные информационные потоки не относятся к области управления образовательным учреждением и непосредственно учебным процессом, но по объему не уступают документообороту управленческого характера. В большинстве случаев эта информация

хранится в неупорядоченном, разрозненном виде и требует структуризации. Используя возможности маршрутизации систем управления проектными данными в PDM-системе, можно задать однозначное автоматическое движение всех документов от момента выдачи задания преподавателем и до момента помещения выполненной студентом работы в строго определенное место хранилища. В данном случае решаются две задачи: упорядочиваются информационные потоки и происходит пополнение базы данных.

4. Наглядное учебное средство, обеспечивающее контекст профессиональной деятельности будущего инженера. Преподаватель и студент ведут диалог через информационную среду PDM-системы, решая учебные задачи. Аналогичные задачи – разработка конструкций, технологических процессов и т. д. – в той же информационной среде предстоит решать будущему инженеру в своей профессиональной деятельности. Навыки работы в информационной среде управления проектными данными, приобретенные будущими специалистами в вузе, станут залогом их личного профессионального роста, будут способствовать информатизации предприятий, повышению эффективности их работы.

Примечания

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. 2002. № 4.

2. Рамочные стандарты аккредитации инженерных программ EUR-ACE // http://www.ac-raee.ru/files/A1_ru.pdf.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста «657800 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». М., 2001.

4. Информационная поддержка жизненного цикла изделий машиностроения: принципы, системы и технологии CALS/ИПИ: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / А. Н. Ковшов, Ю. Ф. Назаров, И. М. Ибрагимов, А. Д. Никифоров. М.: Изд. центр «Академия», 2007.

УДК 378-057.875(045)

О. А. Волжанова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье дан анализ опыта внедрения гендерного образовательного подхода на основе социально-конструктивистской парадигмы. Описаны структура курса по гендерным исследованиям, применяемые методы, а также приведены результаты эксперимента по влиянию учебного курса на гендерную идентичность будущих учителей.

The article deals with the analysis of experience in gender approach integration on the basis of socio-constructive paradigm. The structure of the course and the methods used in gender research are depicted, as well as the results of higher educational influence on gender identity of future teachers.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, конструирование, студент, школа, самоидентификация, самореализация, педагогические условия, гендерная педагогика, социализация, скрытый учебный план, гендерные стереотипы, гендерный подход, гендерная асимметрия, технология, проектная деятельность.

Keywords: gender, gender identity, designing, student, school, self-identification, self-actualization, educational conditions, gender pedagogic, socialization, latent curriculum, gender stereotypes, gender approach, gender asymmetry, technology, project.

Комплекс проблем, поставленных критическими исследованиями в области гендерных отношений, обозначил ряд новых задач перед образовательными системами практически всех стран. Не является исключением и российская система вузовского образования.

Основное противоречие в этой области может быть сформулировано как противоречие между потребностью общества в ликвидации гендерной асимметрии, в формировании творческой ответственной личности, с одной стороны, и фактическим функционированием системы образования, в том числе вузовского, в качестве основного социального института, воспроизводящего эту асимметрию, – с другой.

В качестве решения этой проблемы произошло формирование парадигмы гендерного образования, нацеленной на преодоление гендерного неравенства и в самой системе образования, и в обществе целом. Собственно, формирование новой гендерной культуры в образовательном пространстве может рассматриваться как педагогический процесс, который является дальнейшим продолжением по-

ВОЛЖАНОВА Ольга Алексеевна – заместитель директора по учебной работе Института гражданской защиты Удмуртского государственного университета
© Волжанова О. А., 2009

зитивных традиций, связанных с WOMEN'S STUDIES и их эпистемологическими позициями, опирающихся на теорию социальной конструкции гендера и теории гендерных систем.

В отличие от многих других подходов к образованию, гендерный исходит из того, что в образовательные учреждения приходят не безликие «учащиеся», но мальчики и девочки (или юноши и девушки). Дело не только в том, что представители разных полов нуждаются в дифференцированном подходе со стороны преподавателей (например, при проведении дискуссий следует учитывать, что девушки предпочитают обмен мнениями, защиту четко определенных позиций, они меньше склонны открыто показать свои знания, иногда просто стесняются говорить перед большой аудиторией). Дело еще и в том, что как внутри, так и вне образовательных учреждений и школьники и взрослые вынуждены сталкиваться со сложным миром меняющихся представлений и стереотипов, касающихся того, какое поведение, внешний вид, мышление приемлемы для представителей данного пола.

Формулировка основных терминов гендерной педагогики является одной из её актуальных внутренних проблем. Сказанное касается и определения самой гендерной педагогики. Например, А. В. Штылева предлагает понимать под гендерной педагогикой «совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки» [1].

Задачами гендерной педагогики являются:

- формирование способности устанавливать партнерские отношения и конструктивно сотрудничать с людьми, не теряя своей гендерной идентичности и не нарушая гендерной идентичности других;

- формирование умений осознанного и свободного выбора жизненных стратегий. Для этого необходимо: выявить гендерные представления и стратегии поведения, которые формирует у девочек и мальчиков существующая система образования; выявить гендерные представления и стратегии поведения педагогов;

- уточнить ценностные ориентации детей и педагогов;

- создать условия для достижения соответствия природной одаренности ребенка и степени его самоактуализации в зрелости;

- воспитывать в детях гендеросообразный подход.

Важнейшей задачей, которую ставит перед образованием гендерная педагогика, является формирование гендерной идентичности. Последняя может пониматься как «частный случай личностной самоидентификации, благодаря которой воз-

никает субъективное «чувство пола», развиваются модели поведения по маскулинному или феминному типу» [2, С. 31], как «осознание и переживание индивидом принадлежности к определенному полу, как правило, мужскому или женскому» [3], как «осознание себя связанным с культурными определениями мужественности и женственности» [4].

Совокупность задач позволяет наглядно представить требования, которые могут быть выведены из вышеперечисленного, осознать необходимость введение новых методов организации и проведения учебных занятий. Новаторство проявляется, в частности, в новом подходе к «изучению механизмов протекания процессов социализации и адаптации, способов управления ими, влияния их на становление индивидуальности мужчины и женщины, воспроизводство их сущностных сил» [5, с. 70].

Сам процесс преподавания на основе гендерной педагогики представляется как подход к образованию как инновационному, творческому и коммуникативному знанию. «Образовательная процедура включает активное слушание, обучение критическому мышлению, развитие и понимание процессов роста сознания, возможность выбора позиций, решений, артикулирование собственной точки зрения» [6, с. 59], – слова Н. Гайденок в полной мере применимы к рассматриваемому методолого-методическому подходу.

Реализуемую образовательную стратегию можно обозначить как «обучающий процесс», «обучающий опыт». В данном случае дихотомия «учитель/ученик» неуместна, реализуется принцип «мы все преподаем и учимся». Каждый из участников образовательного процесса имеет власть, но эта власть проявляется в зависимости от вклада и интересов в «обучающем процессе».

Организация и проведение обучения с учётом принципов гендерной педагогики использует такие методические позиции, как триангуляция (одновременное сочетание нескольких методических стратегий) и коллаборативное (сотрудническое) обучение как партнерское, сотрудничающее.

Сказанное особо значимо для организации подготовки в вузе будущего учителя. Е. Луценко относит к одному из наиболее «перспективных направлений гендерной педагогики... специфики профессиональной деятельности мужчины и женщины», изучение которых «в перспективе будет способствовать разработке оптимальных условий профессиональной педагогической деятельности мужчин и женщин как в смешанных, так и в однополых коллективах учащихся» [7, с. 68].

Формирование гендерной культуры будущего профессионала предполагает соответствующую организацию учебно-воспитательного процесса в высшей школе, которая готовит будущих учителей. Эта организация может проявляться в трех основных направлениях.

Первое – введение специальных курсов, тем в общий план подготовки будущих учителей. Особо следует подчеркнуть, что такого рода курсы – это не монолитная дисциплина с единственной методологией. Для изложения в лекциях и изучения на практических занятиях какой-либо проблемы интегрируется знание ряда наук: например, методы философии, социологии и биологии или подходы философии, экономики и биологии, или сближение таких дисциплин, как история, музыка и искусство. В таком междисциплинарном контексте создается достаточно благоприятная почва для развития новых знаний, анализа проблемы под разными углами зрения, формирования новых поведенческих установок студенток и студентов.

Сами курсы могут иметь различные воплощения. Например, группы, или психологические тренинги, или же курсы лекций. Следует подчеркнуть, что в противоположность традиционному приоритету лекций перед семинарскими занятиями в данном случае бессмысленно выстраивать «иерархическую лестницу» относительно образовательных процедур. Выбор формы занятия определяется тем, что предполагаемая передача компетенций может быть охарактеризована как передача «меняющегося», «ищущего» знания, которое ведёт к «коллективным пониманиям», которые, в свою очередь, имеют результатом новое знание.

Второе – более важное – организация занятий по основным курсам таким образом, чтобы в ходе повседневной учёбы студенты – будущие учителя впитывали в себя элементы этой культуры, формировали её как часть своей профессиональной и личной целостной культуры.

Важнейшим компонентом обоих направлений является реформирование методической части проведения занятий. Это более значимый компонент, чем содержание. Действительно, можно сколько угодно говорить на занятиях о необходимости учитывать гендерный аспект в профессиональной деятельности педагога, об организации отношений в педагогическом коллективе на принципах гиллани, но если это содержание и принципы не войдут «в плоть и кровь» поведения учителя, не войдут в систему его ценностей, то затраты учебного времени окажутся напрасными.

Третье – создание особой поликультурной среды, которая должна способствовать развитию лидерских качеств молодых людей, их умению принимать решения, реализовывать жизненные проекты, делать выбор, соотносить личные цели с общественными потребностями, а также обеспечить возможности самовыражения и самореализации. К участию в проектах гендерной проблематики необходимо привлечь юношей, чтобы снять стереотипы гендерного неравенства, развить навыки совместной взаимодополнительной деятельности в сфере гендерной культуры.

Ключевым компонентом требуемой организации является то, что профессор Е. Ярская-Смирнова называет скрытым учебным планом. Она пишет: «Дело в том, что помимо явно выраженного учебного плана существует так называемый скрытый учебный план, который упрочивает сексистское определение женщин и мужчин. Скрытый учебный план – это, во-первых, организация самого учреждения, гендерные отношения на работе, гендерная стратификация учительской профессии. Во-вторых, сюда относится содержание предметов, а в-третьих, стиль преподавания» [8, с. 27–32]. В настоящее время все названные ею три элемента не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное. Соответственно задача педагогов высшей школы таким образом организовать свои занятия, чтобы они стали моделью в будущей профессиональной деятельности учителей, которых они готовят.

При разработке учебных программ должны быть учтены и спланированы все три вышеназванные компонента.

В частности, следует учитывать, что организация учебных заведений – это не только коллектив и помещение, это еще и система правил, по которым люди – члены учебной группы, преподаватель и студенты – взаимодействуют между собой, тот порядок, который позволяет им работать совместно в ходе учебного занятия. Этот аспект особенно важен при планировании и организации занятий в группах, которые готовятся по специальностям, маркируемым обществом как «мужские» или «женские». В содержании учебного плана, тем должны учитываться такие моменты, как используемый на занятиях язык, который должен избегать сексизмов, негативных гендерных стереотипов или, при их использовании, специально обращать на них внимание студентов. Кроме того, при воспроизводстве стереотипов в случае, если они не приходят в противоречие с принципами гендерной культуры, особое внимание следует обращать на снятие оценочных отношений к ним на основании лучше/хуже, акцентировать внимание на дополнительность социально значимых ролей и женщин, и мужчин, на их обратимость в случаях, где она возможна. Также должны активно применяться контр-примеры, которые опровергают скрытые шаблонные представления о доминировании – подчинении в гендерных отношениях.

Учебные программы должны быть нацелены на формирование «нового» проблемно-образовательного пространства, в котором обучение ведётся на основе исследовательско-проблемного, поискового подхода, что предполагает поли- и междисциплинарность. Например, лекционный материал даётся не в рамках традиционных дисциплин, а на

стыке наук, включает в себя различные подходы, различные дисциплины (антропологию, философию, биологию, медицину, право, а также психологию, физиологию, историю, антропологию, искусство и т. д.).

Важнейшей стороной организации учебного процесса является организация коммуникационных процессов, состоящих из вербальных и невербальных коммуникационных практик. С этой позиции скрытый учебный план может рассматриваться как метакоммуникация, посредством которой осуществляется социальный контроль. Цель коммуникативных практик, которые реализуются в ходе занятий, – установление взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, между самими обучающимися посредством размещения в одной коммуникативной плоскости, в которой находится обсуждаемая проблема.

Особое внимание должно обращаться на гендерное выравнивание способов общения, в частности на утверждение личностного самовыражения и активности, инициативность студентов обоих полов не как маскулинной способ метакоммуникации, а свойственный обоим социальным полам. Помимо форм коммуникации в ходе проведения занятий в учебной аудитории важен также стиль преподавания. Формы контроля за успеваемостью должны быть ориентированы на избегание соревновательности, поощрение равного уважительного общения друг с другом и с преподавателем. Полностью уходить от индивидуальных форм работы студентов и студенток, как это требуется некоторыми гендерными методиками, видимо, нецелесообразно и невозможно. Но основной акцент в подготовке студентов и студенток к занятиям, в их работе на занятиях делался на коллективных формах работы.

Изложенные выше принципы были применены автором статьи при подготовке курса «Методология технологического образования», раздел «Введение в гендерные исследования», как курса для всех студентов специальности «Технология и предпринимательство», обучающихся по направлению учитель технологии и предпринимательства.

Обобщая основные принципы и методологические подходы, которые должны быть учтены при разработке методик формирования занятий, ориентированных на становление гендерной культуры будущих учителей, можно утверждать следующее.

Введение гендерного компонента в практику подготовки студентов по педагогическим специальностям предполагает решение проблемы сочетающего дополнения социоцентрической и антропоцентрической моделей образования. Речь не должна идти об их противопоставлении, следует стремиться к дополняющему выявлению сильных сторон каждого из подходов.

Введение гендерных спецкурсов может выступить в качестве инструмента такого дополнения. Оно открывает в рамках существующих учебных программ, которые остаются социоцентричными, пространство для развития антропоцентричных моделей образовательных практик. С учётом того, что эти пространства не являются изолированными, что педагог работает и с некоторыми базовыми дисциплинами, данное обстоятельство будет способствовать гуманизации и социоцентрической модели за счёт передачи методик из преподавания спецкурсов в преподавание базовых дисциплин.

В силу этого следует утверждать, что основным воспитательным компонентом гендерных спецкурсов выступает не столько явное содержание занятий – знаниевый компонент, сколько скрытое содержание – навыки и компетенции межличностной коммуникации и поиска ответа на возникающие проблемы. При этом речь идёт не только о формировании компетенций у студентов, но и об их развитии у преподавателя.

Поэтому основной вывод может быть сформулирован следующим образом: главное внимание при создании спецкурсов, планировании, организации и проведении занятий по ним должно быть обращено именно на скрытое содержание этих курсов, на формирование специальных компетенций обучаемых как элемента их будущей профессиональной деятельности.

Для обеспечения качественного преподавания курса был разработан комплекс методических материалов, а именно:

- 1) программа курса;
- 2) подобрана обязательная и дополнительная литература;
- 3) методические рекомендации для студентов по подготовке к каждой теме курса;
- 4) методические рекомендации для преподавателей.

В курсе представлены темы, затрагивающие историю и актуальные проблемы гендерных исследований, в частности: Введение: что такое пол и гендер; Женские и гендерные исследования за рубежом; Влияние традиций феминизма на развитие гендера; Составляющие гендера; Гендерные стереотипы; Роль средств массовой информации в поддержании традиционных ролей мужчины и женщины; Гендерное распределение занятости; Гендерный аспект национальной системы образования; Прикладные аспекты гендерной психологии; Технологическое образование. Гендерный аспект (отражены особенности специальности с позиции пола).

Организация и проведение практических занятий направлены на формирование навыков гендерной рефлексии, партнёрской коммуникации между студентами мужского и женского пола. С учётом содержания темы подбирается форма проведения занятия – это групповые дискуссии, психо-

логическая самодиагностика, ролевые игры, оригинальные упражнения и задания. Большинство форм проведения занятий являются интерактивными.

Отбор методов, разработка методик проведения занятия определялись прежде всего идеями гендерного подхода. Литература подобрана с расчётом, чтобы раскрыть суть научного (а не подмененного обыденным сознанием) содержания гендерного направления в образовательной и профессиональной сфере деятельности будущего специалиста. Реализуется принцип не обнаружения различий между психологическими характеристиками мужчин и женщин, социальных ролей, статусов, позиций в микро- и макросоциуме, затрудняющих их самореализацию в семейной и профессиональной сферах.

В преподавании курса реализована социально-конструктивистская парадигма гендерных исследований, а также отражены основные, сущностные проблемы гендерной психологии.

Каждая методическая разработка практического или семинарского занятия представлена в соответствии с единой и четкой структурой и включает следующие разделы: вводные замечания, цели занятия, оснащение, порядок работы, контрольные вопросы для проверки знаний студентов, список использованной литературы и приложения.

Раздел «Вводные замечания» теоретический. Этот раздел – важная составляющая практического занятия для уяснения специфики гендерных исследований как новой научной области знания и учебной дисциплины. Он включает минимально необходимый объем информации для качественного раскрытия темы занятия и представляет тезисный конспект соответствующей лекции. Студент сам будет решать, какой объем теоретической информации сообщить на занятии. Преподаватель принимает решение о том, на каком этапе занятия эту информацию предлагать студентам: в начале занятия, в процессе обсуждения изучаемого материала либо на этапе завершения занятия и подведения его итогов.

Содержательно занятия спланированы вокруг направлений, отражающих в общих чертах сложившуюся на сегодняшний день структуру гендерных исследований. В частности, это направление:

- гендерная психология, отражающая общие вопросы гендерной психологии, содержание понятия «гендер», распространенные обыденные гендерные представления, психофизиологические и психологические различия между полами;

- гендерная социализация, представленная занятиями, которые помогут студентам осознать способности и механизмы влияния основных институтов социализации (семья, школа, СМИ) на формирование у участников социализационного процесса гендерных установок, стереотипов, представлений;

- гендерные характеристики личности, ориентированные на анализ содержания гендерных стереотипов, гендерных ролей и установок личности, гендерной идентичности;

- прикладные аспекты гендерной психологии, в которых представлены работы, рассматривающие гендерную проблематику в области педагогической психологии, профессиональной деятельности учителя, семейных отношений;

- гендерная педагогика.

В методическом отношении организация практических занятий опирается на анализ личностных проблем студентов и студенток, порождаемых гендерно-социальной дифференциацией. Этот акцент сделан с учётом того, что он вовлекает обучающегося в исследование материала гораздо полнее, нежели изучение чужого опыта. Кроме того, такого рода подход позволяет в условиях лимита учебного времени максимально реализовать достижение конечной цели всего процесса изучения курса – формирование критичной установки на социально-гендерную иерархию, принятие в качестве ценности, выработанной культурой, различия мужского и женского как дополняющего друг друга разнообразия.

Осуществление этого принципа на практике предполагает решения триединой задачи:

- содержание учебного процесса,
- формирование поликультурной среды,
- применение методик, ориентированных на диалогичность и актуализацию личного опыта.

Практический результат изучения данного курса хорошо демонстрирует самооценка одной из студенток (20 лет) в начале изучения курса: *«Семья и работа могут мешать друг другу, но, мне кажется, это одновременно же не случится, что я добьюсь... реализуюсь в профессиональной области и в семейной. Надо постараться разграничить эти сферы»*, – и по его окончании: *«Мне интересны конкретные цели в нескольких областях: в профессиональной – уже говорила – закончить университет, работать по специальности, потом в личной жизни – создать семью, тоже можно себя самореализовать, впоследствии, конечно же, дети. А так, может быть, достичь еще успехов. И материальный достаток, нормальный достаток. Чтобы полный набор...»* Такого рода резкое изменение самооценок студентов, конечно же, происходит не столь часто, как того хотелось бы. Но оно хорошо демонстрирует основную тенденцию изменений гендерной идентичности, захватывающих подавляющее большинство студентов.

Практическим результатом применения гендерного образовательного подхода в вузе должно стать не только формирование личностной идентичности будущего специалиста, основанной на принципах гендеросообразности, но трансформация са-

мого образовательно-воспитательного процесса. По сути, для российской высшей школы, которая может быть охарактеризована как социоцентричная, это означает интеграцию в живую ткань учебного процесса модели, основанной на иных принципах. Если нынешняя модель ориентирована на воспроизводство специалистов в соответствии с господствующими социальными нормами, то гендерный компонент открывает внутри него пространство для свободного проявления творческой индивидуальности и студентов, и преподавателей.

Примечания

1. Штылева А. В. Основные понятия и важнейшие термины // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 2. Мурманск, 2001, С. 77–87.
2. Калгина Т. Трансформация гендерных стереотипов в представлениях молодёжи // Женщина. Образование. Демократия: материалы 7-й Междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (10–11 дек. 2004 г.) ЖИ ЭНВИЛА. Минск, 2005. С. 31.
3. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. 2002.
4. Большой толковый социологический словарь / под ред. Д. Джери, Дж. Джерри. Т. 1., 1999.
5. Булатова Л. Гендерные аспекты преподавания в вузе // Женщина. Образование. Демократия: материалы 2-й междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (3–4 дек. 1999 г.). Минск: ООО «Энвила-М», 2000. С. 70.
6. Гайдено Н. Эпистемологические альтернативы в образовании WOMEN'S STUDIES. // Женщина. Образование. Демократия: материалы 2-й междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (3–4 дек. 1999 г.). Минск: ООО «Энвила-М», 2000. С. 59.
7. Луценко Е. Значение гендерного образования и педагогики: опыт и перспективы // Женщина. Образование. Демократия: материалы 2-й междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (3–4 дек. 1999 г.). Минск: ООО «Энвила-М», 2000. С. 68.
8. Овечкин В. П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования: монография. М.; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. 217 с.
9. Овечкин В. П., Причинин А. Е. Основы проектной деятельности: учеб.-метод. пособие. Ижевск, 2007. 238 с.
10. Ярская-Смирнова Е. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Женщина. Образование. Демократия: материалы 2-й междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. (3–4 дек. 1999 г.). Минск: ООО «Энвила-М», 2000. С. 27–32.

УДК 378.147

О. Е. Воробьева

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Статья посвящена проблеме развития толерантности как качества личности у студентов-гуманитариев. Статья содержит научное описание педагогического комплекса, включающего в себя шесть личностно-ориентированных технологий, разработанных в целях исследования. Эксперимент выявил позитивный рост уровня развития толерантности в экспериментальных группах.

The article is devoted to the problem of developing tolerance as a personal characteristic of the students of the Humanities. The article contains a scientific description of the pedagogical complex including six personality-oriented technologies worked out with the purpose of the given investigation. The experiment revealed positive increase in the level of tolerance in experimental groups.

Ключевые слова: толерантность, педагогическое определение толерантности, состав толерантности, педагогическая технология, комплекс технологии развития толерантности.

Keywords: tolerance, pedagogical definition of tolerance, the composition of tolerance, pedagogical technology, the complex of tolerance developing technologies.

Процессы развития постиндустриального информационного общества обострили проблему гармоничных взаимоотношений. Решение этой проблемы многие учёные видят в формировании у подрастающего поколения толерантного сознания, основанного на принципах уважительного отношения к другому человеку, независимо от его социальных, национальных, культурных или физических отличий, приверженности к определённым ценностям и мнениям. Особое значение развитие социокультурной толерантности имеет для будущих специалистов в сфере деятельности «человек – человек», где толерантность должна составлять нравственную основу профессионального общения. Поэтому формирование толерантности необходимо расценивать как одно из приоритетных направлений образовательного процесса в гуманитарном вузе.

Аналитический этап диссертационного исследования на тему «Развитие толерантности у студентов-гуманитариев в образовательном процессе вуза посредством современных педагогических технологий» позволил вынести рабочее определе-

ВОРОБЬЁВА Ольга Евгеньевна – аспирант кафедры педагогики ВятГУ
© Воробьева О. Е., 2009

ние толерантности и установить её структурные компоненты. Согласно определению **толерантность** является *интегративным качеством личности, основой которого составляет система гражданско-нравственных ценностей, умение личности мыслить критически, позитивно воспринимать других людей и эффективно сотрудничать с ними в деловой сфере*. Составными компонентами толерантности были выделены *мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный*, а в качестве их критериев обозначены *гуманность, гражданственность, критичность, эмпатия, готовность к сотрудничеству*.

Серьёзной проблемой педагогики толерантности на современном этапе является отставание практической составляющей и нехватка научно обоснованных методических разработок, адресованных юношескому возрасту. Имеющиеся рекомендации касаются преимущественно школьного возраста.

Исследование было направлено на доказательство гипотезы, предположившей, что одним из путей повышения эффективности образовательного процесса, направленного на развитие толерантности, является его *технологизация*, которую мы связываем с разработкой комплекса, основанного на современных педагогических технологиях, способных целенаправленно влиять на развитие данного качества личности у студентов-гуманитариев. Функциональной единицей комплекса является педагогическая технология. Поэтому этапу разработки комплекса предшествовал анализ данного понятия в научно-педагогической литературе. У истоков возникновения технологий в отечественной педагогике стояли выдающиеся педагоги-новаторы А. С. Макаренко, В. Н. Терский, Г. И. Горская, С. А. Гуревич, И. П. Волков, Н. П. Гузик. Сегодня свой вклад в развитие теории и практики педагогических технологий вносит новая когорта учёных: Н. В. Бордовская, Е. О. Галицких, Н. М. Капустина, И. А. Колесникова, Т. В. Машарова, А. И. Савенков, Г. К. Селевко и другие.

В современной науке существует большое количество определений педагогической технологии. Наиболее продуктивным нам представляется синтетический подход к её трактовке как к совокупности средств и методов воспроизведения, теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели, предполагающие научное проектирование, при котором задаются цели, сохраняется возможность объективных измерений достигнутых результатов и их дальнейшей корректировки. После изучения теоретических аспектов был начат этап разработки комплекса педагогических технологий по развитию толерантности у студентов гуманитарных специальностей вуза (см. рисунок).

В качестве *методологических подходов* к созданию комплекса послужили *личностный и деятельностный подходы*. **Концептуальное содержание** комплекса составляют: 1) идеи создания личностно-ориентированных технологий на основе диалога (Е. О. Галицких, В. В. Горшкова, З. С. Смелкова и др.); 2) идеи обучения в малых группах на основе педагогики сотрудничества (М. Д. Виноградов, А. И. Донцов, В. К. Дьяченко, В. В. Котов, А. В. Мудрик, Е. С. Полат и др.); 3) идеи проблемного обучения и коллективной мыследеятельности (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, К. М. Вазина); 4) идеи технологии социального проектирования (Д. Г. Левитес, Е. С. Полат, Г. К. Селевко, А. И. Савенков, А. С. Прутченков); 5) идеи технологии развития критического мышления (С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев, М. В. Кларин, Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл).

Структура комплекса. Комплекс состоит из четырёх воспитательных блоков, задачи которых решают шесть личностно-ориентированных технологий: технология развития нравственных ценностей толерантности, технология развития гражданско-демократических ценностей толерантности, технология развития критического мышления, технология развития эмпатии и взаимопонимания, технология социального проектирования и технология развития внутригруппового сотрудничества.

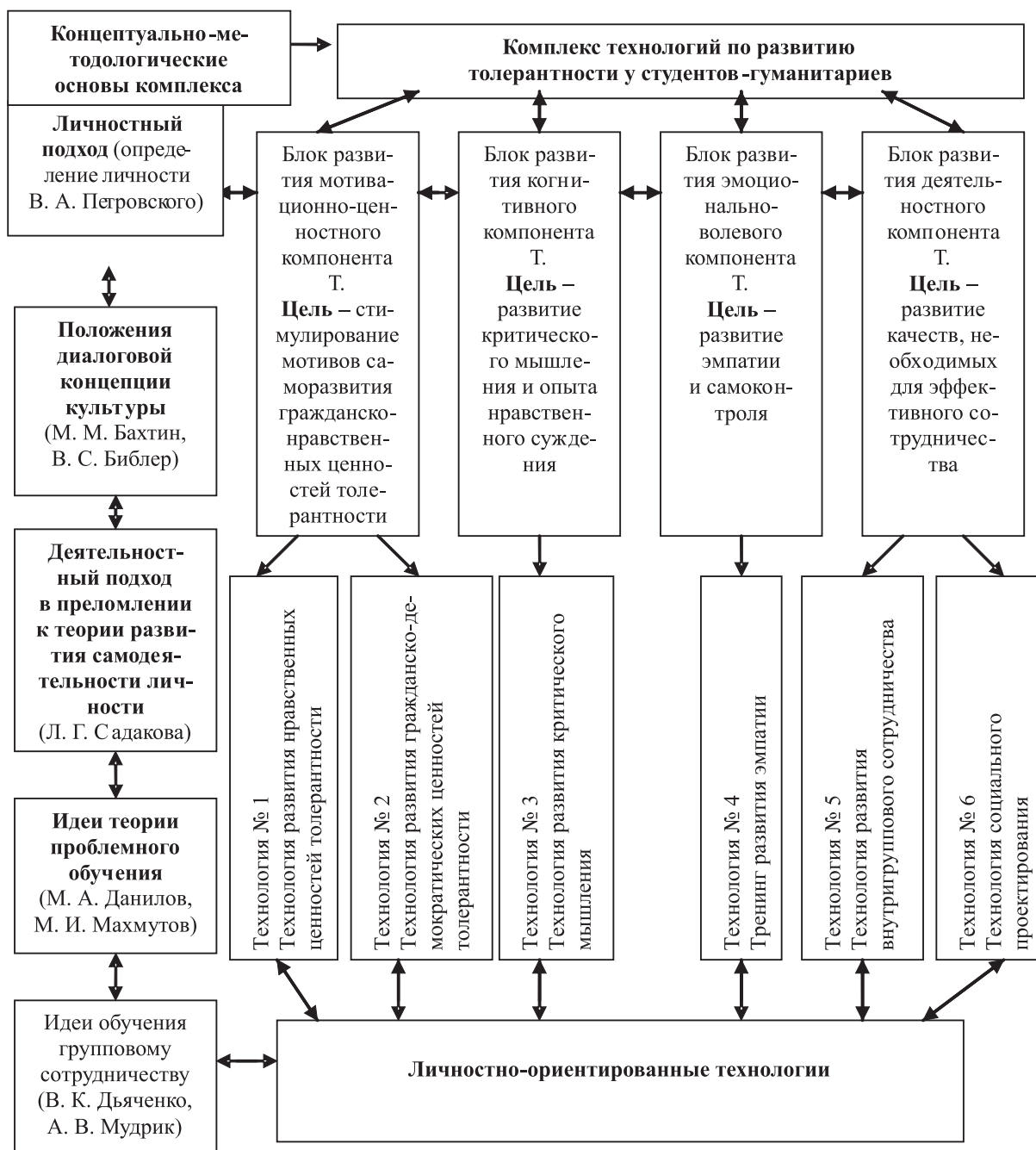
Цели и задачи комплекса. Главная воспитательная цель комплекса – развитие толерантности у студентов-гуманитариев достигается за счёт решения трёх групп задач: *развивающих, воспитательных и обучающих*. **Развивающие задачи призваны:** 1) способствовать комплексному развитию личности студента и совершенствованию его духовно-нравственной, интеллектуально-познавательной, эмоционально-волевой и деятельностной сфер; 2) развивать активность личности и способствовать становлению её субъектности. **Воспитательные задачи призваны:** 1) способствовать нравственному и гражданскому самоопределению личности; 2) формировать толерантное отношение личности к окружающему миру на основе гуманно-этических норм; 3) способствовать становлению активной гражданской позиции; 4) прививать культуру сотрудничества. **Обучающие задачи призваны** содействовать развитию у студентов коммуникативных, организационных и исследовательских умений.

Процессуальная часть комплекса предусматривает организацию учебного процесса, методы, приёмы, формы и средства работы, деятельность преподавателя по управлению процессом воспитания. За основу классификации методов и приёмов развития толерантности было принято деление на методы, отражающее их вклад в воспитание качеств личности: 1) методы воспитания убеждений; 2) методы воспитания привычного поведения;

3) методы формирования эмоционально-волевой сферы личности (методы стимулирования). Соотношение метода и приёма в технологии носит диалектический характер. *Приём*, по определению Н. В. Бордовской, является *конкретным проявлением определённого метода воспитания на практике*. Приёмы определяют своеобразие используемых методов и подчёркивают индивидуальный стиль работы преподавателя технологии, среди них есть этический рассказ, этическая беседа, проблемная лекция, диспут, форум, самостоятельное изучение источников информации, самоубеждение че-

рез убеждение других, упражнение, решение проблемных ситуаций, решение конфликтных ситуаций с использованием схемы Дж. Дювей, проектирование и создание коллективных проектов, мозговая атака как форма поиска совместного решения, сюжетно-ролевая игра.

Детальное представление о процессуальной части воспитательно-технологического комплекса по развитию толерантности у студентов-гуманитариев может быть составлено в результате описания вошедших в него технологий, с указанием их задач, алгоритмов и используемых средств.



Комплекс технологий по развитию толерантности у студентов-гуманитариев

Приоритетное значение в развитии толерантности у студентов имеет мотивационно-ценностный блок и вошедшие в него технологии: *технология развития нравственных ценностей толерантности и технология развития гражданско-демократических ценностей толерантности*. Их методологическую основу составили: 1) личностно-ориентированный подход к образованию; 2) идеи обучения в малых группах на основе педагогики сотрудничества; 3) идеи проблемного обучения и коллективной мыследеятельности.

Технология развития нравственных ценностей толерантности делает акцент на воспитании гуманистических качеств личности: уважении человеческого достоинства, непредвзятости, терпимости к несовершенству человеческой природы, непринятию насилия. Технология знакомит студентов с идеями, которые объединяет понятие «толерантность»; предъявляет нормы толерантного поведения и устанавливает нравственные границы толерантности; предъявляет эталоны толерантного поведения в лице выдающихся общественных деятелей.

Технология развития гражданско-демократических ценностей толерантности делает акцент на развитие гражданственности и демократичности. Демократическая личность характеризуется ориентацией на гуманистическую идеологию, отличается правовой и нравственной культурой, чувством достоинства, социальной справедливостью, отсутствием этнических предрассудков, широтой мышления, признанием равенства, приоритетом рационального начала, активной жизненной позицией, чувством ответственности, толерантностью. Технологии имеют одинаковые стадии алгоритма, но пользуются различными средствами (см. таблицу).

Технология развития критического мышления была разработана на основе технологии Дж. Стила и К. Мередит «Чтение и письмо для развития критического мышления» и предназначена для решения задач блока развития когнитивного компонента толерантности. Алгоритм технологии включает в себя три стадии: *стадию вызова, стадию осмысления и стадию рефлексии*. В качестве приёмов данной технологии были использованы клас-

Соотношение стадий и средств в алгоритмах технологий ценностного развития толерантности

Средства развития нравственных ценностей толерантности	Стадии алгоритма	Средства развития гражданско-демократических ценностей толерантности
Анкета (исследование нравственных ориентаций студентов)	I. Исследование ценностных ориентаций студентов	Анкета (исследование гражданских ориентаций студентов)
Беседа «Толерантность как всеобщее благо». Диспут «Терпимость: порок или добродетель?» активизация понятия «толерантность – терпимость»	II. Активизация понятий и создание мотивации к саморазвитию толерантности	Проблемные лекции «Ценности гражданского общества» и активизация понятий «гражданственность», «гражданское общество», «плюрализм», «толерантность», «гражданский мир и согласие»
Цикл этических бесед о ценностях толерантности: 1) «От христианской заповеди к нормам толерантного поведения». 2) «Жестокий век – жестокие сердца. Проблема гуманизации российского общества». 3) «О ценностях современной молодёжи». Устный журнал «Лики толерантности» (о выдающихся личностях – эталонах толерантного поведения – Альберте Швейцере и матери Терезе)	III. Презентация ценностей толерантности и установление личностного отношения к ним студентов в процессе совместного поиска истины	Цикл дискуссий, посвящённых ценностям гражданственности, равенства, патриотизма, свободы и ответственности: 1) «Есть ли гражданская позиция у современной молодёжи?» 2) «Две России – два образа жизни. Могут ли примириться богатство и бедность?» 4) «Социальное дно в России. Протянет ли ему общество руку помощи?» 5) «Новый русский патриотизм содружество или национальный эгоизм?»
Антиподы толерантности и пути их преодоления. Решение проблемных ситуаций в мини-группах	IV. Укрепление нравственных позиций студентов на основе анализа конкретных жизненных ситуаций	Практикум «Толерантность и право» Совместное решение проблемных ситуаций
Эссе и круглый стол на тему «Что значит быть толерантным человеком?»	V. Рефлексия	Форум «Гражданский мир и согласие в России»

тер, бортовой журнал, двойной дневник, концептуальная таблица.

Технология развития эмпатии и взаимопонимания решает задачи эмоционально-волевого блока комплекса. Технология имеет форму сенситивного тренинга, главным приёмом которого являются упражнения, направленные на развитие позитивного восприятия человека. **Алгоритм** технологии включает в себя следующие стадии и приёмы: 1) диагностику уровня развития эмпатии на основе теста А. Меграбиана и Н. Эпштейна; 2) создание мотивации к саморазвитию эмпатии при помощи этического рассказа; 3) работу с понятием «эмпатия» на основе приёма «кластер»; 4) развитие перцептивных и эмпатических умений при помощи системы упражнений; 5) рефлексию.

Технология развития внутригруппового сотрудничества и технология социального проектирования решают задачи блока деятельностного развития. Толерантность – качество, необходимое человеку для участия в совместной деятельности. Поэтому её развитие важно осуществлять в условиях совместной деятельности, акцентируя необходимость сотрудничества и партнёрских взаимоотношений. Другим важным принципом воспитания деятельностного компонента толерантности является общественная направленность деятельности, укрепление мотивов альтруизма и общественного долга. Таким образом, технологии деятельностного блока решают задачи развития сотрудничества; совершенствования коммуникативных, организационных и исследовательских умений. *Технология развития внутригруппового сотрудничества «Мы – сотрудники. Мы – команда»* имеет форму игрового тренинга. Технология обучает студентов создавать атмосферу сотрудничества, налаживать эффективное взаимодействие членов группы, обучает методике принятия коллективных решений и методике решения конфликта, способствует развитию творчества; *технология социального проектирования* решает задачи развития активной социальной позиции у студентов; развития исследовательских и проектных умений; развития толерантных отношений в процессе совместной деятельности.

Диагностическая составляющая комплекса включает в себя инструментарий, при помощи которого выявляется эффективность технологий, а также средний уровень развития толерантности как суммарное число её отдельных показателей. В процессе диагностики применялись оригинальные методики П. Степанова, Кеттела, А. Меграбиана, Н. Эпштейна, индивидуальные и групповые беседы, велась наблюдения за поведением студентов, производился анализ продуктов творческой деятельности студентов. В результате формирующего эксперимента, суть которого сводилась к испытанию воспитательно-технологического комплекса развития толерантности у студентов гуманитарных

специальностей вуза, представленного шестью разнообразными личностно-ориентированными технологиями, был зафиксирован ряд позитивных изменений. Контрольный эксперимент показал, что студенты экспериментальной группы имеют более высокий уровень развития гуманности, гражданственности, эмпатии, самоконтроля, критичности, сотрудничества. Ценностный показатель толерантности (гуманность, гражданственность) повысился на 30%, когнитивный показатель толерантности (критичность и информированность) – на 25%, эмоциональный показатель толерантности (эмпатия) – на 15%, деятельностный показатель толерантности (сотрудничество) – на 28%. При этом коэффициент эффективности технологий развития нравственных и гражданско-демократических ценностей толерантности составил 1,358; технологии развития критического мышления – 1,462; технологии развития сотрудничества – 1,456; технологии развития эмпатии – 1,235, что доказывает эффективность разработанного комплекса.

УДК 377:681

Е. В. Корчак

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИНФОРМАТИКИ)

В статье приведены основные результаты диссертационного исследования по проблеме развития профессионально-нравственных качеств студентов – будущих медицинских работников. Автором разработана структурно-содержательная экспериментальная программа развития данных качеств на учебной дисциплине «Информатика» и внедрена в учебный процесс. Приведены результаты экспериментальной работы по проверке эффективности программы обучения.

The main results of the pedagogic research dealing with developing of profession – oriented moral qualities of medical students are described in the article. The author has worked out an experimental syllabus with due structure and content aimed at the development of the above – mentioned qualities at Information Technology classes. The syllabus has been introduced into the educational process. The results of the experimental work meant to test the efficiency of the experimental syllabus are presented in the article.

Ключевые слова: профессионально-нравственные качества, студенты – будущие медицинские работники, экспериментальная программа.

КОРЧАК Елена Владимировна – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета
© Корчак Е. В., 2009

Keywords: profession-oriented moral qualities, medical students, experimental syllabus.

Для успешного выполнения профессиональной деятельности специалист должен владеть ключевыми компетенциями и обладать необходимыми личностными качествами, значимыми для будущей профессии.

В процессе подготовки специалистов профессиональные качества становятся личностными, а личностные качества реализуются в профессии [1]. Поэтому ещё на стадии профессионального обучения необходимо формировать у студентов личностные качества, которые требуют от специалиста его профессиональная деятельность.

Для специалиста, работающего в системе «человек–человек», первостепенными являются такие профессионально-нравственные качества, как милосердие, эмпатия, рефлексия, человеколюбие, толерантность, общительность и др. Одной из категорий специалистов, работающих с населением, являются медицинские работники.

Сегодня функции среднего медицинского работника значительно расширились и принципиально изменились. Исследователи подчеркивают необходимость иметь особый «медицинский» характер, стиль мышления и поведения, морально-этический потенциал [2]. Однако изменения, происходящие в жизни общества, сложившиеся социально-экономические условия повлияли на ситуацию в здравоохранении. Во-первых, обилие внедряемой в медицину техники и сложных научных методик способствует формированию технологического подхода как к лечению, так и к уходу за больными [3, 4] и, во-вторых, вследствие развития рыночных отношений в здравоохранении в лечебных учреждениях средний медицинский персонал нередко рассматривается как дешевая рабочая сила, которая может совмещать выполнение своих функциональных обязанностей с неквалифицированным трудом младшего медицинского персонала. В результате имеет место снижение престижа медицинской профессии.

Формированию профессионально значимых качеств медицинских работников посвящены исследования Н. Н. Аниськиной, Т. Ф. Галиуллиной, В. А. Корзунина, Е. В. Лапочкина, И. В. Островской, Л. В. Островской и др. Теория профессиональной деятельности медицинской сестры в контексте этики представлена работами А. Я. Ивановской, А. А. Остапенко, А. К. Хетагуровой, И. Харди и др. Таким образом, несмотря на то, что проблема формирования и развития профессиональных и нравственных качеств студентов медицинских колледжей и училищ рассматривается широко, воспитательные возможности учебных дисциплин в формировании указанных качеств не получили достаточного освещения, не изучены ус-

ловия, обеспечивающие реализацию этого процесса. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет актуальность нашего исследования.

Наблюдения за образовательной практикой и анализ научно-педагогической литературы показывают, что в средних медицинских учебных заведениях формирование и развитие необходимых личностных качеств будущего специалиста-медика происходит в процессе овладения профессиональными компетенциями. При этом практически не используется потенциал общеобразовательных дисциплин, способствующий как расширению представлений о профессии, так и развитию профессионально значимых качеств. Таким образом, существует противоречие между потребностью общества в медицинских работниках среднего звена, обладающих развитыми профессионально-нравственными качествами, и отсутствием научно обоснованной программы их развития в процессе обучения, в том числе и при изучении общеобразовательных дисциплин.

Выявленное противоречие ярко высветило существующую в профессиональном образовании проблему: каковы педагогические условия эффективного развития профессионально-нравственных качеств студентов медицинского колледжа при изучении информатики? В связи с этим каждому профессиональному образовательному учреждению необходимо разработать, научно обосновать программу развития профессионально-нравственных качеств студента – будущего медицинского работника, выявить и обосновать пути развития профессионально-нравственных качеств и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность их реализации.

Для достижения этой цели необходимо в процессе профессиональной подготовки выявить педагогические условия развития будущих медицинских работников среднего звена в процессе изучения учебных дисциплин, в том числе и информатики. В своей работе мы полагаем, что процесс развития профессионально-нравственных качеств студентов медицинского колледжа будет эффективным, если при изучении учебной дисциплины «Информатика» осуществляется отбор социально-ориентированного содержания учебной и информации и профессионально значимых текстов; в содержание обучения информатике включаются специально разработанные ситуации и ситуации нравственного выбора, требующие проявления у студентов гуманистических качеств личности в контексте учебной деятельности, примеры исторического духовного подвига медицинских работников.

Эффективность данной гипотезы проверена опытно-экспериментальным путём на базе ГОУ СПО «Ижевский медицинский колледж имени Героя Советского Союза Ф. А. Пушиной Министерства

здравоохранения Удмуртской Республики». Общую выборку составил 321 студент, в том числе на последнем этапе эмпирического исследования 52 человека.

Профессиональная деятельность требует от специалиста определённого набора личностных качеств и способностей, в структуре которых отдельные из них под влиянием специфики деятельности начинают выступать как профессионально значимые (В. В. Богословский, В. А. Маркелова). Понятие «профессионально значимые» или «профессионально важные» качества в научной литературе трактуется неоднозначно (Т. В. Бедяева, В. А. Марищук, Б. М. Теплов, Е. В. Трифонов, В. Д. Шадриков, О. А. Шушерина и др.). Обобщив мнения исследователей, мы делаем вывод, что *профессионально значимые качества человека – это личностные качества, которые обеспечивают успешность профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.*

К особозначенным нравственным качествам профессионала исследователи относят: трудолюбие, добросовестность, ответственность, правопослушность, преданность профессиональному долгу, готовность к сотрудничеству, коллективизм, неконфликтность, внимание к людям, вежливость, демократичность, честность, требовательность к себе и др.

Профессия медработника характеризуется специфическими особенностями труда. Предметом труда представителей данной категории работников является не просто человек, а человек с индивидуальными отклонениями в здоровье. От медицинского работника среднего звена зависит уход за больными, выздоровление пациента.

В структуре личности медицинского работника особое место занимает способность к гуманистической, нравственной реакции. В основе профессиональной деятельности медицинского работника среднего звена выступают нравственные принципы, на которых должны базироваться фундаментальные свойства личности, такие, как человеколюбие, эмпатия и рефлексия, что позволяет говорить о профессионально-нравственных качествах медицинского работника. В контексте данного исследования *профессионально-нравственные качества медицинского работника среднего звена – это такие качества, которые способствуют выполнению его профессиональных обязанностей (уходу за больными, оказанию доврачебной медицинской помощи, проведению профилактической работы и пр.) на основе развитой способности сопереживания, соучастия, содействия пациентам.*

В процессе исследования были выявлены педагогические условия развития профессионально-нравственных качеств будущего специалиста – медицинского работника среднего звена, основными из

которых являются: отбор социально-ориентированного содержания учебной информации и профессионально значимых текстов; включение в содержание обучения информатике специально разработанных ситуаций, способствующих проявлению у студентов гуманистических качеств личности (эмпатии, рефлексии, милосердия) в контексте учебной деятельности при выполнении социально-ориентированных заданий и решении ситуаций нравственного выбора; разработана и реализуется программа развития профессионально-нравственных качеств будущих медицинских работников, включающая следующие задания:

- 1) ознакомление студентов с функциями медицинского работника;
- 2) осмысление обязательных профессионально значимых личностных качеств специалиста;
- 3) моделирование условий переживания реальных ситуаций, связанных с проявлением профессионально-нравственных качеств;
- 4) определение собственной нравственной позиции.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности программы развития профессионально-нравственных качеств студентов – будущих медицинских работников проводилась в четыре этапа: зондирующий, констатирующий, формирующий и контрольный.

На *зондирующем этапе* была определена типология профессионально-нравственных качеств медицинских работников и подобран диагностический инструментарий по измерению степени сформированности этих качеств.

На *констатирующем этапе* эксперимента стояла задача первичной диагностики уровня сформированности профессионально-нравственных качеств у студентов – будущих медицинских работников. Были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) выборки. В эксперимент были включены студенты отделения «Сестринское дело» в возрасте 17–19 лет первого года обучения. Экспериментальная группа составила 27 человек, контрольная группа – 25 человек.

Первичная диагностика уровня сформированности профессионально значимых качеств у студентов – будущих медицинских работников осуществлялась на данном этапе с помощью следующих средств педагогической диагностики: методики определения индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарёва) [5], методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [6], оценочной шкалы социально полезных и нравственных качеств студентов (В. А. Марищук) [7].

Констатирующий этап показал, что перед началом эксперимента ЭК и ГК имели примерно равную степень выраженности определяемых характеристик. Это подтверждают применённые методы

математической статистики. Значимые между выборками различия по критерию Манна-Уитни ($p=0.02$) обнаружены у студентов только по показателю «профессионально-нравственные качества».

На *формирующем этапе* студенты экспериментальной выборки обучались информатике по авторской программе, задания которой содержательно ориентированы на профессиональную подготовку студентов. Студенты контрольной выборки обучались по типовому учебному плану. Задачей курса информатики, согласно ГОСу, не является развитие нравственных качеств, однако задания по поиску информации и оформлению текста, содержащего профессионально-нравственные аспекты деятельности и характеристику личности медицинских работников среднего звена, созданию мини-проектов решения проблемных задач социального характера и другим видам деятельности на учебной дисциплине «Информатика», которые разрабатывались преподавателем специально, способствовали развитию профессионально-нравственных качеств.

По итогам *контрольного этапа* в экспериментальной выборке установлен высокий уровень рефлексивности у 11% студентов (против 0% до проведения эксперимента), на среднем уровне наблюдался рост показателей с 52% до 70% и низкий уровень зафиксирован только у 19% (против 48%) студентов.

Показатели уровня сформированности эмпатических способностей в экспериментальной выборке аналогичные. Очень высокий уровень эмпатии стал наблюдаться у 4% студентов, средний уровень – у 51% (против 11%), заниженный уровень сформированности данного качества зафиксирован у 41% (против 67%) и очень низкий уровень упал с 22% до 4%.

В контрольной выборке также произошли изменения, но менее существенные, чем в экспериментальной. Так, низкий уровень рефлексивности обнаружен у 32% (против 44%), средний возрос с 52% до 60% и средний с 4% до 8%. Очень высокий уровень эмпатических способностей по-прежнему не зафиксирован, средний уровень сформированности данного качества вырос на 4%.

Высокие результаты развития уровня эмпатических способностей у студентов экспериментальной группы можно объяснить тем, что преподаватель в процессе обучения обращал особое внимание студентов на проявление чувства сопереживания, сочувствия как одного из наиболее важных профессионально-нравственных качеств будущего специалиста – медицинского работника среднего звена. При выполнении проектов социального характера, чтобы прочувствовать глубину проблемы, студенты «пропускали» её через себя, мысленно ставя себя на место других людей, которых данная проблема касается. Кроме того, часть заданий

носила личностный характер, т. е. выполнялись они не абстрактно, а касались близких людей – родственников, друзей.

Развитию рефлексии, на наш взгляд, способствовало выполнение студентами заданий, направленных на выявление содержания деятельности медицинского работника, определение личностных качеств, необходимых специалисту данной сферы деятельности и проведение самооценки наличия этих качеств у себя; выполнение творческих проектов социальной направленности, осмысление содержания своей будущей профессиональной деятельности для других, а также проведенный студентами анализ физического и нравственного здоровья сверстников и включение в учебный процесс заданий, направленных на осознание личной ответственности медицинского работника за здоровье окружающих.

Наблюдения за студентами в процессе обучения показали, что студенты стали проявлять друг к другу внимание, повысился интерес к проблемам одноклассников, они стали более вежливы в общении.

Наиболее ярко воздействие экспериментальной программы заметно по показателям сдвига в экспериментальной выборке по диагностируемым параметрам (см. таблицу).

По большинству параметров: рациональному каналу эмпатии, эмоциональному каналу эмпатии, идентификации в эмпатии, рефлексии – сдвиги произошли на 1%-ном и на 0,1%-ном уровнях. Таким образом, изменения существенные. Значимых сдвигов не обнаружено по показателю интуитивного канала эмпатии, что объясняется, на наш взгляд, как уже указывалось выше, тем, что относительно короткий срок воспитательного воздействия недостаточен для формирования глубинных способностей к эмпатии, а интуитивный канал – это именно глубинный канал, требующий большого срока формирования и богатого личного опыта. Наибольшие сдвиги произошли, как и ожидалось, в сфере социально-нравственных качеств, это – социально полезные, профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества личности.

Развитию этих качеств способствовало содержание заданий, предлагаемых студентам для выполнения. Задания, предлагаемые студентам на занятиях по информатике, наполнены социальным, нравственным содержанием; направлены на усвоение профессионального, социального облика медицинского работника. Путём анализа содержания учебного материала, предлагаемого к освоению на занятиях по информатике, осваивались термины, связанные с содержанием и структурой профессиональной деятельности, нравственными качествами, предъявляемыми к специалисту современным обществом. Например, студентам предлагалось из перечня качеств личности обратить вни-

Динамика показателей развития профессионально-нравственных качеств в экспериментальной выборке

Параметры	Шкалы	Констатирующий этап	Контрольный срез	Уровень значимости
Рациональный канал эмпатии		3,22	3,93	**
Эмоциональный канал эмпатии		3,30	3,85	**
Интуитивный канал эмпатии		2,63	3,07	
Установки, способствующие эмпатии		3,00	3,78	*
Проникающая способность в эмпатии		3,00	3,44	*
Идентификация в эмпатии		2,63	3,30	**
Рефлексия – количество баллов		114,78	123,89	***
Рефлексия – стен		3,48	4,59	***
Социально полезные качества личности		8,85	10,74	***
Профессионально-нравственные качества личности		14,70	16,74	***
Нравственно-психологические качества личности		10,26	11,96	***
Сумма		33,81	39,44	***
* – 5 %-ный уровень значимости ** – 1 %-ный уровень значимости *** – 0,1 %-ный уровень значимости				

мание на те, которые, на их взгляд, должны быть в первую очередь у медицинского работника.

Студентам предлагалось также подобрать информацию о личностных качествах медицинского работника, определить широту профессиональной сферы деятельности, выявить обобщенные трудовые функции, дать анализ социально значимых заболеваний для региона и РФ и определить роль медицинского работника в их профилактике. На групповом обсуждении уточнялось содержание и функции профессиональной деятельности среднего медицинского работника и профессионально-нравственные качества, которыми должен обладать специалист-медик.

Нравственные понятия не могут быть усвоены только дидактическим путём. Необходимо было учесть эмоциональную сферу. Эту задачу решало включение в содержание обучения информатике специально разработанных ситуаций, способствующих проявлению у студентов гуманистических качеств личности (эмпатии, рефлексии, милосердия) в контексте учебной деятельности при выполнении социально-ориентированных заданий и решении ситуаций нравственного выбора. В процессе обучения информатике обучающимся предъявлялись ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Задачи содержали социальную проблему, их решение требовало от студентов проявления нравственных качеств, определения собственной нравственной позиции. Например, студентам предлагалось вспомнить или найти в прессе случаи неэтичного обращения медицинского персонала с пациентами, выразить своё отношение к случившемуся и описать свои возможные действия в аналогичной ситуации.

Таким образом, на контрольном этапе педагогического эксперимента с помощью методов математической статистики были получены данные, которые доказывают эффективность влияния экспериментальной программы профессионального

обучения информатике на развитие профессионально-нравственных качеств студентов – будущих медицинских работников среднего звена.

Разработанная структурно-содержательная программа профессиональной подготовки студентов-медиков в системе СПО, содержащая социально-ориентированные задания и профессионально-значимые тексты, способствует расширению представлений будущих медицинских работников о профессии (содержании и функциях профессиональной деятельности), а включение в содержание обучения информатике специально разработанных ситуаций, способствующих проявлению у студентов гуманистических качеств личности (эмпатии, рефлексии, милосердия), в контексте учебной, а также личностно-ориентированный характер заданий развивает их профессионально-нравственные качества.

Кроме того, реализация выявленных педагогических условий, основными из которых являются отбор социально-ориентированного содержания учебной информации и профессионально значимых текстов; включение в содержание обучения информатике специально разработанных ситуаций, способствующих проявлению у студентов гуманистических качеств личности (эмпатии, рефлексии, милосердия) в контексте учебной деятельности, при выполнении социально-ориентированных заданий и решении ситуаций нравственного выбора, обеспечивает позитивную динамику показателей эмпатии, рефлексии, социально полезных, профессионально-нравственных и нравственно-психологических качеств.

Примечания

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 304 с.
2. Лецинский А. А. Медицинская этика и деонтология. Ижевск: «Экспертгиз», 2002. 116 с.
3. Иванюшкин А. Я., Хетагурова А. К. История и этика сестринского дела. М.: ГОУ ВУНМЦ РФ, 2003. 320 с.

4. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными. Будапешт: Academiai Kiado, 1981. 286 с.

5. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–56.

6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М.: Изд. дом «Бахрах-М», 2005. С. 486–490.

7. Марицук В. А. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: дис. ... д-ра психол. н. А.: Изд-во ЛГУ, 1982.

УДК 658.012.4

Е. В. Ефимова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ: УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ

В статье рассматриваются основные аспекты предпринимательской культуры менеджеров в процессе их обучения в вузе, основные задачи, условия и принципы формирования такой культуры у студентов.

The author examines the basic aspects of enterprise culture of managers in the process of their professional training at institutions of higher education. The basic tasks, terms and principles of forming such culture are considered.

Ключевые слова: предприниматель, менеджер, предпринимательство, культура, культура предпринимательства, предпринимательская культура, условия формирования предпринимательской культуры, принципы формирования предпринимательской культуры.

Keywords: entrepreneur, businessman, manager, the entrepreneurship, business, culture, culture of entrepreneurship, entrepreneurship culture, enterprise culture, terms of forming enterprise culture, principles of forming enterprise culture.

Сравнительно недавно в отечественных вузах началась профессиональная подготовка специалистов по менеджменту, однако данный вид высшего образования до сих пор является востребованным и бурно развивающимся в современном обществе. Профессия менеджера, как отмечает большинство исследователей, обладает спецификой, отличающей ее от других экономических и управленческих профессий. А такой вид деятельности, как предпринимательство, вообще в нашей стране не подкреплен ни одной из профессий (специальностей). Как отмечает В. Ситаров, ни в одной из стран мира не существует такой профессии, как предприниматель, хотя как род занятий предпринимательство суще-

ствует везде. Многие исследователи сходятся во мнении, что научить предпринимательству практически невозможно. Так, по мнению Б. Карлоффа, связь между деловыми качествами предпринимателя и его образованием фактически отсутствует, а выпускники факультетов менеджмента не отличаются большими способностями и склонностями к предпринимательству, чем выпускники других факультетов [1].

Отсутствие предпринимательской подготовки молодежи в период перехода России к рыночной экономике, по утверждению М. Н. Умутбаева, повлияло на то, что молодежь была вовлечена в стихийную торгово-посредническую деятельность, часто связанную с криминальными структурами [2].

По мнению М. А. Селивановой, неверные представления о рыночной экономике и бизнесе, статусе предпринимателя в обществе играют негативную роль в самоопределении и отрицательно влияют на становление личности учащегося [3]. Является важным и то, что успешное решение проблемы предпринимательской подготовки молодежи становится гарантией социальной защищенности выпускников учебных заведений.

Все это свидетельствует о необходимости педагогического управления процессами вхождения студентов в малый бизнес, об актуальности и своевременности психологической диагностики потенциальных предпринимателей и организации подготовки выпускников к предпринимательской деятельности. Мировой опыт показывает, что предпринимателями без педагогической корректировки способны стать менее 7% населения [3].

Сейчас можно говорить о двух основных направлениях предпринимательской подготовки студентов. Первое касается всех учащихся и ставит целью развитие необходимых качеств, приобретение знаний, умений и навыков по основам предпринимательства.

Вторым направлением является подготовка специалистов, профессионально занимающихся предпринимательской деятельностью в области промышленного производства, сфере услуг, торговле, банковском деле.

Профессия менеджера, и тем более предпринимателя, – синтетический вид творческой деятельности, в зависимости от специализации предусматривает интеграцию различных видов профессиональной подготовки. Целью профессиональной подготовки будущих менеджеров становится не узкопрофильная подготовка специалистов, а общекультурное, социально и личностно значимое непрерывное развитие творческого потенциала личности, формирование высокого уровня профессиональной и предпринимательской культуры студента-менеджера.

На основе трудов Ф. Кене, Д. Риккардо, А. Смита и др., было составлено представление об эволюции

ЕФИМОВА Елена Васильевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета
© Ефимова Е. В., 2009

предпринимательства в доиндустриальный период и акцентировано отличие предпринимателя от наемного управляющего или капиталиста-собственника. Мы установили, что если изначальной основой предпринимательства было рациональное функционирование субъекта с целью получения им максимальной выгоды от вложенных средств (М. Вебер), то с течением времени все более значимым в предпринимательской практике становится элемент инновационности, т. е. способности субъекта использовать новую комбинацию факторов для достижения прибыли.

В современных концепциях предпринимательства мы также отметили факт повышенного внимания исследователей к влиянию личностных особенностей предпринимателя на смысл и содержание его деятельности. (Ю. А. Качанов, И. Шумпетер и др.). Предприниматель – центральная фигура бизнеса, призванная зарожать идею, воплощать ее, изыскивать средства для реализации, оптимально используя все возможные пути. Данный факт позволил нам говорить о понятиях «предприниматель» и «культура» как смежных. Утверждаясь в подобном мнении, мы предприняли контент-анализ определений «культура» и пришли к выводу, что предпринимательскую культуру будущих менеджеров можно рассматривать как субъективированное качество личности, заключающееся в устойчивом комплексе ее ценностных отношений, методологических знаний и жизненного опыта, связанных со сферой бизнеса. В таком понимании, как мы отметили, заключено принципиальное отличие предпринимательской культуры от культуры предпринимательства. Если последнее – это особая сфера социальной жизни, то первое есть субъективированное личностное образование, обусловленное совокупностью индивидуальных predispositions и потенций предпринимателя.

Рассматриваемая в указанном ключе сущность предпринимательской культуры была опосредована нами в компонентной структуре, отвечающей профессиональным особенностям будущих менеджеров. Мы выделили три компонента: ценностно-смысловой, деятельностно-коммуникативный и операционально-тактический.

Содержание каждого из компонентов мы охарактеризовали в трех уровнях: высокий, средний и низкий. Их характеристики представлены в табл. 1.

В конечном счете мы сформулировали следующее определение предпринимательской культуры будущих менеджеров.

Предпринимательская культура будущих менеджеров – это интегративная совокупность их достижений, проявляющаяся в разноплановых аспектах предпринимательства, а также способность продуцировать и реализовывать бизнес-проекты, используя информационно-знаниевое и деятельностно-практическое пространство обучения.

Сделав вывод о незавершенности теоретико-практического опыта подготовки менеджеров в области предпринимательства, мы обосновали совокупность условий формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров:

1) ценностно-результативное прогнозирование профессиональной подготовки будущих менеджеров с учетом поставленной образовательной цели;

2) адаптация содержания обучения будущих менеджеров к прогнозируемому результату формирования их предпринимательской культуры;

3) интеграция потенциала социального партнерства в процесс формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров;

4) оптимизация исследовательской и проектной деятельности будущих менеджеров, ориентированной на формирование их предпринимательской культуры.

Реализация *первого условия* представляет собой многоактную организационную процедуру, состоящую из целеполагания процесса формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров, проектирования соответствующих процессных функций, разработки его этапов, методов, средств и регламентации данного процесса в комплексе локальных нормативных единиц.

Второе условие опирается на понятие «содержание обучения» как системы концептуально закрепленных и нормативно регламентированных информационно-знаниевых единиц. Адаптация содержания обучения будущих менеджеров к процессу формирования их предпринимательской культуры – это специализированная деятельность вуза, в ходе которой общие стандартизированные требования к специальности «Менеджмент организации» соотносятся с прогнозируемым спросом на специальные профессиональные умения менеджера и регламентируются посредством внутренних нормативно-образовательных актов, программ, УМК и т. п.

Третье условие позволяет максимально использовать потенциал социального партнерства. Целесообразно начинать с организации стажерских площадок, которые вводятся в процесс формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров со второго года обучения студентов, в преддверии производственной и преддипломной практики. Все вместе становится образовательной почвой профессиональной адаптации будущих менеджеров, расширяющей возможности их академической подготовки.

Четвертое условие нейтрализует противоречие между постоянно усложняющимся содержанием научной информации и недостаточной гибкостью учебных планов, отсутствием в них механизмов индивидуализации профессионального развития будущих менеджеров. Осуществление данного условия происходит за счет целевой направленности проектов в сферу бизнеса; характера дополнитель-

ности проектов, т. е. возможности углубить с их помощью навыки менеджмента в какой-либо отдельной области предпринимательства; ярко выраженной актуальности каждой темы проекта.

Перечисленные условия мы использовали в ходе формирующего эксперимента, решая, таким образом, задачу апробации инновационных элементов содержания обучения, комплекса дидактических методик, технологических приемов и критериальных единиц, обеспечивающих эффективность процесса формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров.

Ведущим в составе инновационных элементов содержания обучения стал курс «Предпринимательство». Преподавание данного курса было согласовано с задачами российско-канадского проекта «Расширение возможностей молодежи через развитие предпринимательской деятельности в

г. Кирово-Чепецке». С учетом программных требований указанного проекта в ходе преподавания курса мы сформировали у студентов практико-ориентированный личностный опыт в области лидерских качеств; поведения в коллективе; планировании карьеры; самооценки деловых возможностей; делового планирования и маркетинговых исследований в малом бизнесе; управления собственным бизнесом и взаимоотношений с кредиторами.

На достижение исследовательских целей мы сориентировали и образовательный потенциал таких дисциплин учебного плана, как «Культурология»; «Информатика»; «Основы менеджмента»; «Управление проектами»; «Управленческие решения»; «Информационные технологии управления». Так мы внедряли в педагогическую практику условие концептуализации процесса формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров.

Таблица 1

Содержание компонентов предпринимательской культуры будущих менеджеров

Уровни	Компоненты и их характеристика		
	Ценностно-смысловой	Деятельностно-коммуникативный	Операционально-тактический
Высокий	Наличие устойчивого комплекса ценностных отношений, гармонизирующего узкоутилитарные и социально-ориентированные аспекты предпринимательской деятельности; сформированность методологического аппарата предпринимательской культуры	Развитая рефлексивность; навыки самоанализа и самокоррекции; комплексные знания основ психологии бизнеса и имеющийся опыт их использования в профессионально-ориентированной деятельности; владение вербально-коммуникативными приемами деловых переговоров, в том числе приемами «черной риторики»	Широкая информированность в экономической теории и смежных с ней отраслях науки; владение продвинутыми информационными технологиями; опыт работы с разнородными информационными потоками; позитивный опыт работы с юридической и бизнес-документацией
Средний	Неустойчивый комплекс ценностных отношений; будущий менеджер не ориентирован на достижение баланса узкоутилитарных социально-ориентированных целей предпринимательской деятельности; методологический аппарат предпринимательской культуры развит слабо	Рефлексивные способности в целом развиты, однако не отличаются структурированностью, навыками самокоррекции; посредственные знания основ психологии бизнеса и слабая мотивация опыта их использования; вербально-коммуникативные приемы усвоены преимущественно на теоретическом уровне; их спецификация в сфере делового общения не систематизирована	Ограниченная информированность в сфере экономики и соотнесенных с ней отраслях; посредственное владение информационными технологиями; недостаточный опыт работы с разнородными информационными потоками; опыт работы с юридической и бизнес-документацией локализован выбранной профессиональной специализацией
Низкий	Ценностные отношения фрагментарны, не носят комплексного характера; в сознании будущего менеджера доминирует узкоутилитарный подход к ведению бизнеса; практически нивелированы методологические знания по предпринимательской культуре	Рефлексивные способности развиты слабо, не структурированы; профессионально ориентированная рефлексия не выражена; нет завершенных представлений по основам психологии делового мира; не мотивировано обретение опыта в данном направлении; вербально-коммуникативные приемы сформированы только на бытовом уровне и не усилены спецификацией общения в деловом мире	Слабая, поверхностная информированность в сфере экономики и соотнесенных с ней отраслях; владеет только необходимым минимумом информационных технологий и не имеет опыта работы с разнородными информационными потоками; практически отсутствует опыт работы с юридической и бизнес-документацией, он локализован выбранной профессиональной специализацией

Эффективность методики «портфолио»

Требования к наполнению портфолио	Итоги применения методики на выходе из эксперимента (зафиксирован достаточный уровень соблюдения требований, %)	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Разработанный титульный лист и оглавление (содержание)	92%	89%
2. Единый подход к оформлению документов, заносимых в портфолио	81%	74%
3. Наличие объяснительной записки, отражающей концепцию составления портфолио	89%	56%
4. Выраженная общепрофессиональная направленность содержимого портфолио	90%	79%
5. Обращенность содержимого портфолио в отсроченное будущее профессиональной деятельности	81%	65%
6. Наличие в портфолио документов по смежным с профессиональной специализацией сферам социальной активности	76%	52%
7. Наличие в портфолио листов самодиагностики (самооценки)	98%	34%

На протяжении всего эксперимента нами применялась методика портфолио. Несмотря на ее распространенность в образовательной практике, мы наполнили данную методику специфическим для исследуемого процесса содержанием. В частности, мы воспользовались опытом Ф. Кеннеди, практиковавшего портфолио как набор документов, связанных с профессиональной деятельностью менеджера. В результате использования методики портфолио мы получили материализованный продукт ценностно-смысловой и деятельностно-коммуникативной активности студентов.

Большое внимание мы уделили анализу эффективности методики портфолио, применявшейся нами на инновационных позициях, предписывающих студентам-менеджерам иметь в портфолио свидетельства понимания студентом перспектив своей профессиональной карьеры. Результативность данной методики отражена в табл. 2.

Содержимое табл. 2 наглядно демонстрирует наиболее слабые места использования портфолио в системе высшего профессиональной подготовки менеджеров в вузе:

- невнимание ответственных лиц и самих студентов к внешним качествам портфолио;
- отсутствие в большинстве случаев «вкладшей-концепций» как атрибутов субъективированной значимости портфолио;
- недостаточный уровень интегрированности в портфолио документов по смежным с профессией сферам социальной практики (личный опыт студента);

– слабая разработанность той части портфолио, которая помогает студенту использовать потенциал саморазвития.

Одновременно, ссылаясь на показатели табл. 2, можно говорить о вполне удовлетворительном результате методики портфолио в нашем эксперименте. Наиболее значимыми мы считаем показатели по пунктам 5 и 7, поскольку их достижение во многом обеспечивалось использованными в нем методиками обучения.

Таким образом, предпринимательскую культуру будущих менеджеров можно рассматривать как интегративную совокупность их достижений, проявляющуюся в осознании разноплановых аспектов предпринимательства, а также в способности продуцировать и реализовывать бизнес-проекты, используя информационно-знаниевое и деятельностно-практическое пространство обучения. Структура предпринимательской культуры будущих менеджеров основана на единстве ценностно-смыслового, деятельностно-коммуникативного и операционально-тактического компонентов.

Примечания

1. Карлофф Б. Деловая стратегия. М.: Экономика, 1992.
2. Умутбаев М. Н. Организационно-педагогические условия развития предприимчивости у школьников в детском акционерном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования. М., 1998. 19 с.
3. Селиванова М. А. Воспитание предприимчивости старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Липецк. гос. пед. ин-т. Липецк, 1999. 23 с.

УДК 378:338.24

Н. А. Стеняшина

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Коммуникативная культура представляет собой совокупность социальных норм и правил, духовных ценностей, способов и форм взаимодействия и несет в себе лучшие образцы и ценности поведения личности. Работая с людьми, менеджер должен иметь специфические личностные качества, где владение деловым иноязычным общением является неотъемлемой чертой высокопрофессионального конкурентоспособного менеджера.

The paper represents communicative culture as a set of social norms and rules, cultural wealth, ways and forms of interaction which carries in itself the best patterns and values of behaviour of the person. Working with people, the manager should have specific personal qualities and the capacity of proper business communication in a foreign language which becomes an integral quality of the highly professional competitive top manager.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональная культура, деловое иноязычное общение, формы и методы обучения.

Keywords: communicative culture, professional culture, speaking another language dialogue, form and method of teaching.

Проблема развития и формирования коммуникативной культуры будущих специалистов не является новой в педагогической науке, однако вопросы, связанные с ней, становятся все более актуальными. Рассматривая коммуникативную культуру как организационную и существующую сторону общей культуры [1], многие ученые подчеркивают роль теоретических знаний и коммуникативных умений специалиста, утверждая, что коммуникативная культура – это знания, умения, навыки в области организации взаимодействия людей, позволяющие устанавливать психологический контакт с деловыми партнерами, добиваться точного восприятия и понимания в процессе общения, прогнозировать поведение деловых партнеров, направлять поведение деловых партнеров к желаемому результату [2].

Совершенствование технологий развития коммуникативной культуры личности является одним из инновационных направлений отечественной педагогики профессионального образования. Любой современный специалист сегодня должен быть человеком творческим, интеллигентным, активным, социально зрелым и конкурентоспособным, обла-

дающим коммуникативной культурой. Подготовка конкурентоспособной личности является целью современного профессионального образования. Конкурентоспособность – это обобщенный показатель, характеризующий уровень профессиональной, социальной и личностной компетентности выпускников вуза.

Задачей современной системы высшего профессионального образования является формирование у студентов-менеджеров качеств организатора и руководителя, умения находить наиболее оптимальные способы реализации своих коммуникативных намерений в условиях межличностного и межкультурного сотрудничества.

Для того чтобы руководить людьми, менеджеру необходимы концептуальные навыки, он должен видеть, что нужно сделать, чего нужно добиться, как поставить цель и сформулировать задачи коллектива и отдельного работника. Для этого необходимо найти эффективные формы и методы приобщения людей к достижению этих целей и задач.

В менеджменте личность человека, ее сущность рассматриваются прежде всего с точки зрения поведения работника, способов общения с коллегами руководителями, начальниками, подчиненными. Умение менеджера в любых условиях продолжать выполнение профессиональных задач, приспособившая формы и методы работы с подчиненными к конкретной обстановке, предполагает педагогическую направленность общения. Отношения между руководителями и подчиненными влияют на характер делового общения, во многом определяя его нравственно-психологический климат. Менеджеры интересуются вопросы отношения человека к делу, его способности, интеллектуальное развитие, сила воли, духовное богатство, опыт, порядочность, честность, инициатива и другие качества, которые оказывают существенное влияние на деятельность всего предприятия. Это касается прежде всего того, как и на основе чего отдаются распоряжения в процессе управления, в какой мере учитывается индивидуальность подчиненных, в чем выражается служебная дисциплина. Воспитательный эффект таких контактов обеспечивается тем, что именно менеджер является их инициатором. Инициативность менеджера выступает и как способ управления общением.

Менеджеру в процессе управления и координации приходится не только соблюдать общечеловеческий кодекс, но и следовать этикету делового человека, который включает нормы обращения, приветствия, знакомства; деловые отношения, культуру делового протокола; внешний облик, манеры поведения. Деловой этикет регламентирует поведение людей, связанное с выполнением ими служебных обязанностей. Хорошее знание и выполнение норм этикета является одной из составляющих привлекательного имиджа делового человека.

СТЕНЯШИНА Надежда Леонидовна – старший преподаватель кафедры филологии Альметьевского государственного института муниципальной службы
© Стеняшина Н. А., 2009

Все перечисленные выше качества являются составляющими в структуре понятия «культура специалиста». Ценности культуры осваиваются конкретной индивидуальностью человека, влияя на его характер, психический склад, темперамент и менталитет. Все это позволяет говорить о том, что коммуникативная культура представляет собой совокупность социальных норм и правил, духовных ценностей, способов и форм взаимодействия и несет в себе лучшие образцы и ценности поведения личности.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что личностные качества менеджера, его философия бизнеса и этические воззрения, характер, амбиции имеют большое значение для формирования высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста. Важно также и то, чтобы будущие руководители учитывали социальные, культурные и нравственные аспекты, приобретали и совершенствовали умения и навыки организаторов и воспитателей производственных коллективов.

С учетом сказанного выделим компетентности, которыми должен обладать современный менеджер:

- установить доброжелательные взаимоотношения со всеми участниками производственного процесса, строить с ними взаимодействие для достижения положительных результатов, мотивировать их к предстоящей деятельности;
- индивидуально воздействовать на работников;
- влиять на формирование коллектива, благоприятной среды его жизнедеятельности и общения;
- применять в практике своей деятельности социально-психологические и социально-педагогические технологии и методы влияния на работников.

К социальной компетентности относятся: педагогические навыки, чувствительность к личным проблемам сотрудников, способность к коммуникации, нестандартное мышление, решительность, настойчивость в достижении целей, инициативность, умение выполнять обязательства и обещания, высокий уровень эрудиции, твердость характера, справедливость, тактичность, аккуратность, умение расположить к себе, чувство юмора и хорошее здоровье.

Для овладения вышеперечисленными умениями менеджер должен знать:

- закономерности и механизмы социального и профессионального становления личности в системе общественных отношений и профессиональной деятельности;
- соотношение социализации, воспитания, развития личности;
- социальную психологию в контексте современных управленческих подходов и особенностей профессии;
- методологические основы принятия управленческих решений;
- родной и иностранный языки в целях свободной ориентации в жизни современного обще-

ства, быть способным эффективно взаимодействовать и управлять процессами общения [3].

Таким образом, эффективность работы менеджера зависит от общих знаний в области управления предприятием; компетентности в вопросах технологии производства в той отрасли, к которой относится предприятие; наличия практического опыта и знаний в области анализа экономической ситуации на рынке; знания психологии другого человека, его ценностных ориентаций; знания норм и правил общения.

Овладеть названными знаниями и умениями будущий менеджер может в процессе обучения в высшей школе. В настоящее время совершенствуется учебно-воспитательный процесс в высшей школе в целях формирования будущего специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями, но и широким мышлением, умеющего найти правильное решение в нестандартной ситуации, эффективно строить деловые отношения с партнерами. Необходимой предпосылкой успешного решения комплекса задач, связанных с повышением эффективности профессиональной деятельности, является существенное повышение уровня общей и профессиональной культуры будущего менеджера, важнейшим компонентом которой является коммуникативная культура. Именно высшая школа закладывает фундамент профессии, формирует профессиональный менталитет, так как здесь срабатывает «эффект погружения» во все проблемы профессиональной деятельности, студентам не только дают знания, но и воспитывают их. Именно здесь действует фактор времени (4–5 лет обучения), способствующий формированию личности студента – будущего специалиста, воспитанию установок и определенного типа профессионального мышления, привычек, черт характера, с определенным отношением к людям и обществу.

Вопросы профессионального образования в условиях современной высшей школы требуют системной теоретической разработки, и в первую очередь это касается развития и совершенствования коммуникативной культуры будущих менеджеров в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в условиях междисциплинарной интеграции.

Развитие и укрепление межгосударственных политических, экономических и культурных связей, интернационализация всех сфер жизни в нашей стране способствует тому, что иностранные языки становятся реально востребованными в современном обществе. Овладение иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста, открывающим доступ к престижной работе и зарубежным контактам. Это актуализирует проблему профессиональной подготовки специалистов нового типа – менеджеров и предъявляет новые требования к уровню их профессиональной подготовки.

Обучение иностранному языку оказывает влияние на личность будущего специалиста в целом: расширяет ценностные ориентации будущего специалиста, углубляет профессиональные знания, повышает образованность и культуру студента как будущего профессионала, содействует овладению новыми умениями и навыками общения.

Для того чтобы учебный процесс развития коммуникативной культуры студентов – будущих менеджеров в процессе изучения дисциплины гуманитарного цикла «Иностранный язык» в экономическом вузе был более эффективным, необходимо выполнение следующих педагогических условий, а именно:

- изучение социально-психологических и личностных особенностей студента;

- выявление и научное обоснование образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в обеспечении профессионального становления будущего менеджера в условиях междисциплинарной интеграции;

- обеспечение положительной мотивации и стимулирование интереса к процессу и результатам развития коммуникативной культуры студентов экономического факультета;

- включение студентов в учебный процесс с использованием форм и методов учебной работы по дисциплине «Иностранный язык», инновационных педагогических технологий, соответствующих целям профессионального становления будущего менеджера.

Развитию коммуникативной культуры, овладению требуемыми знаниями и умениями в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста может способствовать изучение разработанного нами интегрированного спецкурса «Business communication». Умение непринужденно общаться на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях – одна из задач овладения языком. Учитывая актуальность подготовки специалистов – менеджеров со знанием иностранного языка для российской экономики, нам представляется правомерным говорить о формировании у студентов знаний, умений и навыков коммуникативной культуры как основы становления личности современного конкурентоспособного специалиста. Студенты размышляли об особенностях личности современного специалиста, отмечали его положительные деловые качества. Они высказывали свои суждения, связанные с особенностями профессионального общения, с ролью коммуникативной культуры будущего специалиста в решении профессиональных задач. В качестве идеала им видится образ свободного человека с высоким чувством долга, преданного делу, честного в отношениях с людьми, способного четко выражать свои мысли и убеждать, адаптироваться к условиям жизни, быть конкурентоспособным.

Приобретенные на занятиях иностранного языка будущим менеджером коммуникативные умения и навыки являются основой для эффективного взаимодействия с деловыми партнерами, представителями зарубежных компаний, клиентами и сотрудниками. Формирование представлений о многообразии культур в мире, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения, формирование экономического кругозора студентов, развитие и совершенствование личностных качеств средствами иностранного языка в условиях профессионального обучения способствует лучшему овладению избранной специальностью.

Примечания

1. Балдынюк Д. И. Системное исследование культуры общения педагога. Умань, 1989. 165 с.

2. Кибанов А. Я., Захаров Д. К. Этика деловых отношений: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. М.: ИНФА-М, 2005. С. 114–121.

3. Колин М. К. Суперменеджер: проведение эффективных переговоров. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 128 с.

УДК 378:33

Г. А. Гущина

К ПРОБЛЕМЕ ОБОСНОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье дается определение понятия профессиональной культуры и обосновывается эффективность применения рефлексивно-деятельностного подхода к ее формированию, раскрываются компоненты диагностики и условия определения критериев оценки эффективности использования рефлексивно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов вузе.

The article reveals the actuality of training future economists for the professional activities in connection with forming their professional culture. The author puts forward the description of a personality on different stages of the professional formation and presents an approximate model of a student graduating from Economy departments of the institutes of higher education.

Ключевые слова: формирование, критерии, профессиональная культура, будущий экономист, становление личности, профессиональное образование.

Keywords: formation, criteria, professional culture, future economist, forming personality, professional education.

Российское общество в настоящее время находится на переходном этапе своего развития, и мы должны учитывать возрастание значимости систе-

ГУЩИНА Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор слободского филиала ВСЭИ © Гущина Г. А., 2009

мы профессионального образования как социального института по воспроизводству профессионалов нового типа, способных эффективно работать в нынешних экономических условиях. Анализируя проблемы профессионального образования, мы пришли к выводу, что оно уже не может в полной мере обеспечить на основе старых принципов педагогики и философии качество подготовки будущих экономистов.

Из анализа работ известных исследователей в области профессионального образования следует, что от специалиста сегодня требуется умение моделировать, прогнозировать результаты своей деятельности, видеть перспективы развития своей организации, уметь побуждать к работе и стимулировать работу других, воплощать намеченное в жизнь, уметь в любых ситуациях принимать решения и брать ответственность на себя. В связи с этим в образовательном плане постижение профессиональной деятельности наиболее плодотворно осуществляется через усвоение её культуры, когда «человек начинает ощущать ее притягательность как сферы самореализации и испытывает желание стать её частью, внести свой вклад в её приращение» [3, 145], то есть происходит появление мотивации освоения выбранной профессии.

Человек, вступающий на путь профессиональной деятельности, застаёт её в виде сложившейся культуры как некой системы образа жизни, мировоззрения и поведения, системы навыков, приемов, знаний, технологий, инструментария, стереотипов, принципов, норм, прав, обязанностей, атрибутов, ценностей [5, 65]. Система профессионально-этических норм, обуславливающая профессиональную культуру экономиста, имеет свою форму социальной репрезентации, свою историю, эстетику, язык, символику, мораль, философию и воплощается в определенной мировоззренческо-поведенческой конструкции [5, 76].

Профессиональная культура экономиста, как отмечают некоторые авторы, – это определенная, сложившаяся совокупность принципов, приемов, методов осуществления профессиональной деятельности ее субъектами в соответствии с действующими в стране (обществе) правовыми нормами (законами, нормативными актами), обычаями делового оборота, этическими и нравственными правилами, нормами поведения [4, 142].

Проблема формирования профессиональной культуры на основе рефлексивно-деятельностного подхода, на наш взгляд, связана с традиционным вопросом психолого-педагогической науки – вопросом внешней и внутренней детерминации. В работах А. А. Бодалёва [2, 345], Я. Л. Коломинского [6, 57], А. Н. Леонтьева [8, 354], А. В. Петровского [10, 124] в качестве ведущего принципа развития обозначен принцип социальной детерминации. Следовательно, любые внешние причины действу-

ют не прямо и непосредственно, а только через внутренние условия, то есть через рефлексию. «Человек выступает как вершитель своего жизненного пути, проявляя активность, внутреннюю свободу и автономность, он инициирует и развивает свои потенциальные возможности» [9, 123].

Следовательно, актуальным является не просто социализация и развитие учащихся в условиях вуза, а стимулирование их самореализации в процессе активного усвоения профессиональной культуры, в ходе профессиональных проб и общения с участниками педагогического процесса и другими людьми, причём педагог не направляет, не навязывает организацию этого процесса, а лишь помогает формированию профессиональной культуры, в котором учащийся самостоятельно определяется, а грамотно организованная профессиональная среда как система условий должна помочь студенту преодолеть внутренний страх и сопротивление, которые он может испытывать в процессе обучения в вузе.

Таким образом, для актуализации личности, при формировании профессиональной культуры, важны два процесса: внешний и внутренний, экстерииоризации и интериоризации, интериндивидуальный и интраиндивидуальный, то есть, перенося внешнюю среду во внутреннее пространство личности, человек должен опять перейти от внутреннего к внешнему, что связано с обоснованием применения рефлексивно-деятельностного подхода при ее формировании.

Формирование профессиональной культуры в целом будет эффективно для выполнения всех видов профессиональной деятельности, особенно при вхождении молодого специалиста в профессиональное сообщество, в ту или иную конкретную социально-профессиональную группу. Здесь мы учитывали мировоззренческий аспект этой группы, включающий ориентацию ее представителей на те или иные профессиональные идеалы и ценности, а также морально-нравственные регуляторы деятельности, имеющиеся в рамках любой профессии, профессионально-этические нормы. Профессиональная адаптация в данном случае означает не столько владение комплексом специальных знаний и умений, сколько «вписывание», адаптацию молодого специалиста в данную социальную группу профессионалов, в их «гильдию», имеющую свои психологические и поведенческие особенности [3, 39].

Для интеграции воспитательных воздействий на личность и повышения эффективности их развивающего влияния при формировании профессиональной культуры будущих экономистов в вузе нами использовалось такое педагогическое средство, как профессиональные пробы, так как они включают в себя основные аспекты формирования профессиональной культуры в их взаимосвязи и взаимодействии и оказывают целостное педагогическое воздействие на интеллектуальную, духовно-нравственную, эмоционально-волевыми сферами учащегося.

В их подготовке и проведении принимали участие все учащиеся, все педагоги, независимо от преподаваемого предмета и другие члены коллектива. Организация профессиональных проб позволяет разрушать барьеры взаимодействия, укреплять межличностные связи, удовлетворять естественные потребности членов студенческого сообщества в общении, творческом самовыражении, признании в студенческом и профессиональном коллективе, а в целом формировать нормы принудительного и целесообразного характера, правила поведения в условиях профессиональной среды.

С другой стороны, мы считаем, что использование профессиональных проб как вида деятельности при формировании профессиональной культуры будущих экономистов становится системообразующим фактором тогда, когда оно соответствует следующим требованиям:

- а) целям и задачам исследования;
- б) они выражает доминирующую коллективную потребность и является престижным и значимым для большинства учащихся;
- в) педагогический коллектив высокопрофессионально владеет методикой его использования в воспитательном процессе;
- г) формируются системообразующие связи с будущей профессиональной деятельностью учащихся;
- д) существуют финансовые, материально-технические и другие предпосылки для ее развития.

К числу свойств (качеств) личности учащихся, приобретаемых в результате профессиональных проб, мы считаем целесообразно отнести:

- способность к рефлексии, умение оценивать и владеть своими чувствами, выбирать поведение, управлять собой;
- способность к интериоризации;
- знание себя, своих психофизиологических особенностей: реакций, функций, влечений, способностей, темперамента, а в итоге – особенностей характера, стиля и тактики собственной жизни;
- способность к экстериоризации;
- самопринятие (подтверждение перед собой ответственности за свою профессиональную деятельность), гармония и согласие внутренних «образов Я»;
- активность, поиск новых способов отношений с другими, нацеленность на преодоление жизненных проблем, оптимизм, стрессоустойчивость, стремление к достижению поставленных целей;
- готовность к постоянному поиску новых профессиональных целей;
- эмоциональная и интеллектуальная независимость, готовность к самостоятельному профессиональному и жизненному выбору;
- включенность в настоящее, способность получать удовольствие от профессиональной деятельности, быть успешным.

Руководствуясь этими показателями, мы определили для себя следующие базовые воспитательные процессы, способствующие формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе:

- формирование мировоззрения, определяющего смысложизненные приоритеты, профессиональную и социокультурную направленность саморазвития молодого человека;

- формирование рефлексивной способности, обеспечивающей устойчивость в социальной среде, конкурентоспособность во всех сферах профессиональной жизнедеятельности, формирование самого себя в соответствии с определенными профессиональными целями, саморазвитие и самореализацию;

- формирование адаптивной способности, позволяющей быстро приспосабливаться к внедрению новых правил и стандартов в уже сложившуюся профессиональную культуру с целью приспособления к быстро изменяющимся условиям внешней среды;

- формирование способности к саморазвитию, то есть к решению реальных проблем профессионального роста и самосовершенствования;

- формирование способности к культурной идентификации – востребованность культурных способностей и свойств личности в будущей профессиональной среде, актуализация чувства принадлежности к данной профессиональной культуре и обретении специфического черт человека данной профессиональной среды;

- формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (профессиональной чести, достоинства, долга и др.), способности делать выбор, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

- индивидуализация – поддержка индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала, становление профессионально-личностного «образа-Я».

В соответствии с вышеизложенным мы определили и обосновали критериально-диагностический аппарат и показатели оценки состояния и результативности использования рефлексивно-деятельностного подхода при формировании профессиональной культуры будущего экономиста.

Традиционные подходы в оценке уровня сформированности тех или иных заданных параметров ориентируют педагогов на внешне заданные параметры, а не на внутренние, потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения, и учащийся в этих обстоятельствах обращается в средство реализации каких-то внешних образцов, мы же в своей работе при применении рефлексивно-деятельностного подхода использовали возможность интериоризации норм и образцов поведения, сформированных в конкретной профессиональной среде, и наоборот, эксте-

приоритизацию уже внутренне заданных правил поведения, с целью изменения внешней социальной среды.

Подобная ориентация при диагностике результатов обусловила возникновение направления работы по созданию идеальной модели выпускника учебного заведения, которая предполагает образ свободной духовной личности, ориентированной на ценности не только мировой и национальной культуры, но и профессиональной культуры, на творческую самореализацию, нравственную саморегуляцию и адаптацию в изменяющейся профессиональной среде. Это размещение человека в профессиональной культуре.

Следовательно, критерии можно разделить на две группы: «критерии факта» и «критерии качества». Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данном вузе условия для формирования профессиональной культуры и на каком уровне развития они находятся:

1. Упорядоченность и подчиненность жизнедеятельности вуза целям и задачам формирования профессиональной культуры будущих экономистов:

– соответствие содержания, объема и характера работы возможностям и условиям данного учебного заведения;

– разумное смещение во времени и пространстве всех целенаправленных воспитательных воздействий; скоординированность всех мероприятий, их педагогическая целесообразность, необходимость и достаточность;

– согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в учебном заведении;

– связь учебной и внеучебной деятельности.

2. Наличие сложившегося единого коллектива «по вертикали», устойчивые межвозрастные связи и общение. Педагогическая часть коллектива представляет союз единомышленников-профессионалов, способных к реальному самоанализу и постоянно творчеству. В студенческой среде развито коллективное и профессиональное самосознание. Студенческий коллектив живет по определенным профессиональным нормам и правилам, привычкам, традициям.

3. Интегрированность педагогических процессов, направленных на формирование профессиональной культуры, концентрация педагогических усилий, направленных на крупные организационные формы (центры, клубы, ключевые дела, тематические программы).

4. Дискретность процесса формирования профессиональной культуры, чередование периодов относительного покоя, повседневной черновой работы с периодами повышенного коллективного напряжения, яркими, праздничными событиями, фокусирующими главные черты системы.

Вторая группа критериев позволяет сформировать представления об уровне профессиональной культуры студентов вуза и эффективности использования рефлексивно-деятельностного подхода.

1. Степень приближенности условий вуза к поставленным целям и задачам исследования, реализация педагогической концепции по формированию профессиональной культуры.

2. Общий психологический климат вуза, стиль отношений в нем, самочувствие учащихся, комфорт.

3. Уровень сформированности профессиональной культуры выпускников.

4. Готовность учащихся к профессиональной самореализации, самоорганизации и самореабилитации.

5. Развитость индивидуальных способностей студента.

6. Профессиональная направленность личности.

7. Физическое и психическое здоровье.

8. Сформированность базовой культуры учащегося.

10. Уровень мотивации профессиональной деятельности.

Таким образом, основными критериями эффективности использования рефлексивно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов выступают показатели готовности и способности личности выполнять объективно существующую систему профессиональных ролей, сформированности системы профессиональных норм, правил и образцов поведения. Перечисленные критерии и подобранные в соответствии с ними диагностические методики, безусловно, позволят оценить уровень сформированности профессиональной культуры и эффективности использования рефлексивно-деятельностного подхода.

Примечания

1. Архангельский С. И., Михеев В. И., Машников С. А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. М.: Знание, 1974. 48 с.

2. Бодалев А. А. О формировании отношений // Сов. педагогика. 1991. № 8. С. 4–8.

3. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. Гл. II.

4. Глуценко Е. В. и др. Основы предпринимательства: учеб. пособие. М.: Вестник, 1996. 412 с.

5. Гуревич П. С. Философия культуры. М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 1995.

6. Коломинский Я. А. Изучение педагогики взаимодействия // Сов. педагогика. 1991. № 10. С. 12–16.

7. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 113 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1975. 304 с.

9. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1997. 313 с.

10. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 225 с.

11. Сластиенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.016:51

Г. А. Клековкин

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье анализируется эволюция понимания предмета методики обучения математике. Обсуждаются современные тенденции и актуальные проблемы ее развития.

The article focuses on analysing of the evolution of understanding the subject matter of Teaching Mathematics Methodology subject matter. Its modern tendencies and pressing issues of its development are under discussion.

Ключевые слова: теория, методика и технология обучения (математике), методическая система, целостность, концептуальность.

Keywords: theory, methodology and technology of mathematics education, methodological sistem, integrity, conceptual.

1. На современном этапе развития дидактики и предметных методик четко выделяются четыре уровня отражения процесса обучения математике и математического образования: практики, эмпирического обобщения и рекомендаций, теоретического исследования различных методических систем, их концептуального обоснования. Прежде чем говорить о современном состоянии теории обучения математике, покажем, что указанные уровни отражают этапы эволюции представлений о ее предмете.

Первые интуитивные представления о приемах и методах преподавания математики начали складываться за много лет до нашей эры одновременно с развитием самой математики. С появлением письменности и в особенности книгопечатания открывается возможность в знаковой форме собирать, хранить, систематизировать и передавать накопленный опыт. На протяжении многих веков развитие методики преподавания математики концентрируется вокруг логических основ и последовательности изложения предметного содержания геометрии, арифметики и алгебры.

КЛЕКОВКИН Геннадий Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики и информатики Самарского филиала Московского городского педагогического университета
© Клековкин Г. А., 2009

Ярким свидетельством сказанному являются «Начала» Евклида, служившие в странах европейской культуры учебной книгой по геометрии вплоть до XVIII в. Сам Евклид вряд ли смотрел на «Начала» как на учебную книгу, особенно для начинающих; он предпринял попытку систематизировать и логически упорядочить накопленные к его времени геометрические знания. Тем не менее переведенные почти на все европейские языки и порой сопоставляемые с библией «Начала» стали основным школьным руководством по геометрии. Их авторитет был настолько непререкаем, что схема изложения начал геометрии, предложенная Евклидом, даже не подвергалась сомнению. Все, что позволяли себе авторы новых руководств по геометрии, чтобы сделать изучение сочинения Евклида более доступным, – его комментирование. Сначала комментарии сопровождали текст оригинала, включались в качестве его дополнений; в дальнейшем, по мере развития алгебры и представлений о числе, в учебную литературу по геометрии вошла алгебраическая символика, была переосмыслена теория пропорций и т. п.

Подобные комментарии, отражавшие прежде всего многотрудный опыт практического использования «Начал» в качестве учебной книги и направленные на придание ему нормативного характера, были предназначены в первую очередь преподавателю, а не ученику. Сказанное в равной мере относится и к учебным книгам по арифметике, алгебре, тригонометрии. Об этом можно судить уже по названиям учебной литературы того времени: «Краткое руководство к геометрии», «Опыт о усовершенствовании элементов геометрии...», «Вейдлеровы наставления чистой математики, содержащие в себе арифметику, геометрию, тригонометрию и алгебру...» и т. п.

Опыт усовершенствования канонизированных учебных текстов сыграл огромную роль в становлении частных методик преподавания математических предметов в школе. В XIX в. сформировались современные представления о содержании школьного курса математики (в нашей стране в виде отдельных учебных предметов), а в начале XX в. – о методике его преподавания. Вместе с тем сложившиеся частные методики имели преимущественно нормативный характер и состояли из разрозненных практических рекомендаций по изучению отдельных вопросов. Общей теории, позволявшей говорить о методике обучения математике как о

самостоятельной науке, пока не существовало, в этом аспекте она рассматривалась как прикладная дидактика. Об этом свидетельствует, например, переведенная в 1912 г. с немецкого языка книга М. Симона «Дидактика и методика математики в средней школе» [1].

Первыми отечественными книгами, содержащими основы общей методики, были учебные пособия для педагогических институтов Н. М. Бескина [2] и В. М. Брадиса [3], вышедшие в 1947 и 1949 гг. соответственно. Спустя десятилетие появляются «Методика преподавания математики» под общей редакцией С. Е. Ляпина и «Общая методика преподавания математики» В. В. Репьёва. Доминировавшие в середине 80-х гг. прошлого века представления о содержании и предмете курса общей методики преподавания математики находят отражение в учебных пособиях [4] и [5]. Заметим, что формирующаяся теория получает в то время общепризнанное название «Методика преподавания математики». Данное название полностью соответствовало ее нормативно-рекомендательному характеру и представлениям о том, что учащийся является объектом деятельности учителя. Впрочем, активность самого учителя также только декларировалась; его деятельность была втиснута в рамки единых программ и единых учебников, жестко регламентирована единым учебно-тематическим планированием и в деталях расписана в книгах для учителя. Методические исследования, которые могли получить реальное выход в практику обучения, должны были быть направлены только на его оптимизацию в рамках действующей модели.

Вместе с тем начиная с 60-х гг. XX в. в дидактике и предметных методиках получают широкое распространение идеи системного и деятельностного подходов к обучению, теоретически обосновываются представления об обучении как взаимодействии обучающего и учащегося, в свете которых преподавание и учение рассматриваются не изолированно друг от друга, а как единое целое. Кроме того, интенсивно исследуются различные аспекты развивающего обучения в начальной школе, обсуждаются концепции личностно-ориентированного и проблемного обучения, технологизации обучения и т. д. Все это, естественно, не обошло стороной теорию обучения математике; дополнительный импульс для творческих поисков дала начавшаяся в 1968 г. радикальная реформа школьного математического образования.

Остановимся лишь на некоторых направлениях методических исследований конца прошлого века и проблемных вопросах, вызывавших наиболее оживленные дискуссии, которые и сегодня не утратили своей актуальности.

По-видимому, А. М. Пышкало одним из первых вводит в методику преподавания математики понятие методической системы. Под методичес-

кой системой им понимается «структура, состоящая из таких важнейших компонентов, как цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения... Важнейшими элементами этой структуры являются также и связи между перечисленными компонентами» [6]. По его мнению, «методическая система представляет собой сложное динамическое образование. Ее совершенствование, как и совершенствование ее отдельных компонентов, должно осуществляться с учетом всех сложных взаимосвязей, в которых функционирует эта система» [7].

Понятно, что с точки зрения современных системных представлений данное определение не выдерживает критики, но с ним в теорию обучения математике пришла идея целостности всей методической конструкции. Впрочем, сам А. М. Пышкало пока о целостности методической системы даже не упоминает. Показательно и его описание процесса реформирования школьного математического образования: «При перестройке сначала особое внимание привлекла разработка нового содержания образования. Только после того как эта работа в определенном смысле была выполнена, центр тяжести исследований переместился на разработку методов обучения» [8]. Далее, он считает, что реализация методической системы в рамках учебного предмета (в том числе и математики) должна происходить через систему методических рекомендаций для учителя.

Таким образом, пока по-прежнему сначала идет формирование единого для всех содержания образования, под которое затем подводится методический фундамент, опять «преподавание», а не «обучение».

К счастью, последующий отказ от идеи реформирования школьного математического образования не был полным, хотя призывы вернуться на исходные позиции раздавались неоднократно. В школу пришли альтернативные учебники математики, у учителей, учащихся и родителей появилась возможность их реального выбора. Правда, как и раньше, вновь сначала появились учебники, затем программы и только потом их методическое обоснование и обеспечение. Но это уже был новый уровень описания педагогической действительности.

Большое влияние на формирование современной теории обучения математике оказали психологические исследования в области теории деятельности и развивающего обучения. Оказалось, как бы сказали математики, теория обучения математике (впрочем, как и дидактика) является неполной. Иными словами, невозможно решить многие методические задачи, оставаясь в рамках только теории обучения математике. Методисты, традиционно занимавшиеся поисками ответов на вопросы «Кого учить?»; «Зачем учить?»; «Чему учить?»; «Как учить?», стали чаще и глубже задумываться над психологическим

обоснованием своих рекомендаций, хотя в рамках самой методики математики вопрос «Почему?» обычно не формулировался.

Вследствие сказанного в некоторых дидактических и методических исследованиях настолько увеличилась доля психологического сопровождения, что начали говорить о психологизации дидактики и методики. Методисты, некогда размежевавшись с дидактикой, вновь были вынуждены искать собственное научное содержание в области изучения процесса обучения. Начались оживленные дискуссии о соотношении психологии и методики, возобновились разговоры о стирании границ между дидактикой и предметными методиками, вновь предлагалось рассматривать предметные методики то в качестве прикладной психологии, то в качестве прикладной дидактики. Вдобавок ко всему возростание интереса к вопросам технологизации обучения обусловило проблему различения понятий «технология» и «методика».

Неоднократно предпринимались попытки переименовать саму теорию обучения математике. Так, в 1969 г. выходит книга А. А. Столяра «Педагогика математики», а в 1975 г. – книга Н. В. Метельского «Дидактика математики». Мотивируя переименование, Н. В. Метельский пишет: «Известно, что преподавание представляет собой лишь одну из двух сторон процесса обучения, вторая сторона этого процесса – учение и усвоение знаний, умений и навыков – не только упущена в названии “Методика преподавания математики”, но и недостаточно представлена в содержании традиционной методики. Кроме того, термин “методика” уже слишком узок для современной проблематики данной науки, которая занимается не только вопросами, как и какими методами обучать математике» [9]. К этому можно добавить, что вопросы о понимании сущности понятия «метод» и классификации методов обучения до сих пор являются в дидактике одними из самых дискуссионных. Поскольку в названиях «Педагогика математики», «Дидактика математики» в явном виде усматривается соподчиненность методики педагогике и дидактике, методическое сообщество остановило свой выбор на названии «Методика обучения математике».

2. На сегодняшний день науку об обучении математике официально принято называть «Теория и методика обучения и воспитания (математика)». В этом названии методика оказалась противопоставленной некоей теории обучения и воспитания, т. е. из него формально вытекает, что методика теорией вовсе не является. На это, в частности, обращает внимание Г. И. Саранцев: «Современное название научной области “Теория и методика обучения математике” возвращает представление о ее сути к столетней давности». Он считает, что «название “Методика обучения математике” отражает содержание проблем, решаемых данной научной

областью, и ее исторические корни» [10]. Полностью с ним соглашаясь, хочется отметить, что, скорее всего, сочетание «теория и методика» оказалось следствием объединения в один раздел всех педагогических областей знания при очередном пересмотре номенклатуры специальностей.

Соглашаясь с ним и в том, что на сегодняшний день методику обучения математике следует считать самостоятельной наукой, следует обратить внимание на то, что в этой научной области до сих пор отсутствует единое понимание ее предмета и, как следствие, – ее базовых категорий.

К сожалению, за исключением Г. И. Саранцева, авторы учебных пособий по методике обучения математике нового поколения, как правило, уходят от явного четкого определения объекта и предмета рассмотрения. Поэтому обратимся к работам Г. И. Саранцева. В монографии «Методология методики обучения математике» он пишет: «Объектом методики обучения математике является обучение математике, математическое образование и воспитание. (Заметим, что объектом можно считать и процесс обучения...) Предметом методики математики служит методическая система, составляемая целями, содержанием, методами, средствами и формами обучения математике. Внешнюю среду предмета методики математики образуют общие цели образования, структура личности и закономерности ее развития, роль математического образования в жизнедеятельности общества, гуманизация и гуманитаризация образования, предмет математики, ее место в науке, жизни, производстве. К внешней среде можно отнести и отдельные результаты исследований в таких науках, как математика и история математики, логика, психология, педагогика, физиология, информатика» [10].

Далее Г. И. Саранцев отмечает, что «компонентный состав предмета методики математики будет меняться в зависимости от изменений во внешней среде... Это проявляется прежде всего в целях обучения и через них – в содержании, методах, формах и средствах обучения. В методической системе должна быть учтена индивидуальность ребенка. Цели являются идеальными результатами обучения, которые, как правило, не достигаются в учебном процессе, поэтому важен учет полученных результатов» [11].

«Закономерные связи между компонентами методической системы образуют теорию обучения математике. Применение теории к решению конкретных методических задач (формирование конкретных понятий, работа с конкретной теоремой и т. д.) дает приложения теории обучения. Способ функционирования методических систем обуславливает технологию обучения (формы обучения, проектирование учебного процесса и т. д.). Связи между методической системой обучения математике и ее

внешней средой относятся к методологии этой научной области» [12].

В вышедшем через год учебном пособии «Методика обучения математике в средней школе» Г. И. Саранцев дает более широкое понимание предмета: «Предметом методики обучения математике является специальная методическая система (будем называть ее традиционно «Обучение математике»), составляемая целями и содержанием математического образования, методами, средствами, формами обучения, индивидуальностью ученика и результатами обучения» [13].

Прежде чем приступить к анализу приведенного понимания предмета методики обучения математике, кратко остановимся на некоторых положениях современной теории систем. В философии и методологии категория «системность» обозначает универсальный способ существования объективной реальности. За этим онтологическим пониманием стоит гносеологическое представление о том, что всякий реальный объект как отграниченное целое имеет сложную конструктивную и функциональную природу. Применительно к дидактике и предметным методикам системность рассматривается в двух аспектах: как общенаучный методологический принцип (системный подход) и как методика изучения конкретных педагогических процессов и явлений.

Для представления некоторого объекта в виде системы исследователь должен декомпозировать его на определенные элементы и выделить определенные отношения между ними, т. е. построить его модель. При этом требуется, чтобы системная модель объекта объясняла его существенные свойства, т. е. была согласована с эмпирическими данными, полученными в результате наблюдения и эксперимента. Поэтому мало понимать систему как комплекс элементов, связанных между собой так, что изменение одних из них приводит к изменению других; необходимым условием, позволяющим рассматривать объект как самостоятельное отграниченное целое, является допущение о наличии у него внутренних интегративных законов функционирования, объясняющих его целостность. В то же время невозможно построить полноценную концептуальную модель объекта, не вводя в рассмотрение характеристики, отражающие его взаимодействия с внешней средой и другими объектами, т. е. модель объекта одновременно должна считаться *открытой*. Кроме того, системные концепции должны рассматривать объекты в динамике и развитии.

Спецификой всех социальных систем, в том числе и систем, рассматриваемых в дидактике и предметных методиках, является то, что они относятся к большому открытым системам. Такие системы описывают объекты, включающие большое число элементов, внутренних и внешних связей и разнокачественные компоненты. В их функционировании

и развитии существенную роль играют как информационные взаимодействия с внешней средой, так и внутренний выбор в форме принятия решения.

В зависимости от целей и задач исследования объекта, уровня знаний о предмете изучения, методологических подходов и субъективных воззрений исследователя могут применяться различные системообразующие основания и критерии. Поэтому сложные объекты допускают различные концептуальные модели, причем для любой из них характерна некоторая *неопределенность* в предсказании поведения системы. Не случайно, что сегодня одно из фундаментальных положений квантовой механики – *принцип неопределенности* – пытаются перенести на любые сложные системы: всестороннее описание сложного объекта требует использования взаимодополняющих друг друга моделей. По тем же причинам в основе новой системной методологии лежит *обобщенное понимание детерминации* в сложных системах, которое «опирается на более широкую категориальную базу... включающую не только принцип причинности, но и такие его модификации, как объединение категорий, необходимость, случайность, возможность. Это позволило выявить закономерный характер функционирования таких систем, где неопределенность принципиально неустранима и где необходимо, возможность и случайность адекватно отображаются лишь статистическими, вероятностными законами...» [14]

Заметим, наконец, что, построив концептуальную модель объекта, в дальнейшем мы уже изучаем не сам объект, а это его идеализированное модельное представление. Исходя из сказанного, можно считать, что формой представления знаний об исследуемом объекте являются его концептуальные модели и именно их свойства выступают предметом любого системного рассмотрения.

Определение предмета методики обучения математике, которое приводит Г. И. Саранцев, отражает монистический принцип построения научной теории, согласно которому она должна разворачиваться на единой основе. Этой основой в его определении выступает методическая система и составляющие ее компоненты. Всякий раз, когда возвращаешься к этому определению, невольно возникает аналогия: «Предметом фундаментальной математики является математическая структура». Описание того, что такое математическая структура, относится к основаниям математики, а предметом самой фундаментальной математики являются конкретные математические структуры и отношения между ними (во всем их разнообразии). На наш взгляд, так же точно общее описание методической системы, ее компонентов и взаимосвязей (как внутренних, так и внешних) относится к методологии методики обучения, а предметом методики

являются конкретные системные модели, концептуально отражающие различные аспекты и составляющие математического образования и процесса обучения математике.

Эти модели могут быть как открытыми, так и закрытыми, иметь разные уровни обобщенности; но прежде всего они отличаются предметом, который они идеально представляют, и теми концептуальными основаниями, которые позволяют их рассматривать как целостные системные образования. Концепция при построении системной модели выступает как определенный способ понимания и трактовки каких-либо явлений, как руководящая идея, ведущий замысел, конструктивный принцип. Понятно, что в зависимости от концептуальных оснований один и тот же объект изучения может иметь разные модельные представления.

При выборе соответствующих концептуальных оснований каждый из компонентов, традиционно включаемых в методическую систему, сам может быть представлен в виде системы, изучение свойств выделенной системы позволяет построить теорию этого компонента. Например, можно построить теорию содержания школьного математического образования. В каждой из таких систем можно, в свою очередь, выделять и исследовать подсистемы – отграниченные целостности, для которых сама система служит внешней средой.

Провозгласив цели, содержание, методы, формы и средства обучения системой, мы до недавнего времени серьезно не задумывались о доказательстве ее целостности. Что может служить основой доказательства этой целостности? Концепция! Именно выбор концепции позволяет «вдохнуть жизнь» в систему, содержательно наполнить ее компоненты и связи между ними. Разным концепциям, наряду с общими принципами обучения, будут присущи свои специфические принципы, поэтому они будут порождать различные методические системы. Базисные составляющие концепции (общие цели образования; социальные и психологические знания о структуре личности, ее индивидуальности и закономерности их развития; математическое познание и современные тенденции его развития и пр.) обусловили необходимость рассмотрения методической системы обучения математике в виде открытой системы и стали органичной частью теории обучения математике (см. рисунок). Это, разумеется, не означает, что методика стала заниматься их изучением.

Качественно новым явлением в методике обучения математике стало то, что почти все создатели школьных учебников и учебно-методических комплексов нового поколения изначально четко декларировали свои концептуальные основания. Раньше они в лучшем случае интуитивно подразумевались, авторы в первую очередь были озабочены реализацией принципов научности и доступности.

Как соотносятся методика и технология обучения? Если методика «строит» системные модели процесса обучения, то наиболее естественно считать, что технологии обучения возвращают концептуальные модели в реальный учебный процесс. Здесь, по-видимому, автор солидарен с Г. И. Саранцевым, по мнению которого технологию обучения (формы обучения, проектирование учебного процесса и т. д.) обуславливает способ функционирования методических систем. Поэтому в отличие от методики, которая описывает и объясняет процесс обучения, разрабатывает способы его преобразования, технология выполняет конструктивные функции. Она имеет дело с заданными целями, разработанным содержанием, методами, формами и средствами обучения, ее задача – найти их оптимальное сочетание применительно к конкретным условиям. Понятно, что концептуальное обоснование и научное описание технологии обучения также является теорией. Более того, в силу постоянной рефлексии методика и технология находятся в неразрывном единстве и переходят друг в друга.

Сказанное можно упрощенно изобразить в виде следующей схемы (см. рисунок).

Разделяя мнение о том, что каждая педагогическая наука наряду с познавательными должна выполнять нормативно-регуляционные функции, хочется отметить существование двух видов норм, которые условно можно назвать официальными и потенциальными. В любом развитом государстве социальный заказ на образование в конечном итоге трансформируется в государственный заказ – официальную норму, выраженную в законодательных и нормативных документах, стандартах и т. п. Чаще всего это важное политическое решение лоббируется группой лиц, выражающей те или иные корпоративные интересы. Поэтому всегда существуют альтернативные педагогические теории и практики (выделенные на схеме пунктирными линиями), имеющие свои представления о сущном и должном (потенциальная норма). При этом основная часть фундаментальных педагогических исследований направлена на разработку именно потенциальных норм. Эти исследования становятся обычно достоянием широкой общественности и бывают востребованы во время государственных потрясений, кризисов в действующей системе образования и т. п.

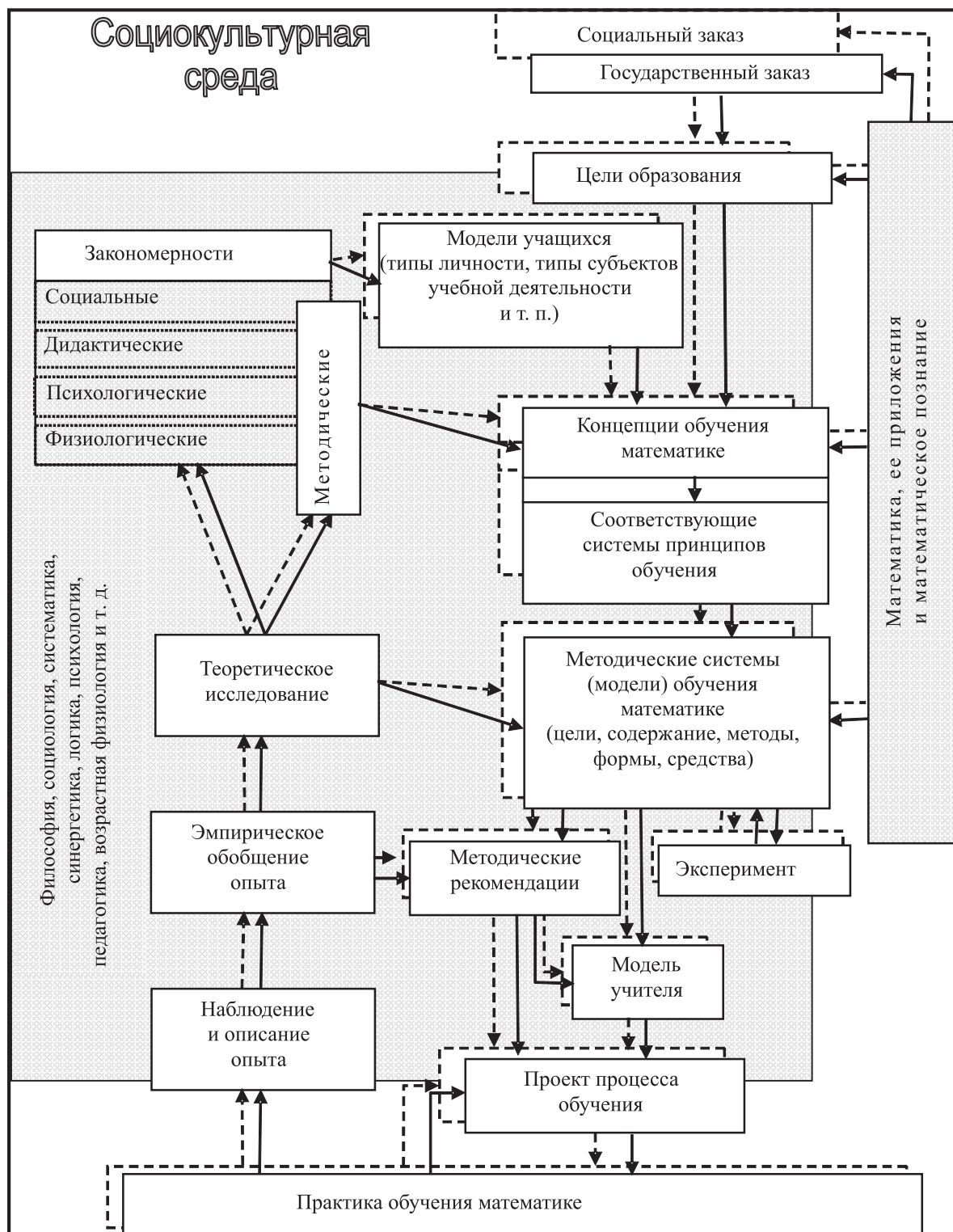
«Поднимаясь» по схеме, дадим к ней следующий комментарий. Первый уровень отражения практики обучения математике характерен для практической деятельности любого преподавателя, который на основе накопленного опыта и интуиции ее постоянно рефлексировывает, оценивает и своевременно корректирует. Ко второму уровню – эмпирического обобщения опыта – следует прежде всего отнести многочисленные прикладные ис-

следования, направленные на оптимизацию существующей практики обучения математике. Третий уровень отражает исследования, традиционно рассматривающие методику обучения математике как замкнутую систему. Наконец, четвертый уровень соответствует концептуальному обоснованию методических систем, система на этом уровне рас-

сматривается в единстве ее внутренних и внешних взаимосвязей.

3. В заключение остановимся на некоторых тенденциях и актуальных проблемах современной методики обучения математике.

Целостность методических систем. На современном этапе развитие методики обучения ма-



тематике все больше и больше напоминает сборку изделий из деталей детского конструктора. Готовые части, подсистемы и компоненты известных методических систем самым разнообразным образом соединяются, и полученный при этом продукт объявляется новой методической системой. Иными словами, некоторый набор элементов и связей между ними объявляется автором исследования системой, и это утверждение становится абсолютным детерминантом всего последующего исследования. Подобное конструирование, по-видимому, является закономерностью развития любых концептуальных систем. Проблема в том, что автор далеко не всегда озабочен тем, «подходят» ли детали друг к другу, т. е. доказательством целостности предлагаемой им конструкции.

Закономерности теории обучения математике. Общепринято считать, что основными целями и задачами любого теоретического исследования являются систематизация, объяснение и предсказание фактов, установленных в ходе эмпирического исследования. Сразу возникает резонный вопрос: «Можно ли современный уровень развития методики обучения считать теоретическим?» Систематизация обычно начинается еще на этапе эмпирического исследования, а для того, чтобы объяснить и предсказывать какие-то факты, надо установить закономерности их функционирования и развития. К сожалению, на сегодняшний день мы не можем сказать, что выявлены и сформулированы специфические закономерности обучения математике. То, что они есть, несомненно; эти закономерности обусловлены спецификой предмета изучения (идеальный характер объектов; искусственный язык; «игра» по четким непротиворечивым правилам, позволяющим дедуктивно доказывать теоремы существования, устанавливая истинность или противоречивость гипотез и т. п.). Более того, современные представления о принципах самоорганизации открытых нелинейных сложноорганизованных систем заставляют вообще усомниться в возможности долгосрочной педагогической прогностики.

Субъект учения. В последние годы авторы методических исследований все чаще обращаются к формированию и развитию тех или иных личностных качеств учащегося в процессе обучения математике. В то же время исследователи так и не могут договориться, изучают ли педагогические науки ребенка. Например, диаметрально противоположных точек зрения придерживаются такие известные дидакты и методологи, как В. И. Загвязинский [15] и В. В. Краевский. Ссылаясь на А. С. Макаренко, В. В. Краевский неустанно повторяет: «Ребенок не объект педагогического исследования». По его мнению, педагогические науки «изучают не самого человека, а деятельность по его социализации, т. е. образование» [16]. При этом он, по сути

дела, отождествляет изучение ребенка с изучением его психики. Однако наряду с предметностью основной характеристикой любой деятельности является ее субъектность. Кто должен изучать учащегося как субъекта учебной деятельности, например учебно-математической? Психологи или все же специалисты по методике обучения математике? По-видимому, сегодня тенденцию к дифференциации наук об обучении и образовании сменяет тенденция к их интеграции. Наглядным проявлением этой тенденции служит расширение масштабов междисциплинарных исследований и появление новой научной дисциплины, получившей название «психодидактика школьного образования» [17].

Технологии обучения и обезличивание учителя. Активно изучая различные аспекты личностно-ориентированного обучения, мы как-то забыли, что личностью является не только учащийся, но и учитель. Это особенно заметно, когда авторы предлагают те или иные универсальные технологии обучения или выдают их за таковые. Что из этого выходит, хорошо известно. Так, огромная армия учителей бывшего Советского Союза прошла курсы у В. Ф. Шаталова. Кто взял на вооружение его технологию? Единицы. Почему это произошло? Пока все или почти все предлагаемые технологии обезличивают личность учителя; хорошая технология должна как минимум учитывать личность учителя. Глубоких теоретических исследований в этом направлении пока не ведется.

Заметим, что сказанное в равной мере относится как к другим предметным методикам, так и к дидактике в целом. Автор хорошо сознает, что некоторые высказанные мысли носят дискуссионный характер.

Примечания

1. Симон М. Дидактика и методика математики в средней школе // Дидактика и методика математики в средней школе. СПб., 1912.
2. Бескин Н. М. Методика геометрии // Методика геометрии: учебник для пед. ин-тов. М.; Л.: Учпедгиз, 1947.
3. Бродис В. М. Методика преподавания математики в средней школе // Методика преподавания математики в средней школе: для пед. ин-тов М.: Учпедгиз, 1949.
4. Методика преподавания математики в средней школе: общая методика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. Я. Блох, Е. С. Канин и др.; сост. Р. С. Черкасов, А. А. Столяр. М.: Просвещение, 1985.
5. Методика преподавания математики в средней школе: общая методика: учеб. пособие для студ. физ.-мат. ф-тов пед. ин-тов / В. А. Оганесян, Ю. М. Колягин, Г. Л. Луканкин, В. Я. Саннинский. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1980.
6. Морф М. И. О совершенствовании методов обучения математике: пос. для учителей: сб. ст. М.: Просвещение, 1978. С. 20.
7. Там же. С. 22.

8. Там же. С. 21.
9. Метельский Н. В. Пути совершенствования обучения математике. Проблемы современной методики математики. Минск: Университетское, 1989. С. 19.
10. Саранцев Г. И. Методология методики обучения математике // Методология методики обучения математике. Саранск: Красный Октябрь, 2001. С. 15.
11. Там же. С. 30–31.
12. Там же. С. 42.
13. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студ. мат. спец. пед. вузов и ун-тов. М.: Просвещение, 2002. С. 12.
14. Агошкова Е. Б. Системология: сущность и место в научном знании // Синергетика и методы науки. СПб.: Наука, 1998. С. 68.
15. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 6–7.
16. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2007. С. 59.
17. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006.

УДК 37.016:51

С. С. Салаватова

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ

Развитие средней и высшей школы в условиях регионализации образования предъявляет определенные требования к профессионально-методической подготовке будущих учителей, в том числе и учителей математики. В статье автор представляет разработанную модель вариативной составляющей системы методической подготовки будущих учителей математики.

The development of secondary school and higher education based on the principle of regionalism puts forward some specific requirements to training future teacher. The author represent his own model of the variable components of methodical training of prospective Mathematics teacher.

Ключевые слова: национально-региональный компонент в обучении, обучение математике, модель методической подготовки.

Keywords: national-regional component in teaching, mathematics teaching, model of methodical training.

САЛАВАТОВА Самира Салиховна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике Стёрлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишовой
© Салаватова С. С., 2009

Начиная с 1993–1994 учеб. г. в массовую практику школ нашей страны внедрен «Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации», реализовавший новый подход к формированию учебного плана. Центральной идеей этого подхода – выделение трех основных компонентов содержания образования: федерального, национально-регионального и школьного, – что позволяет органично сочетать цели общества и государства в области образования, культурно-национальные, региональные и местные запросы, образовательные потребности личности.

Согласно упомянутым планам, математика входит в федеральный компонент, тем самым подчеркивается ее универсальный характер, ее значение в общем образовании школьников, с чем трудно не согласиться. Однако, как показала наша опытно-экспериментальная работа, эта дисциплина имеет большие возможности и для реализации в определенной степени национально-регионального компонента. Издавна мы говорим об экономическом, нравственном, патриотическом, эстетическом воспитании школьников при обучении математике. Школьные учебники математики традиционно содержали достаточно большое число текстовых задач, способствующих решению воспитательных задач в процессе обучения этому предмету. Но в федеральных учебниках речь идет, разумеется в основном о «большой» Родине. В текстовых задачах приводятся конкретные цифры о населении, географии, экологии, производственных и других показателях по России, для сравнения берутся цифры по бывшим союзным республикам или же по республикам, входящим в СНГ. Отражение национально-регионального аспекта в процессе обучения математике в национальных республиках, в частности Башкортостане, как показывает практика, идет пока на уровне перевода федеральных учебников на национальные языки, в которых адаптация под местные условия ограничивается часто лишь заменой в текстах задач русских собственных имен национальными именами.

Таким образом, выделяется проблема содержания и методического обеспечения национально-регионального компонента при обучении математике. Параллельно встает и другая, не менее важная проблема подготовки учителя, способного на достаточно высоком уровне решать задачи названного компонента содержания образования средствами математики (естественно, наряду с решением задач математического образования).

Решая поставленные проблемы на протяжении ряда последних лет, мы ведем подготовку будущих учителей к использованию местного материала при обучении математике с целью реализации национально-регионального компонента содержания математического образования (повышения со-

циально-культурной функции этого предмета, увеличения его гуманитарной составляющей и др.).

Такая подготовка реализуется в комплексе всех видов профессиональной подготовки будущих учителей, то есть образует систему, охватывающую различные виды аудиторных и внеаудиторных занятий студентов. Как известно, для описания системы необходимо выделить прежде всего ее структуру. Не ставя перед собой цели анализа различных подходов к пониманию структуры системы, мы исходим из следующего рабочего определения, данного в работе Е. Н. Кабановой-Меллер. «Структура характеризуется тем, какие компоненты входят в её состав и каково их взаимодействие» [1]. Если рассматривать нашу систему методической подготовки будущих учителей математики с позиции выделения структурных элементов-дифференциалов (сохраняющих свойство целого), то она распадается на ряд подсистем: аудиторные занятия; самостоятельная работа, связанная с учебными занятиями, учебно- и научно-исследовательская деятельность, педагогическая практика (каждый из которых, в свою очередь, разбивается также на подсистемы).

Рассмотрим содержание выделенных составляющих элементов.

1. Аудиторная подготовка будущих учителей к реализации национально-регионального компонента содержания образования в обучении математике включает в себя такие дисциплины, как «Теория и методика обучения математике», «Элементарная математика с практикумом по решению математических задач», а также ряд спецкурсов.

1. Занятия по теории и методике обучения математике (лекционные, семинарские, лабораторные) строятся в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «032100-Математика», однако в связи с актуальностью проблемы подготовки учителей к преподаванию дисциплины в условиях национального региона мы включаем дополнительные вопросы, в частности, при изучении таких тем, как «Методическая система обучения математике в школе, общая характеристика ее компонентов», «Цели и задачи обучения математике в школе», «Методика базового образования основной школы», дополнительно рассматривают методические особенности обучения математике в условиях национального региона (в нашем случае на примере школ Республики Башкортостан); студенты выполняют задания следующего характера: а) обосновывают (или отрицают) необходимость решения при обучении математике социально-культурных, этнокультурных задач, развития культуры, формирования образа мира и человека в ней; б) проводят анализ статей по данной проблеме; в) изучают результаты констатирующего исследования студентов (по исполь-

зованию учителями Башкортостана местного материала и др.), проводимого во время педагогической практики; г) составляют фрагменты уроков математики с использованием местного материала; д) составляют разработки уроков математики или интегрированных уроков с использованием местного материала; е) осуществляют поиск передового педагогического опыта построения национальных школ и преподавания математики в них; ж) составляют индивидуальную методическую копилку.

2. Занятия по элементарной математике с практикумом по решению математических задач вносят свой вклад в достижение целей реализации национально-регионального компонента содержания образования через задачи. Студенты дополняют задачи школьных учебников местным краеведческим содержанием, составляют и решают задачи по определенным статистическим данным, отражающим запросы практики, связь математики с культурными традициями, техническим и духовным творчеством народа. Большой круг задач представлен в учебном пособии автора «Избранные вопросы теории и методики обучения математике: к реализации национально-регионального компонента содержания образования» [2]. Приведем примеры нескольких задач из названного пособия:

Пример 1. При изучении геометрической прогрессии ученикам предложена историческая задача. В XVIII веке на территории исторического Башкортостана бурно развивалась горнозаводская промышленность. Горнозаводским предпринимательством решил заняться и граф, гоф-маршал царского двора, генерал-аншеф К. Е. Сиверс. Для строительства Вознесенского медеплавильного завода на реке Ирғизле Бурзянской волости Сиверс в 1754 г. получил у казны в ссуду 6 тыс. р. сроком на 5 лет с 6% годовых. Подсчитайте, сколько денег должен отдать граф казне через 5 лет.

Пример 2. При изучении погрешностей предложена следующая задача. Памятник национальному герою башкирского народа – Салавату Юлаеву в Уфе (открыт 17 ноября 1967 г., скульптор С. Д. Тавасиев, арх. И. Г. Гайнутдинов) является самой крупной конной статуей в России. Общая высота памятника равна 19,8 м (высота скульптуры памятника 9,8 м, высота постамента 10 м). Экскурсовод сказал туристам, что высота памятника приблизительно равна 19 м. Какова абсолютная и относительная погрешности такого приближения?

3. Методические спецкурсы. В рамках регионального (вузовского компонента) необходим специальный курс для подготовки будущих учителей к преподаванию математики с учетом особенностей региональной системы обучения школьников. В сконструированной нами модели методической системы есть спецкурсы двух видов. Инвариантная составляющая методической подготовки содержит спецкурс «Использование местного мате-

риала в обучении математике в русскоязычной школе». Вариативная составляющая содержит спецкурс по выбору студентов «Преподавание математики в национальной школе». Программа этой дисциплины содержит такие разделы, как «Дилемма родного языка в преподавании математики в национальной школе: история и современность», «Использование краеведческого материала в обучении математике в национальной школе», «Особенности методики обучения математике на родном языке», «Вопросы подготовки учащихся национальных школ к математическим олимпиадам, конкурсам и ЕГЭ» и др.

II. В рамках НИРС и УИРС студенты выполняют курсовые и дипломные работы, участвуют в работах проблемных групп, выступают с докладами на конференциях, публикуют результаты своих исследований в виде тезисов и статей [3]. Приведу в качестве примера темы некоторых выполненных квалификационных работ: «Использование краеведческого материала при обучении математике в 5–6-х (7–9-х, 10–11-х) классах», «Использование краеведческого материала как основы для интеграции математики с другими школьными дисциплинами», «Методические особенности учебников математики для начальной и средней школы на башкирском языке (или марийском, татарском, чувашском и других языках)», «Методы и формы активизации познавательной деятельности школьников при обучении математике на родном (не русском языке)» и др.

III. Педагогическая практика студентов в целостной системе методической подготовки будущих учителей математики к реализации национально-регионального компонента является важнейшим элементом-дифференциалом, поскольку все теоретические знания, все сомнения и гипотезы, полученные ранее, могут быть проверены в ходе практики в русскоязычных и национальных школах. Кроме того, педпрактика позволяет накопить и изучить опыт (положительный и сомнительный) для дальнейшего его анализа после педагогической практики.

Студенты выполняют небольшие, но значимые исследовательские задания в период трех педагогических практик: на III курсе – в 5–6-х классах; на IV курсе – в 7–9-х классах, на V курсе – в 10–11-х классах:

– наблюдение уроков учителей математики на предмет выявления наличия и содержания работы учителя и учеников на уроках математики с обращением к местному, в том числе краеведческому, материалу;

– выявление отношения учителей к самой проблеме: есть ли необходимость связывать обучение математике с национально-региональной составляющей содержания школьного образования? (в упрощенной формулировке: нужно ли и как часто в

обучении математике использовать местный, в том числе краеведческий, материал?);

– исследование языкового аспекта проблемы национально-регионального компонента: на каком языке оптимально преподносить учащимся содержание дисциплин федерального компонента, в том числе математики?

Результаты проведенных исследований студентов анализируются впоследствии на занятиях по теории и методике обучения математике (III–V курсы) и спецкурсу (V курс) после педпрактики. Следует подчеркнуть, что проводимые исследования студентов не только позволяют повысить эффективность их научных исследований и практической педагогической деятельности, но и способствуют определенному совершенствованию вузовской системы методической подготовки будущих учителей математики в условиях национального региона. Так, в частности, результаты исследования языковой проблемы послужили основой для введения в учебный план факультативных курсов по подготовке студентов к работе в национальных школах в условиях билингвизма, по предоставлению возможностей для прохождения педагогической практики выпускникам национальных школ в привычной им среде, созданию проблемных групп студентов по активному изучению положительного опыта учителей математики национальных школ различных регионов Республики Башкортостан и др.

IV. Внеаудиторная работа студентов в выделенном направлении включает в себя деловые игры, методические конкурсы. Так, в целях повышения эффективности подготовки студентов к педагогической практике перед каждой их педагогической практикой проводится деловая игра «Готовимся к педпрактике». Таких игр у нас три: на III, IV и V курсах. В рамках этих игр студенты проводят нетрадиционные уроки, одним из заданий является составление фрагмента урока с использованием краеведческого материала. Деловая игра по подготовке к внеурочной работе по математике содержит конкурс «Колесо истории» (где решается задача органичного соединения национального и интернационального в обучении). Ежегодно проводится в несколько туров конкурс «Парад методических идей». На этом конкурсе студенты представляют свои разработки нестандартных уроков и внеурочных мероприятий с использованием местного материала.

Эффективность сконструированной модели методической системы проверена с помощью созданной профессиональной карты учителя, в которой выделены девять профессиональных функций учителя математики, в соответствии с областями его профессиональной деятельности: информационная, ориентационно-воспитательная, развивающая, мобилизационная, проектировочно-конструктивная, коммуникативная, организационная, гностическая,

предметная. По каждой функции курсивом выделены те умения учителя математики, которые связаны с реализацией национально-регионального компонента школьного математического образования.

Примечания

1. Кабанова-Меллер Е. Н. Структура и закономерности учебной деятельности в условиях развивающего обучения // Структуры познавательной деятельности. Владимир, 1976. С. 27.

2. Салаватова С. С. Избранные вопросы теории и методики обучения математике: К реализации национально-регионального компонента содержания образования: учеб. пособие для студентов 3–5 курсов специальности «032100-Математика с дополнительной специальностью». 4-е изд., доп. Уфа, 2007. С. 31–88.

3. Гибадуллина А. Использование краеведческого материала на уроках математики // Студенческая наука – в действии: тез. докл. конф. Стерлитамак, 1998. С. 154–155; Маннанова В. Языковая проблема преподавания математики в национальной школе // Студенческая наука-2000: сб. материалов. Стерлитамак, 2000. С. 150–152; Викторова Н. К проблеме обучения математике на родном языке // Студенческая наука – в действии: сб. материалов 42-й науч. студ. конф. Стерлитамак, 2002. С. 22–24; Ахметова А. Реализация регионального компонента в обучении математике в национальной школе // Конкурс научных работ студентов вузов Республики Башкортостан 2007 года. Уфа, 2007. С. 179.

УДК 37.016:54

М. К. Толетова

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
К ОБУЧЕНИЮ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ
МНОГОУРОВНЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена актуальным проблемам методической подготовки студентов в условиях многоуровневого педагогического образования. Приводится анализ психолого-педагогических и методических источников по проблеме исследования, по организации и проведению всех видов практик. Особое внимание уделяется обоснованию теоретических положений педагогических практик в системе методической подготовки студентов к обучению химии.

The article is dedicated to the vital issues of the students' methodical training under the condition of multi-level pedagogical education. There is provided an analysis of reference literature in the fields of psychology and pedagogy, as well as didactics, devoted to various kinds of teaching practice organizing and conducting. The focus of the article lies in substantiation of the theoretical grounds for teaching experience practices in the system of supplying students with

knowledge of didactic techniques for teaching chemistry.

Ключевые слова: методическая подготовка, многоуровневое педагогическое образование, обучение химии.

Keywords: methodical training, multi-level pedagogical education, chemistry teaching.

В основных положениях «Болонской декларации» предложен новый вариант организации общей системы высшего образования, включающий многоуровневую подготовку студентов. Структурные реформы ставят задачи разработать критерии аттестации бакалавров и магистров, адаптируемые к национальным и региональным особенностям, выявить возможные варианты наборов компетенций для сопоставления качества подготовки специалистов. Важность обозначенной проблемы стимулируется усилением дифференциации современного школьного образования, появлением новых моделей учебных заведений, расширением спектра применяемых учителями новых образовательных технологий, широким распространением экспериментальной работы в школе. В настоящее время возникла необходимость в преподавателе более высокой квалификации. Это, в свою очередь, требует усовершенствования методической подготовки студентов.

Совершенствование методической подготовки педагогических кадров следует рассматривать как одну из приоритетных целей и важных предпосылок социально-экономического и духовного прогресса общества. В литературе имеются публикации, раскрывающие различные аспекты педагогической деятельности: построение модели педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. Щербаков, В. А. Сластенин); продуктивный процесс познания и профессиональное развитие личности (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, С. А. Рубинштейн); совершенствование профессиональной подготовки учителя (О. А. Абдуллина, Е. П. Белозерцев, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, В. А. Глуздов, М. И. Жаворонкова, Н. М. Зверева, С. Б. Елканов, Т. А. Иванова, В. А. Кан-Калик, А. А. Касьян, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, Е. Н. Перевощикова, Ф. В. Повshedная, Г. А. Кручинина, В. А. Сластенин и др.); концептуальные подходы к управлению качеством современного образования (Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын); концепция развития профессиональной компетенции учителя, изменения в оценке результатов педагогического образования, обновление образовательных профессиональных программ подготовки специалистов (В. А. Козырев, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына, И. С. Батракова и др.); теоретико-методологические основы и особенности организации образовательного процесса в Институте естествозна-

ТОЛЕТОВА Марина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения химии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
© Толетова М. К., 2009

ния педагогического университета (В. П. Соломин); разработка общих принципов и методики оценивания результатов высшего образования (Г. А. Бордовский, В. П. Соломин, С. Ю. Трапицын, В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, Б. С. Иванов и др.); эколого-педагогическая подготовка студентов (Н. Д. Андреева); теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного образования (П. В. Станкевич); методика оценки качества деятельности преподавателей вуза (Н. В. Бордовская, Е. В. Титова); система комплексной оценки качества образования специалиста (Э. Коротков); методология концептуального построения многоуровневого непрерывного профессионального образования как интегративной педагогической системы (А. П. Беляева); теоретическое обоснование оценки качества дидактической системы профессионального образования (Н. М. Александрова); различные подходы к организации и проведению всех видов педагогической практики студентов в процессе подготовки современного специалиста образовательной сферы (О. А. Абдуллина, Е. П. Белозерцев, В. П. Горленко, О. С. Гребенюк, А. С. Захарова, Л. В. Загрекова, Л. В. Кильянова, В. С. Морозова, В. В. Николина, И. А. Протасова, В. К. Розов, В. А. Слостенин, Н. К. Сергеев, И. Ф. Харламов, Г. А. Ястребова и др.); поэтапное решение задач профессионального роста личности (В. С. Аверьянов М. А, Вейт, П. Я. Гальперин, Н. В. Кузьмина, П. И. Пидкасистый, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков и др.); профессиограмма учителя химии (И. Л. Дрижун); проблемно-интегративный подход к формированию методической компетентности учителя химии в вузе (М. А. Шаталов); непрерывная химико-методическая подготовка (Е. Я. Аршанский).

В основу методической подготовки студентов к обучению химии в системе многоуровневого педагогического образования положены идеи *гуманизации* (обращение к общечеловеческим ценностям); *интеллектуализации* (становление интеллектуально-личностных особенностей будущего специалиста в единстве с усвоением профессиональных знаний, умений и компетентностей); *гуманитаризации* (установление гармонического равновесия между естественно-математической и гуманитарной подготовкой с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму); *фундаментальности и комплексности образования* (закладывание основ для профессиональной мобильности обучающегося на всю жизнь); *единства и многообразия*, показывающий, что цели и сущность Болонского процесса и ценности национальной системы образования методологически не противоречат друг другу.

Ведущими принципами подготовки студента педагогического образования являются: *непрерывность* педагогического образования (включение со-

циально-педагогических факторов и положений, определяющих роль педагога как ключевой фигуры в процессе модернизации содержания, методов и организационных форм образования); *преемственность* (планирование деятельности на весь период обучения в вузе с учетом уровня профессиональной подготовки); *поэтапность* (постепенное усложнение цели, содержания подготовки студентов к обучению химии, форм работы от курса к курсу); *фундаментализация* (ориентация содержания образования на наиболее общие основополагающие теоретические идеи педагогической науки, адаптация этого содержания к профессиональным задачам будущих специалистов и их профессионализация, широкое использование проблемных методов обучения в подготовке студентов к деятельности, связанных с постановкой и решением самостоятельных задач, формирование исследовательских умений); *индивидуализация образовательных маршрутов*.

Объективными предпосылками обеспечения непрерывности образования, осуществления дисциплинарной преемственности выступают: общая тенденция интеграции образования в общество, в вузовскую науку, повышение его востребованности; активизация контактов со школами; повышение роли гражданских функций образования; «здоровьесберегающие» функции образования.

Одной из стратегических задач высшего образования является интеграция общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование и цикла общих гуманитарных дисциплин – в естественнонаучное и техническое образование [1].

Выделение в содержании методической подготовки студентов к обучению химии гуманитарного знания, отражающего внутренний мир человека и его деятельность в духовной сфере, оптимизация содержания гуманитарной подготовки требуют включения таких важнейших вопросов, как человек и мироздание, человек и общество, человек и культура общества, человек и среда обитания, человек в условиях индустриального и постиндустриального общества. Содержание методической подготовки студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования включает также знания, ориентирующие учащихся на общественно значимые проблемы, объясняющие явления живой и неживой природы.

Система методической подготовки студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования призвана обеспечить формирование профессионализма будущего магистра. Главной целью методической подготовки студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования является формирование профессиональной компетентности лич-

ности, готовой к продолжению образования на следующих ступенях, готовой к долгосрочной конкурентоспособности на рынке труда [2].

Механизмом реализации цели и содержания методической подготовки студентов к обучению химии являются отношения преподавателя и студентов, а условием ее осуществления служат средства, методы, методические приемы, технологии с учетом их многостороннего характера, с помощью которых студент может овладеть профессиональной деятельностью.

В содержании системы методической подготовки студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования выделяют следующие компоненты: опыт профессионально-познавательной деятельности, опыт ценностных отношений. Опыт профессионально-познавательной деятельности включает основные элементы системы интегрированных знаний технологии и методики обучения химии, а также знания основ химии; систему умений, которыми овладевает студент в процессе методической подготовки – проектировочные умения (прогнозировать возможности использования различных форм организации учебной деятельности, прогнозировать внедрение образовательных технологий в учебный процесс, составлять план организации и проведения научно-практической конференции, составлять план организации кабинета химии и лаборантской, описывать структуру урока, выявлять соответствие оценки результатам и т. д.); организационные умения (организовывать свою деятельность на уроке и проводить внеклассное мероприятие по предмету и т. д.); коммуникативные умения (управлять собой в ситуации педагогического общения, вести полемику, беседу, выступать с сообщением); исследовательские умения (проводить анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, участвовать в анализе содержания и методики проведения урока, давать характеристику урока по типу и по структуре, рассматривать виды самостоятельных работ, определять методы и формы контроля, используемые на уроке т. д.); интегративные умения (обобщать опыт проведения уроков, выполнять индивидуальные задания и т. д.); рефлексивные умения (проводить диагностику достижения результатов, рефлексировать и корректировать результаты своей деятельности); гностические умения (выявлять особенности познавательной деятельности ученика при изучении определенной темы, делать выводы об эффективности проведенной работы и т. д.). Ценностный компонент представляет собой систему ценностей профессионального характера, которыми должен овладеть студент в процессе методической подготовки. Содержание системы методической подготовки студентов соответствует Федеральному образовательному стандарту.

Реализация системно-функционального, компетентностного, интегративного подходов позволила определиться с содержанием системы методической подготовки студентов в условиях многоуровневого педагогического образования [3].

Содержание методической подготовки студентов к обучению химии включает систему интегрированных знаний, систему интегрированных умений и виды деятельности, обеспечивающие преподавание химии. Мы выделяем следующие виды деятельности, которыми должен овладеть студент в процессе методической подготовки: учебно-исследовательская, методическая, научно-исследовательская, научно-педагогическая, – которые включают определенные компоненты деятельности, соответствующие этапам организации этой деятельности.

Учебно-исследовательский вид деятельности состоит из следующих этапов: диагностический, аналитический, проектировочный.

Методический вид деятельности включает следующие этапы: адаптивный, проектировочный, организационный, рефлексивно-оценочный.

Научно-исследовательский вид деятельности отражает работу студентов над магистерской диссертацией, поэтому представляет собой следующие этапы: информационно-аналитический, исследовательский и экспериментальный.

Научно-педагогический вид деятельности предусматривает следующие этапы: информационно-аналитический; исследовательский; экспериментальный; аналитический на базе школы и вуза; проектировочный на базе школы; организационный; рефлексивно-оценочный [4].

Организация системы методической подготовки студентов в условиях многоуровневого педагогического образования включает разработку и использование индивидуальных планов студентов, планирование самостоятельной работы студента; введение зачетных кредитных единиц; осуществление постоянного мониторинга образовательного процесса; создание новой информационно-образовательной среды; балльно-рейтинговую систему оценки знаний и умений студентов.

Результативно-оценочный компонент системы методической подготовки студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования предназначен для оценивания результатов процесса методической подготовки студентов в форме опыта профессионально-познавательной деятельности, опыта ценностных отношений, опыта нормативно-правовой деятельности [5].

Система методической подготовки студентов к обучению химии в условиях многоуровневого педагогического образования предусматривает овладение ценностями общечеловеческой и педагогической культуры, где одним из направлений становится развитие внутренних качеств педагога, владение технологией и методикой преподавания хи-

мии, обладание культуротворческой способностью, которая ведет к самосозиданию, приобретению собственного опыта понимания и оценивания окружающего мира. Цель проведения учебно-производственной (педагогической практики) в системе методической подготовки студентов к обучению химии определяется социальным заказом общества и заключается в формировании профессиональной компетентности [6].

В условиях реализации компетентностного подхода оценка качества методической подготовки студента в период педагогической практики осуществляется через компетенции, которые позволяют отразить различные виды деятельности. Каждая компетенция представляет собой совокупность сложных профессиональных умений и навыков интегративного характера, которые являются результатом деятельности студентов за период прохождения практики. Содержание производственной (педагогической) практики включает гуманитарные знания, ориентирующие на общественно значимые проблемы, объясняющие явления живой и неживой природы. Студентами рассматриваются такие важнейшие вопросы, как человек и мироздание, человек и общество, человек и культура общества, человек и среда обитания, человек в условиях индустриального и постиндустриального общества. Методика обучения химии обладает значительным гуманитарным потенциалом, затрагивающим методологические, мировоззренческие аспекты, экологические проблемы. В период производственной практики студент ориентирует содержание учебного материала на усиление связи изучаемого с повседневной жизнью, опытом и знаниями учащихся, активно использует межпредметные связи. При ознакомлении учащихся с важнейшими теориями, законами студенты формируют представление о химической науке как области человеческой деятельности.

В период учебно-производственной педагогической практики студент овладевает следующими «универсальными» компетенциями: социально-педагогической – осознание своих педагогических возможностей, овладение методами и приемами организации, проведения и анализа внеклассных мероприятий, способность решать наиболее типичные воспитательные задачи, возникающие в образовательном процессе, чтобы оптимально устанавливать целесообразные социально-педагогические контакты с другими субъектами образовательного процесса, взаимодействовать с ними, проявлять высоконравственные отношения к ним, регулировать или своевременно устранять возможные конфликтные ситуации, участвовать в научно-практических конференциях; предметно-образовательной – владение профессионально-педагогическими умениями и навыками в процессе преподавания учебного предмета химии, развитие у студентов ценностного от-

ношения к опыту творческой профессиональной деятельности, приобщение к опыту учителей-новаторов, чтобы обеспечить качество химико-образовательного процесса, учебных достижений, дальнейшего образования и самообразования; коммуникативно-языковой – готовность вести индивидуальную работу с учащимися корректирующего или развивающего характера на базе содержания химии; информационно-технологической – умение владеть основами конструирования и осуществления процесса обучения учащихся химии, чтобы успешно использовать в своей профессиональной деятельности современные (традиционные и инновационные) образовательные технологии; духовно-культурной – реализация образовательных задач культурно-просветительского характера в профессионально-образовательной практике, чтобы деликатно взаимодействовать с другими субъектами образования, с представителями других культур, стран, религиозных конфессий, толерантно относиться к иным традициям, нормам, обычаям, обрядам, событиям, праздникам, к другим народам, народностям и расам.

Содержание учебно-производственной (педагогической) практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии включает профессиональные знания, профессиональные умения и виды деятельности, обеспечивающие преподавание химии [7]. Мы выделяем следующие виды деятельности: учебно-исследовательский, методический.

Учебно-исследовательский вид деятельности состоит из следующих этапов: диагностический (ознакомление с системой учебной работы школы, учебной и внеурочной работой по предмету; изучение опыта учителей школы и оценка качества образовательного процесса в современной школе, самодиагностика), аналитический (участие в анализе содержания и методики проведения урока, рассмотрение урока по типу и по структуре, рассмотрение видов самостоятельных работ, определение методов и форм контроля, используемых на уроке, изучение научной организации труда учителя), проектировочный (составление индивидуального плана работы студента в период практики, анализ темы по плану, выполнение индивидуальных заданий, оформление отчетной документации).

Методический вид деятельности включает следующие этапы: адаптивный (ознакомление с системой учебной и внеурочной работой по химии; самодиагностика; изучение опыта работы учителя химии), проектировочный (составление конспекта урока, отбор наиболее эффективных форм и методов обучения, составление проблемных вопросов, составление дифференцированных заданий по теме, разработка тестовых заданий по теме, подготовка демонстрационного и лабораторного эксперимента, разработка сценария внеклассного ме-

роприятия), организационный (обобщение опыта работы учителя; проведение уроков, индивидуальных консультаций; решение дидактико-методических задач), рефлексивно-оценочный (рефлексия и коррекция результатов своей деятельности, проведение самоанализа урока).

На адаптационном этапе студенты осознают структуру и содержание учебного процесса, осознают трудности педагогической профессии. На информационно-аналитическом этапе идет подготовка к профессиональной деятельности, обогащение теоретических знаний будущего преподавателя химии. Проектировочный этап проявляется в разработке способов и методов обучения химии, в составлении конспекта урока, в разработке сценария внеклассного мероприятия. Организационный этап предполагает проведение уроков, семинарских занятий, внеклассных мероприятий. На рефлексивно-оценочном этапе происходит осознание методов и способов методической подготовки, проведение диагностики достижений результатов, осмысление возможностей профессиональной подготовки, рефлексия и коррекция результатов своей деятельности.

Организация производственной педагогической практики носит индивидуально-ориентированный характер, каждый студент получает задание, которое ему предстоит выполнить в период практики. Каждое задание выполняется студентами индивидуально, формируется умение работать самостоятельно, что положительно сказывается на теоретической подготовке студентов, развитии их творческих способностей, профессиональном становлении. Выполнение заданий самостоятельного творческого характера требует кропотливой работы с литературой, анализа, наблюдений, сообщений. Особенностью организации педагогических практик является использование современных информационных технологий в процессе проведения практики [8].

Самостоятельная работа студентов в период производственной практики включает следующие виды деятельности: участие в анализе содержания и ме-

тодики проведения уроков учителей школы и уроков коллег-студентов (проведение дополнительных занятий как с отстающими, так и с сильными учащимися), проведение факультативных занятий по углубленному изучению учебного материала (разработка тематического планирования на период практики); разработка и проведение уроков по химии; изготовление дидактического материала; планирование, разработка и проведение внеклассного мероприятия по химии; анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации; выполнение исследовательской работы в соответствии с тематикой выпускной курсовой работы; выполнение индивидуальных заданий, предложенных методистом.

Примечания

1. Соломин В. П. Концепция, модель и анализ опыта реализации многоуровневого естественнонаучного педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование. Вып. XVI. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: коллективная монография. СПб., 2002.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева. СПб., 2002.
3. Подготовка специалиста в области образования: сб. науч. тр. / под ред. Г. А. Бордовского, В. А. Козырева. Вып. XI. Высшее образование за рубежом. СПб., 2005.
4. Магистратура в педагогическом университете: из опыта проектирования магистерских программ / под ред. В. А. Козырева. СПб., 1997. С. 81.
5. Станкевич П. В. Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного образования: монография. СПб., 2006.
6. Педагогическая практика студентов РГПУ им. А. И. Герцена в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: метод. рек. СПб., 1996. С. 20.
7. Учебно-методическая работа по химии в период педагогической практики: метод. рек. / сост. Т. К. Дейнова, Г. В. Некрасова. СПб., 1997. С. 20.
8. Педагогическая практика по химии в средней школе: метод. рек. / сост. Г. В. Некрасова, М. С. Пак. СПб., 1994.

Е. П. Густова

ОРГАНИЗАЦИЯ УСКОРЕННОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА, НЕ ИЗУЧАВШИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена вопросу организации ускоренного курса английского языка для начинающих студентов. Данный курс должен быть основан на принципах индивидуализации обучения, должен учитывать учебно-познавательные стили студентов, их языковые способности, а также особенности их характера и темперамента. Индивидуальные особенности обучающихся определяют методы и средства обучения.

The article is dedicated to the problem of arrangement of an accelerated English language beginner's course. The given course should be based on the principles of individualized training, should consider students' cognitive and educational styles, their language skills as well as peculiarities of characters and temperament. Students' individualities define methods and means of teaching.

Ключевые слова: ускоренный курс английского языка, индивидуализация обучения, учебно-познавательные стили студентов, языковые способности студентов.

Keywords: arrangement of an accelerated English, individualized training, students' cognitive and educational styles, students' language skills.

С появлением различных типов школ, программ и учебников осуществлять обучение в неязыковом вузе на базе школьного курса довольно сложно, так как уровень подготовки выпускников по иностранному языку (ИЯ) различен. В настоящее время преподавателям иностранного языка в вузе часто приходится сталкиваться и с проблемой полного отсутствия у части студентов подготовки по ИЯ, поскольку они не изучали его в школе. Студентам приходится самостоятельно справляться с этой проблемой, так как большинство преподавателей не уделяют достаточного внимания работе с этой группой студентов. Работая самостоятельно, студенты сталкиваются с рядом трудностей различного характера. Поэтому следует обратить особое внимание на работу с данным контингентом студентов, используя особые технологии, помогающие сделать обучение более эффективным, интенсивным. Необходимо организовать для них специальный ускоренный курс английского языка, который поможет им получить достаточный уровень владения ИЯ для продолжения обучения вме-

сте с остальными студентами. Такой курс должен быть основан на принципах индивидуализации обучения с учётом учебных стилей студентов и их языковых способностей. Это даст студентам возможность работать интенсивно и в более короткие сроки приобрести базовые знания, навыки и умения по ИЯ.

В первую очередь, необходимо подготовить учебные материалы. Объем лексики изучаемого иностранного языка для средней общеобразовательной школы составляет 1000–1200 ЛЕ, для базового уровня в Британском Совете – 1500–1700 ЛЕ, для интенсивного курса Г. А. Китайгородской [1] – 2500–5000 ЛЕ. В данном случае представляется целесообразным отобрать 2000 наиболее употребительных лексических единиц из активного лексического минимума по следующим сферам: социально-бытовая сфера (семья, ее доход, жилищные и бытовые условия проживания в городской квартире или в доме, распределение домашних обязанностей в семье, общение в семье, отношения с друзьями, здоровье, самочувствие); социально-культурная сфера (молодежь и ее досуг, страна изучаемого языка, путешествие по своей стране и за рубежом, его планирование и организация, места и условия проживания туристов, осмотр достопримечательностей, природа и экология, научно-технический прогресс); учебно-трудовая сфера (современный мир профессий, возможности продолжения образования в высшей школе, проблема выбора профессии, планы на будущее, языки международного общения и их роль в современном мире). Ускоренный курс должен включать активный грамматический минимум средней школы.

Путь овладения иностранным языком взрослыми обучающимися должен, по мнению исследователей, базироваться на чтении с последующим переходом к аудированию, а затем к говорению и к письму. Практика интенсивного обучения, например по методике Г. А. Китайгородской, показала, что слушатели курсов начинают использовать учебник уже в период устного вводного курса, несмотря на запрет преподавателей. При введении нового лексического и грамматического материала следует использовать короткие аутентичные тексты, в том числе и диалогические. Такие тексты отбираются по наличию в них активного грамматического и лексического минимума.

Грамматический материал следует подавать в обобщенном виде, например в таблицах и схемах. В настоящее время существует уже ряд пособий, составленных по данному принципу. Овладение грамматическими знаниями и навыками должно начинаться с активного грамматического минимума, связанного с определенными темами, его необходимо представлять с помощью правил-обобщений, правил-инструкций, морфологических и синтаксических моделей, а затем переходить к трени-

ГУСТОВА Елена Павловна – аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова
© Густова Е. П., 2009

рочным упражнениям. Как известно, тренировочные грамматические упражнения подразделяются на имитативные упражнения, на упражнения в видоизменении грамматических явлений и в их комбинировании. При выполнении имитативных упражнений и упражнений в видоизменении грамматических явлений материальной опорой могут служить подстановочные таблицы, при помощи которых совершаются трансформации вокруг основного костяка и которые наглядно демонстрируют способность грамматического явления к аналогии. Подстановочные таблицы также желательно составлять по определенным темам.

Оптимизация обучения базируется на индивидуализации обучения с учетом учебных стилей студентов, их способностей, отношения к различным способам подачи языкового и речевого материала, а также особенностей их характера и темперамента. В понимании Н. В. Витт [2] специфика преподавания иностранного языка состоит в учете индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся, их эмоционального состояния в процессе учебной деятельности, свойств и особенностей их памяти. Она исходит из того, что повышение качества преподавания иностранного языка обуславливается интенсификацией процесса обучения на основе современных данных психологии. Индивидуализация обучения ведет, с одной стороны, к ускорению овладения иностранным языком, с другой – к улучшению качества результатов всего курса обучения, а кроме того, обеспечивает правильный и обоснованный выбор приемов и способов для более облегченного и прочного усвоения учебного материала. Индивидуализация обучения иностранному языку определяется с позиций учета реальных возможностей учащихся, организации занятий, где каждый учащийся может справиться с предложенным заданием. Особенно важным она признает распределение заданий с точки зрения требуемых от учащегося параметров деятельности (скорость, длительная концентрация внимания, смена способов выполнения работы), характеристики которой зависят в том числе и от природно обусловленных качеств человека, от индивидуальных особенностей проявления основных свойств нервной системы.

М. А. Вайсбурд и Е. В. Кузьмина в своей работе «Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устно-речевому общению» [3] отмечают, что экстраверты, в отличие от интровертов, не любят письменных видов работ, экстраверты испытывают потребность постоянно менять учебно-речевые ситуации, разыгрывать новые роли. Интроверты же, наоборот, испытывают дискомфорт в новых ситуациях, чувствуют себя увереннее на этапах повторения. Различия в стилях познания и особенностях восприятия информации рассматривают А. В. Гвоздева и Г. В. Сороковых в

работе «Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков» [4], при этом они опираются на теорию специализации полушарий мозга. Известно, что каждое полушарие не только отвечает за деятельность противоположной половины тела, но и имеет свои особые функции, например, отвечает за аналитический или синтетический склад ума. Левое полушарие отвечает за аналитический склад ума, математические способности, у людей с доминантой левого полушария преобладают вербальные способности и словесно-логическое мышление. Правое полушарие отвечает за синтетический склад ума, художественные способности. На основе результатов исследования работы мозга был создан холистический подход к преподаванию, сущность которого состоит в выборе таких видов учебной деятельности, которые способствуют активной сбалансированной работе обоих полушарий и преодолению характерных трудностей в обучении. С помощью различных типов диагностики можно составить представление о доминирующем типе познавательной деятельности обучающегося, хотя абсолютно точных способов его определения не существует, да и людей с ярко выраженной доминантой одного из полушарий очень мало. Поэтому важно задействовать в работе учащихся разнообразные типы познавательной деятельности. Существует подход, при котором обучающихся делят на три группы по индивидуальным психологическим особенностям восприятия: аудиалы, визуалы, кинестетики.

Представители первой группы хорошо воспринимают устное объяснение учителя, любят слушать и высказываться. Визуалы обучаются на основе наблюдений и демонстраций, невосприимчивы к звукам. Кинестетики обучаются в действии, через непосредственное участие в деле, они импульсивны, сразу начинают действовать. Таким образом, при обучении иностранному языку необходимо учитывать особенности восприятия учащихся, например при разработке комплекса упражнений. Но неправильно делать акцент только на таких отдельных компонентах, как темперамент, личностные особенности, характер. И. В. Ламаш [5] в работе «Индивидуализация обучения в вузе: проблемы, перспективы, пути реализации» отмечает, что зачастую «представления преподавателей об индивидуальности обучаемых ограничиваются характеристиками, описывающими общепсихологическое содержание понятия либо ориентированными на соотнесение субъекта с той или иной типологической группой, тогда как пространство индивидуальности включает в себя множество характеристик и может быть описано как целостное пространство через многомерную систему координат и ряд интегральных показателей». И. В. Ламаш справедливо замечает также, что изначально инди-

видуальный подход следует внедрять не столько в сам процесс обучения, сколько в его идеологию.

Он относит когнитивные стили к важнейшим детерминантам индивидуализации, отмечая, что когнитивный стиль является стабильной индивидуальной характеристикой способов взаимодействия человека с информационным полем и определяет предпочитаемые человеком способы принятия решений, решения задач и толкования происходящего. Импульсивность/рефлексивность связана с тенденцией к более или менее развернутой апробации возможных гипотез и детальному анализу ситуации перед принятием решения. Импульсивные делают ошибки не потому, что не знают и в принципе не могут дать правильный ответ, а потому, что отвечают слишком быстро. Импульсивные хуже справляются с заданиями, где не указаны альтернативы ответов. При решении мыслительных задач у импульсивных учащихся отмечены небольшие затраты времени и большое количество ошибок, рефлексивные учащиеся затрачивают больше времени на выполнение заданий, но делают меньше ошибок. Среди рекомендаций, предлагаемых импульсивным обучаемым, – самоинструкции согласно моделям, проговаривание решения, использование знаково-символических конспектов, опорных схем.

Аналитичность/синтетичность дифференцирует людей по тому, на что они ориентированы в процессе познания: на различие и на сходство, на специфическое в наблюдаемых объектах или на общее. В исследованиях обнаружена связь аналитичности/синтетичности со стратегиями обучения. Аналитичным обучающимся подходит следующая схема: низкий темп предъявления учебной информации, большое число повторений, малая вариативность заданий, акцент на произвольное запоминание. Синтетичные легче обучаются в ситуации конструирования моделей и схем, систематизации материала. Между этими группами не обнаружены существенные различия в среднем времени, затра-

чиваемом на задание, но они по-разному его распределяют. Аналитики больше времени тратят на подготовительную стадию, синтетики – на само выполнение задания.

Подходы к изучению индивидуальности и индивидуализации разнообразны. В учебной деятельности находит проявление широкий набор индивидуальных особенностей, при этом перечисленными характеристиками содержание пространства индивидуальности не исчерпывается. Использование возможностей индивидуального подхода позволяет компенсировать затруднения, раскрыть творческие возможности учащегося, построить программы обучения, позволяющие максимально развить знания и навыки с учетом потенциальных возможностей субъекта, а также сформировать наиболее эффективный стиль обучения и профессиональной деятельности.

М. К. Кабардов [6] выделяет два основных стиля овладения иностранным языком, а именно: коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический. Первому типу присущи образно-действенные компоненты способностей, а стиль овладения иностранным языком – «от речи к языку», для второго типа характерны вербально-логические компоненты и когнитивный стиль овладения – «от языка к речи». В соответствии с этими типами М. К. Кабардовым были введены понятия коммуникативно-ориентированной и когнитивно-ориентированной технологии овладения иностранным языком. Первая опирается на произвольные способы овладения иностранным языком, по возможности исключая опору на родной язык, вторая ориентирована на исключительно сознательный способ обучения, то есть на рационально-логический способ усвоения языка, предполагающий произвольность, аналитичность, опору на логико-грамматический и теоретический аспекты. По мнению М. К. Кабардова, преподаватель должен учитывать индивидуальный стиль обучающихся по овладению ИЯ, что

Связь индивидуальных особенностей обучающихся с методами и средствами обучения

Учебно-познавательные стили	Качества личности	Методы и средства обучения
Коммуникативно-речевой	Кинестетики, эмоцио, экстраверты, импульсивные, синтетичность мышления, от конкретного к абстрактному, от частного к общему	Интенсивные методы (активизация резервных возможностей личности, контекстный метод); полилоги, аудиальные средства, психотехнические приёмы
Когнитивно-лингвистический	Визуалы, рацио, интроверты, рефлексивные, аналитичность мышления, от абстрактного к конкретному, от общего к частному	Традиционный (грамматико-переводный, аналитический, сознательно-сопоставительный); тексты, графики, таблицы, иллюстрации, визуальные и аудиовизуальные средства
Смешанный (коммуникативно-лингвистический)	Аудиалы/визуалы, эмоцио/рацио, интроверты, уравновешенные, аналитико-синтетическое мышление, оба пути в равной степени	Традиционный/интенсивный; Аудиовизуальные средства, мультимедийные технологии

должно оптимизировать обучение и привести к более высокой результативности владения иноязычной речью. Необходимо отметить, что философы делают людей по типу личности на «эмоции» и «рацио». Эти особенности нужно учитывать при осуществлении внутренней и внешней дифференциации обучения. Темперамент, представляющий собой проявление типа высшей нервной деятельности в поведении человека, является важным фактором, на который необходимо обращать внимание при обучении. В отличие от темперамента, относящегося к динамической стороне психической деятельности, характер человека любого возраста связан с содержательной стороной. Для определения способностей студентов к изучению иностранного языка можно обратиться к работе В. В. Рыжова, А. В. Калентьева [7] «Психологическая диагностика способностей к изучению иностранных языков». В ней приводится ряд диагностических заданий для измерения слуховой дифференциальной чувствительности, для изучения мотивов в структуре способностей к иностранным языкам, диагностики мышления в структуре иноязычных способностей и диагностики памяти, также проводится исследование способности к вероятностному прогнозированию и личностных характеристик.

Связь между индивидуальными характеристиками обучающихся, их учебно-познавательными стилями и соответствующими им методами и средствами обучения можно наглядно представить в следующей таблице:

Что касается временных затрат при работе с модулями, то каждый из них рассчитан на 36–42 часа, при этом большая часть времени отводится на самостоятельную работу студентов. Экспериментальная проверка разработанной методики поможет дать более точный ответ на этот вопрос.

Примечания

1. *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранному языкам: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986. 101 с.

2. *Витт Н. В.* Эмоциональная регуляция речи: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. М., 1988. 48 с.

3. *Вайсбурд М. А.* Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устному речевому общению // ИЯШ. 1999. № 1. С. 5–11.

4. *Гвоздева А. В.* Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении языков // ИЯШ. 1999. № 5. С. 73–80.

5. *Ламаш И. В.* Индивидуализация обучения в вузе: проблемы, перспективы, пути реализации // Инновации в образовании. 2005. С. 70–82.

6. *Кабардов М. К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07. М., 1983. 23 с.

7. *Рыжов В. В., Калентьев А. В.* Психологическая диагностика способностей к изучению иностранных языков: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. 98 с.

УДК 802.0

Ю. А. Молчанова

КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной научной статье дается определение компенсаторной компетенции, говорится о ее определяющем положении среди компонентов коммуникативной компетенции и предлагается комплекс компенсаторных стратегий и приемов, которые необходимо сформировать у студентов сельскохозяйственного вуза на занятиях по иностранному языку для успешного осуществления профессиональной деятельности.

The article is concerned with the definition of compensatory competence. The author reveals its key position among the components of communicative competence. And suggests a complex of compensatory strategies and methods. The necessity for agricultural students to master these strategies at foreign language classes for their future successful professional activity is pointed out.

Ключевые слова: компенсаторная компетенция, компенсаторные стратегии и приемы, иностранный язык, профессионально-ориентированный текст, усвоение и применение компенсаторных стратегий и приемов, компетентный специалист.

Keywords: compensatory competence, compensatory strategies and methods, foreign language, professionally oriented text; mastering and using compensatory strategies and methods, competent authority.

В настоящее время на рынке труда востребованы квалифицированные специалисты соответствующего уровня и профиля, свободно владеющие своей профессией и умеющие ориентироваться в смежных областях деятельности, способные к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовые к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Таким образом, профессионализм специалиста – это не просто «совокупность профессиональных навыков и умений» [1] или «набор определенных функций и качеств личности специалиста» [2]. Высокая компетентность специалиста объединяет в единую систему его знания, опыт, качества.

В нашем исследовании речь идет о специалисте сельскохозяйственного профиля, о будущем ученом-агрономе. Преподавателю иностранного языка важно иметь представление о будущем специалисте, о требованиях, предъявляемых к его квалификации. Это нужно для того, чтобы эффективно

МОЛЧАНОВА Юлия Анатольевна – аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова
© Молчанова Ю. А., 2009

отобрать предметно-тематический компонент и включить его в содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Компетентный специалист (ученый-агроном) должен обладать: а) производственно-технологической компетентностью (оценка пригодности агроландшафтов для возделывания сельскохозяйственных культур, эффективное использование удобрений, средств защиты растений, сельскохозяйственной техники, семян, сортов и др.); б) организационно-управленческой компетентностью (организация и проведение полевых работ, принятие управленческих решений в различных погодных и материально-технических условиях и др.); в) научно-исследовательской компетентностью (анализ состояния и перспектив повышения урожайности сельскохозяйственных культур и воспроизводства плодородия почв, закладка и проведение различных опытов и др.). На уровень компетентностей будущего специалиста влияют: а) профессиональная мотивация, б) оценка качества будущего специалиста, складывающаяся из компетенций, формируемых в ходе образовательного процесса. Проблеме формирования компетенций и их классификации посвящено множество работ. Проанализировав работы таких ученых, как В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, мы выделяем три группы компетенций специалиста: а) ключевые социально-личностные компетенции (общекультурные, коммуникативные, ценностно-смысловые, социально-трудовые и личностно-совершенствование); б) образовательные компетенции (учебно-познавательные, информационные; предметные; деятельностные и развивающие); в) профессиональные компетенции (общепрофессиональные, академические, специальные, системные и инструментальные) компетенции.

В неязыковом вузе иностранный язык выступает как органический и обязательный компонент профессиональной подготовки. В рамках коммуникативного подхода задача преподавателя иностранного языка заключается в формировании коммуникативной компетентности. Н. А. Уварова определяет профессиональную коммуникативную компетентность: это «наличие языковой компетенции как внутри одного профессионального коммуникативного социума, так и в общении с «внешним» коммуникативным социумом на родном и иностранном языке» [3, с. 141]. Компетентный специалист в любой области знаний умеет общаться, выбирать средства выражения для точного, грамотного изложения мыслей на родном и иностранном языках в профессиональной сфере. Такой специалист понимает и переводит специальную литературу. Он всегда будет востребован на рынке труда.

Практика преподавания иностранных языков в сельскохозяйственных вузах переживает в настоящее время сложный период. Это связано с изменением политико-экономической ситуации в стране, с повышением требований к уровню владения иностранным языком специалистами неязыковых вузов. Преподаватель иностранного языка этого типа вуза сталкивается с рядом следующих проблем: а) отсутствием программ по иностранному языку, учитывающих специфику предметно-тематической области; б) низкой мотивированностью, отсутствием интереса к предмету, ограниченностью сферы применения иностранного языка в профессиональной деятельности; в) низким уровнем или почти полным отсутствием учебно-познавательной компетенции студентов, слабо развитыми умениями работать с книгой, энциклопедией, словарем, текстом, включая текст по специальности на



родном языке; г) низким уровнем обученности студентов; д) недостаточным количеством аудиторных часов; г) слабой обеспеченностью учебного процесса методическими материалами, профессионально-ориентированными текстами по специальности (агрономия, почвоведение, агроэкология); д) отсутствием технических средств обучения; е) отсутствием специально отобранного терминологического аппарата; ж) низким уровнем общего развития студентов; и) низким уровнем информированности о сельском хозяйстве в странах изучаемого языка (Англия, Австралия, Канада, США).

Принимая во внимание особенности условий обучения студентов сельскохозяйственного вуза, цели и задачи обучения иностранным языкам в данном типе вуза, продиктованные социальным заказом, представляется важным и значимым формирование и развитие у студентов этой категории компенсаторной (или стратегической) компетенции. Данный вид компетенции наряду с лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социальной и социокультурной компетенциями является структурным компонентом общей коммуникативной компетенции. Этот вид компетенции в методической литературе определяется как «способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке» [4, с. 327].

Вслед за зарубежными учеными (D. Hymes, S. Savignon, E. Terone, G. Yule) мы отмечаем определяющее положение стратегической компетенции в общей языковой подготовке специалиста в неспециальном вузе. Как бы хорошо студент или специалист не владел иностранным языком, невозможно знать все. Благодаря умелому и правильному владению стратегиями овладения языком, а именно «комбинацией приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний и системе языка и формирования определенных навыков и умений», можно успешно справиться с возникающими языковыми и речевыми трудностями [4, с. 326]. Компенсаторная (или стратегическая) компетенция присутствует в каждом компоненте коммуникативной и профессиональной компетенций. Компоненты названных компетенций постоянно совершенствуются, пополняются при помощи компенсаторных стратегий.

Компенсаторная компетенция предполагает наличие у обучающихся определенных умений по преодолению языковых речевых трудностей, возникающих культурных барьеров. Данный вид компетенции предусматривает развитие у студентов способности и готовности преодолевать дефицит иноязычных знаний, навыков и умений при овладении иностранным языком в целом. Этот вид компетенции особенно важен для овладения специ-

альной лексикой, т. е. терминологическим аппаратом овладеваемой специальности. Формирование компенсаторной компетенции предполагает обучение студентов на занятиях по иностранному языку компенсаторным стратегиям, состоящим из набора определенных приемов. Студент сельскохозяйственного вуза должен не просто овладеть стратегиями и приемами, но уметь применять их в практической речевой деятельности. В результате такой учебной деятельности должен достигаться определенный положительный результат.

Специфика обучения иностранному языку в сельскохозяйственном вузе состоит в обучении студентов сельскохозяйственного профиля чтению профессионально-ориентированных текстов [5]. В процессе чтения студент должен успешно пользоваться всем набором компенсаторных стратегий для правильного понимания и перевода профессионального текста. Это важно в условиях недостаточности знаний иностранного языка, недостаточного уровня сформированности речевых навыков и умений. Студент – будущий специалист должен найти рациональное решение проблемы, поставленной преподавателем в коммуникативной задаче. Необходимо использовать компенсаторные стратегии и в ситуациях, если возникают трудности, связанные с недостатком или отсутствием профессионально значимой информации.

Исходя из вышеизложенного нами предлагается модель формирования компенсаторной компетенции.

В программе по иностранному языку для сельскохозяйственных вузов по специальности «Агрономия» предусматривается, что в процессе обучения студент должен: а) овладеть пассивным и активным лексическим минимумом в объеме 4000 лексических единиц общего и терминологического характера; б) иметь представление о стиле научной литературы, о способах словообразования и грамматических конструкциях, обеспечивающих восприятие и понимание профессионально ориентированных текстов; в) понимать речь на слух и уметь общаться в сфере бытовой и профессиональной коммуникации, иметь представление о культуре, обычаях и традициях стран изучаемого языка [5].

Для достижения данных целей и задач, для успешного осуществления процесса коммуникации и плодотворной работы со специальным текстом студент должен владеть в полном объеме вербальными и невербальными компенсаторными стратегиями и приемами, которые должны постоянно развиваться, совершенствоваться. В идеале преподаватель должен обучить студентов пользоваться всем комплексом стратегий и приемов. На практике это не всегда представляется возможным, поскольку не каждый студент, в силу своих индивидуальных особенностей и способностей, в состоянии усвоить данные стратегии и приемы и уметь

пользоваться ими. Относительно низкий уровень развития какого-либо одного приема не исключает возможности успешного выполнения определенного вида деятельности, например чтение профессионально ориентированных текстов. Часто бывает так, что недостающий прием может быть компенсирован другим, поэтому чем большим количеством стратегий и приемов, составляющих компенсаторную компетенцию, студент владеет, тем успешнее и эффективнее будет осуществляться его профессиональная деятельность ученого-агронома. Такой специалист будет интересоваться новыми технологиями в своей отрасли. Повышенный интерес к профессии вызовет у студента потребность в чтении специальной литературы. А все имеющиеся у него языковые и речевые компетенции, в том числе и компенсаторные, помогут получить недостающий объем знаний по специальности и применить их в практической деятельности.

Примечания

1. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. завед. М., 2005. 288 с.
2. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.
3. Профессиональное лингвообразование / под ред. Н. А. Уваровой // Волго-Вятская академия государственной службы. Н. Новгород, 2004. 152 с.
4. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М., 2007. 746 с.
5. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения / Министерство образования РФ. М., 2000. 20 с.

УДК 378:373.2

Т. М. Горюнова

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная мобильность рассматривается в двух аспектах: «вертикальном», готовность эффективно и качественно реализовывать функционал как более высокого, так и более низкого уровней (методист выполняет функционал как руководителя дошкольного учреждения, так и воспитателя – работа с детьми в группе); «горизонтальном» – готовность в изменившихся условиях сменить без «психологического надлома» род занятий, занять новую социальную нишу.

The professional mobility is considered through two aspects: the first being “a vertical one” as an ability to realize a functional of both low and high levels effectively (the methodist realizes the functional as the director of the kindergarten, the educator responsible for organizing the children’s work in the group); the second – “a horizontal one” – is an ability to change occupation according to the changed conditions without any psychological aftereffects, to take in a new social niche.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, вертикальная мобильность, горизонтальная мобильность, специалист дошкольного образования.

Keywords: professional mobility, vertical mobility, horizontal mobility, preschool education specialist.

В условиях постоянного изменения системы образования современный работник образования сможет продуктивно работать, если будет профессионально мобилен, т. е. мобилен как внутри системы, так и вне ее. Факты изменения системы образования говорят о том, что в режиме устойчивого инновационного развития система образования будет пребывать постоянно. В связи с этим уже сейчас профессиональная подготовка специалиста должна осуществляться с опережением и быть направлена на формирование будущего специалиста, способного к профессиональной мобильности.

Вопросы личностного развития студента и формирование его готовности к будущей профессиональной деятельности рассматриваются как в отечественных, так и в зарубежных концепциях личностной и профессиональной мобильности (Л. Амирова, З. Багишев, П. М. Блац, М. Вебер, А. А. Гераськова, Д. Голдторп, О. М. Дудина, О. Д. Дункан, Э. Дюркгейм, Т. И. Заславская, П. А. Сорокин, Н. Ф. Хорошко, М. В. Черныш, М. Шелер и др.).

Мобильность рассматривается учеными не только как процесс, но и как качество личности, такое

ГОРЮНОВА Татьяна Максимовна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре дошкольной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета
© Горюнова Т. М., 2009

понимание характеризуется тем, что человек может быть мобильным, если он обладает определенными личностными и профессиональными качествами, а основным условием развития профессиональной мобильности будущего специалиста является мотивационно-ценностное отношение к профессии.

Исследуя мотивационную готовность студентов к овладению профессиональной деятельностью, мы определили три типа отношений [1]:

1) гармонично-положительный тип отличается осознанностью выбранной профессии, интересом и любовью к ней, потребностью общения с детьми, стабильной познавательной активностью к овладению педагогическими знаниями, стремлением к самосовершенствованию. Данный тип отношений наблюдался у 29% студентов;

2) ситуативно-положительный тип – при общей педагогической направленности и стремлении стать специалистом в области дошкольного образования, характеризующимся идеализированностью и ситуативностью отношения к управлению педагогическим процессом в дошкольном учреждении, частичной удовлетворенностью выбранной профессией, недостаточной сформированной потребностью в управленческо-педагогической деятельности – выявлен у 56%;

3) пассивно-отрицательный тип характеризуется отсутствием профессиональной направленности, нежеланием работать с детьми, неудовлетворенностью выбранной профессией и уверенностью, что не будет работать в педагогической системе. Выявлен данный тип у 15% студентов.

Тем не менее приведенные показатели позволяют сделать вывод: основная масса студентов мотивационно готова к овладению профессией, что является фундаментом ориентации студентов на достижение профессиональной культуры. Чем прочнее система позитивных ценностей в период обучения в вузе, тем выше будет уровень профессиональной мобильности в дальнейшем.

Анализ литературы по проблеме позволяет выделить различные типологии мобильности: вертикальная мобильность, которая теснейшим образом связана с карьерным ростом специалиста; горизонтальная мобильность – способность специалиста достаточно быстро включаться и активно участвовать в процессе реализации проектов и решения поставленных задач, а также возможность быть автором-разработчиком проектов; глобальная мобильность, которая связана с миграцией студентов и преподавателей в масштабах единого европейского образовательного пространства [2].

В нашем понимании профессиональная мобильность включает в себя три аспекта: качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, резуль-

татом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

В соответствии с выявленной структурой профессиональную мобильность рассматриваем на уровне личностных качеств (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность); на уровне характеристик деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность); на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды.

Таким образом, профессиональная мобильность – это свойство целостной личности специалиста, направленное на преобразование себя и окружающей среды в соответствии с тенденциями развития, поэтому оно предполагает опережающий и непрерывный характер самого образования и включает следующие компоненты:

– совокупность компетентностей, обеспечивающих профессиональную мобильность педагога, в их числе ключевые компетентности: социального взаимодействия, общения, мотивационно-ценностная, информационно-технологическая компетентность и общепрофессиональные компетентности: педагогического взаимодействия, организационная, проективная;

– готовность к переменам как синтез устойчивости и «реактивной» адаптации;

– активность как способность к преобразованию педагогической деятельности и себя в ней.

Выделенные компоненты являются условиями для развития следующих способностей и умений: адаптироваться, самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире; легко обучаться, выстраивать вектор своего карьерного роста, проявлять готовность к смене видов деятельности, поведенческих ролей, уметь преобразовывать себя в профессии и окружающей реальности; способность влиять на окружающую среду и происходящие в ней события, использовать их для своего развития; развивать собственную компетентность в профессии, социальной жизни, культуре, самообразовании, проявляя различные виды мобильности: социальную, культурную, социокультурную, академическую, профессиональную.

На основе этого выявлены ключевые типы профессиональной мобильности специалиста: мобильность, направленная на реализацию индивидуальных потребностей специалиста; мобильность, ориентированная на внешние требования; мобильность, ориентированная на достижение лично значимой цели; мобильность, направленная на взаимо-

принятие внешних требований и личностных возможностей; мобильность, осуществляемая без учета индивидуальных, профессиональных особенностей специалиста; мобильность, при которой активность направлена на профессиональное развитие без учета реалий современной ситуации; оптимальная мобильность.

Критериями результативности подготовки профессионально мобильного специалиста выступают: личностные (рефлексивный, аксиологический, образовательный, качественный) и деятельностные (адаптивный, проективный, творческий). Принятые нами критерии и показатели позволяют описать три уровня сформированности профессиональной мобильности студентов/специалистов: ситуативно-адапционный; системно-проектировочный; системно-креативный. Любой уровень при определенных целях и потенциале обладает перспективными свойствами, поскольку способен выступать в качестве исходной основы для последующих уровней, благодаря этому он включается в дальнейший процесс, совершенствуется и развивается.

Технология подготовки мобильного специалиста включает методы, обеспечивающие развитие профессиональной и других видов мобильности специалиста и направленные на актуализацию его внутренних потенциальных возможностей в самообразовании, саморазвитии, самоизменении, самопрезентации и оказание педагогической помощи и поддержки в реализации индивидуального образовательного маршрута по овладению профессией и дальнейшему саморазвитию в мире профессий [3].

Процесс развития профессиональной мобильности специалиста сферы образования проходит следующие стадии:

I. Стабилизирующая стадия характеризуется адаптацией студента к новым условиям образовательной деятельности, образовательной среде, к социальному окружению, что обеспечивает его устойчивое функционирование в процессе профессиональной подготовки.

II. Аналитическая стадия состоит из подготовки студента к изменениям себя, своей деятельности как рефлексивной реакции на «возмущения» образовательной среды (специально создаваемые преподавателем посредством организации событий, проблем, задач), в результате которых студент обращается к анализу своих собственных ресурсов, позволяющих ему двигаться навстречу событиям, требованиям.

III. Преобразовательная стадия, на которой происходит реальное включение студента в процесс собственного профессионального становления, что дает ему возможность активно продвигаться в овладении профессией.

Смена состояний «устойчивость – движение» образует цикл-процесс, позволяющий проявлять мобильность как изменение траектории профессионального становления и развития будущего педагога.

Задача подготовки профессионально мобильного специалиста требует от выпускника обладания определенными компетенциями, основанными на знаниях и умениях, которыми выпускник может овладеть при изучении определенных циклов дисциплин.

Первая группа задач направлена на решение актуальных проблем стабилизирующей стадии развития студентов, рассматриваемой нами как ситуативно-адапционный уровень: способность и готовность обучаться в условиях организации учебно-воспитательного процесса в вузе; способность и готовность к общению; способность и готовность к сотрудничеству; способность и готовность использовать знания об информации (закономерностях ее создания, преобразования, передачи, использования).

Адаптация студента к вузовской среде связана с обеспечением устойчивости его функционирования и способствует сохранению уже достигнутого им уровня мобильности. Студент как активно действующий субъект обладает определенной степенью адаптивности. Это позволяет ему быть активным в выстраивании траектории своего профессионального развития в зависимости от требований вузовской среды.

Совместно со студентами определяются цели и задачи, значимость изучения темы, область практического применения знаний, обозначаются пути актуализации материала лекций, использования дополнительной литературы. Коллективное обсуждение теоретических вопросов в типологических подгруппах выявляет уровень знаний по каждой теме. При обнаружении пробелов в знаниях даются дополнительные задания, используется взаимопомощь, консультирование.

Вторую группу составляют задачи, которые реализуются на аналитической стадии, соответствуют системно-проектировочному уровню и предполагают моделирование педагогических ситуаций: способность и готовность обучаться самостоятельно; способность и готовность к рефлексии событий, условий, результатов деятельности; способность и готовность оценить результат своей деятельности; способность и готовность вариативно применять умения общения.

Сложность процесса применения теоретических знаний на практике заключается в том, что педагогическая деятельность чрезвычайно многогранна и студентам трудно самим увидеть проявление закономерностей образовательного процесса в ДООУ (дошкольное образовательное учреждение). Поэтому важное значение в «перевод» теории в инструмент практической деятельности принадлежит педагогической ситуации и принятию профессионально-педагогического решения по ее реализации. При их моделировании и разборе студенты наглядно видят, как использовать определенную тех-

нологию организации деятельности и общения участников образовательного процесса; анализ ситуаций помогает более сознательному усвоению материала. По мере накопления знаний предлагаются более сложные ситуации, анализ которых требует применения широкого кругозора в области теории и практики профессиональной деятельности.

В *третью группу* входит решение задач преобразовательной стадии, соответствует системно-креативному уровню: способность и готовность выстраивать персональную стратегию своего самосовершенствования (самооценка возможностей, самооценка результатов); способность и готовность структурировать собственные знания, умения и ситуативно-адекватно их актуализировать; способность и готовность к использованию инновационных идей; способность и готовность выстраивать стратегию совершенствования образовательного процесса; способность и готовность внедрять новые технологии, методы обучения и воспитания; способность и готовность использовать знания и умения ведения научного исследования.

По своему содержанию эти задачи разнообразны: информационно-проблемные задачи-задания с постановкой к ним вопросов на объяснение понятий и высказываний; на гибкость мышления и осознанность применения знаний; систематизацию знаний, соотнесение их с закономерностями, принципами и технологией управления, анализ и оценка актуальных педагогических проблем; задачи-ситуации, взятые из педагогической практики, направленные на обоснование явления, определение целей, плана, путей функционирования и развития ДОУ, педагогического коллектива, раскрытие мотива поведения, анализа ошибок; задачи, предполагающие выбор из теоретических положений необходимого для правильного решения в данной ситуации; задачи, требующие новых знаний – на классификацию, сравнение, сопоставление реальных явлений педагогического управления; задачи, связанные с доказательством правильного или неправильного применения теоретических знаний.

В нашем опыте процесс подготовки будущего педагога, способного к профессиональной мобильности, состоял из последовательных стадий и сопровождался овладением компетенциями, обеспечивающими мобильность. Следовательно, содержание профессионального педагогического образования мобильных специалистов должно быть адаптивным, обеспечивающим максимальную приспособленность к меняющимся условиям и конструктивным, обеспечивающим преобразования в личности и развитии системы образования в России.

Примечания

1. Горюнова Т. М. Профессиональная культура педагога: управленческий аспект: монография. Н. Новгород, 2005.

2. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема: дис. канд. филос. наук. Волгоград, 1996.

3. Митина Л. М. Психология деятельности и профессиональной компетентности учителя. М., 2004.

УДК 373.2

Т. В. Хабарова

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются вопросы конструирования содержания физкультурно-спортивной деятельности на основе лично-ориентированного подхода во взаимодействии педагога с детьми. Предлагается алгоритм деятельности педагога по реализации содержания раздела по физической культуре образовательной программы. Акцент делается на блочном распределении содержания физкультурных занятий, на конструировании содержания занятий на основе лично-ориентированного подхода.

Problems of designing the contents of physical culture and sports activity are considered on the basis of the person-oriented approach in interaction of the teacher with children. The algorithm of teacher's activity aimed at the realizing the contents of physical training educational program is offered. The accent is made on block distribution of the contents of sports activities.

Ключевые слова: двигательные способности, физкультурно-спортивная деятельность, лично-ориентированный подход, двигательный режим, система планирования, карта программных требований, блочное распределение программного материала.

Keywords: impellent abilities, the physical culture and sports activity, the person-oriented approach, an impellent mode, system of planning, a card of program requirements, block distribution of a program material.

Одно из приоритетных направлений инновационной деятельности современных дошкольных учреждений – развитие способностей детей, которое является ничем иным, как выражением индивидуального пути развития ребенка. Способности всегда развиваются в деятельности (С. Л. Рубинштейн), следовательно, двигательные способности (теснейшим образом взаимосвязанные физические качества и двигательные умения, навыки) развиваются в процессе физкультурно-спортивной (двигательной) деятельности, которая должна быть таким образом организована в условиях дошкольного

ХАБАРОВА Татьяна Валерьяновна – старший преподаватель кафедры дошкольного образования Коми республиканского института развития образования и переподготовки кадров
© Хабарова Т. В., 2009

учреждения, чтобы обеспечить обогащение двигательного опыта каждого ребенка, прирост его двигательных умений и двигательных качеств. Современные дети не имеют достаточной возможности реализовать свою естественную потребность в движении из-за завышенных требований со стороны взрослых, которые приводят к увеличению умственной нагрузки на ребенка, уменьшению продолжительности самостоятельной двигательной деятельности детей, сокращению пребывания на свежем воздухе, а в конечном итоге – к переутомлению детей, их эмоциональному неблагополучию. Следовательно, необходимо организовать такую двигательную (физкультурно-спортивную) деятельность, которая бы удовлетворяла естественную потребность детей в движении в соответствии с их двигательными возможностями, использовать такие ее виды, содержание которых способствовало бы развитию двигательных умений и двигательных качеств детей, использовать такие подходы и технологии, которые способствовали бы формированию у ребенка субъектной позиции по отношению к двигательной деятельности, учитывали интересы, склонности, потребности, желания детей, развивали творческий потенциал ребенка, способствовали формированию его личностных качеств (активности, инициативности, самостоятельности, креативности). Одним из таких подходов является личностно-ориентированный подход во взаимодействии педагога с детьми в процессе как специально организованной двигательной деятельности (физкультурных занятий), так и в процессе совместной (утренней гимнастики, гимнастики после сна, физкультурных досугов и др.) и самостоятельной двигательной деятельности детей.

Целью нашего исследования является изучение эффективности воздействия разнообразных видов физкультурно-спортивной деятельности на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста. Шагами достижения поставленной цели служат задачи исследования: 1. Выявить особенности развития двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе физкультурно-спортивной деятельности. 2. Определить уровень двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста, проживающих в Республике Коми. 3. Разработать и апробировать модель физкультурно-спортивной деятельности, направленную на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ, с учетом личностно-ориентированного подхода во взаимодействии педагога и детей и с учетом этнокультурной составляющей содержания дошкольного образования.

В исследовании принимает участие 134 ребенка 5–7 лет (66 мальчиков и 68 девочек) из старших и подготовительных групп ДОУ Республики Коми [1]. Оценка уровня развития **физических качеств**

(быстроты, силы, ловкости, выносливости, гибкости) на начальном этапе исследования включала оценку количественных показателей тестов [2], анализ которых показал преобладание общего низкого уровня развития физических качеств у детей (82 человека, 62%), наиболее он характерен для девочек (45 человек, 66%). Степень сформированности двигательных навыков в основных видах движений (ходьбе, беге, прыжках в длину с места, метании вдаль) оценивалась по качественным показателям освоения детьми основных движений (предложенным Н. В. Полтавцевой, Н. А. Гордовой, 2004 г.), уровни сформированности **двигательных навыков** определялись в соответствии с уровнями, описанными С. Прищепа и др. (2004 г.). Анализ результатов детей на начальном этапе исследования показал преобладание среднего уровня овладения детьми основными движениями (75 человек, 56%), что, в свою очередь, позволяет сделать предположение о взаимосвязи и взаимовлиянии качественных показателей освоения детьми основных движений и их количественных показателей.

С целью развития двигательных умений и физических качеств детей 5–7 лет в условиях ДОУ нами была разработана и предложена для апробации система физкультурно-спортивной деятельности, содержание которой, по нашему мнению, конструируется с учетом психофизиологических особенностей и возможностей детей, уровня развития их двигательных способностей, двигательных потребностей детей, требований реализуемой в ДОУ комплексной программы, этнокультурной составляющей содержания образования и с учетом условий той местности, в которой находится каждое конкретное дошкольное учреждение. Организационной основой физкультурно-спортивной деятельности является оптимальный двигательный режим, который, по нашему мнению, включает в себя как специально организованную двигательную деятельность (физкультурные занятия, приоритет среди них отдается тем видам занятий, которые способствуют наибольшей реализации двигательных потребностей детей, – занятиям, построенным на свободном выборе движений детьми, игровым занятиям, тренировочным занятиям, занятиям ритмической гимнастикой), совместную двигательную деятельность педагога с детьми (утренняя гимнастика, гимнастика после дневного сна и др.), так и самостоятельную двигательную деятельность детей (важна организация предметно-пространственной среды для развития двигательных способностей детей), в процессе которых происходит обогащение двигательного опыта детей, развитие их двигательных умений, навыков и физических качеств.

В содержание физкультурно-спортивной деятельности (кроме традиционного содержания) мы предлагаем включать корректирующие упражнения

для профилактики состояния дыхательной, опорно-двигательной систем организма ребенка; упражнения для эмоционального раскрепощения детей и для предупреждения появления нежелательных аффективных проявлений (релаксационные упражнения, упражнения психогимнастики и др.); самомассаж; упражнения и игры на развитие двигательных способностей детей (в том числе коми народные подвижные игры); упражнения для развития двигательного воображения и двигательного творчества у детей.

Особое внимание мы предлагаем уделять содержанию двигательной деятельности детей в процессе физкультурных занятий, поскольку там идет обучение детей новым видам движений и совершенствование у них уже имеющихся двигательных умений. Для более эффективного развития двигательных способностей (двигательных умений и физических качеств) детей в процессе физкультурных занятий педагогу необходимо более четко планировать собственную деятельность. В связи с этим мы разработали систему планирования деятельности педагога, сущность которой отражена в алгоритме деятельности педагога по реализации содержания раздела по физической культуре (см. рисунок).

Карта программных требований (шаг 2) включает в себя содержание раздела по физической культуре (виды основных движений, спортивных упражнений, спортивных игр) для старшей и подготовительной групп, которое отбирается в зависимости от условий каждого конкретного дошкольного учреждения и в зависимости от уровня развития двигательных способностей детей. Такая форма представления данной карты позволяет объединить содержание, являющееся общим для двух возрастных групп, и выделить содержание, характерное для каждой группы в отдельности. Это позволит осуществить дифференцированный подход в отборе содержания (в зависимости от уровня развития двигательных способностей) при обучении детей основным движениям, и прежде всего в разновозрастных группах.

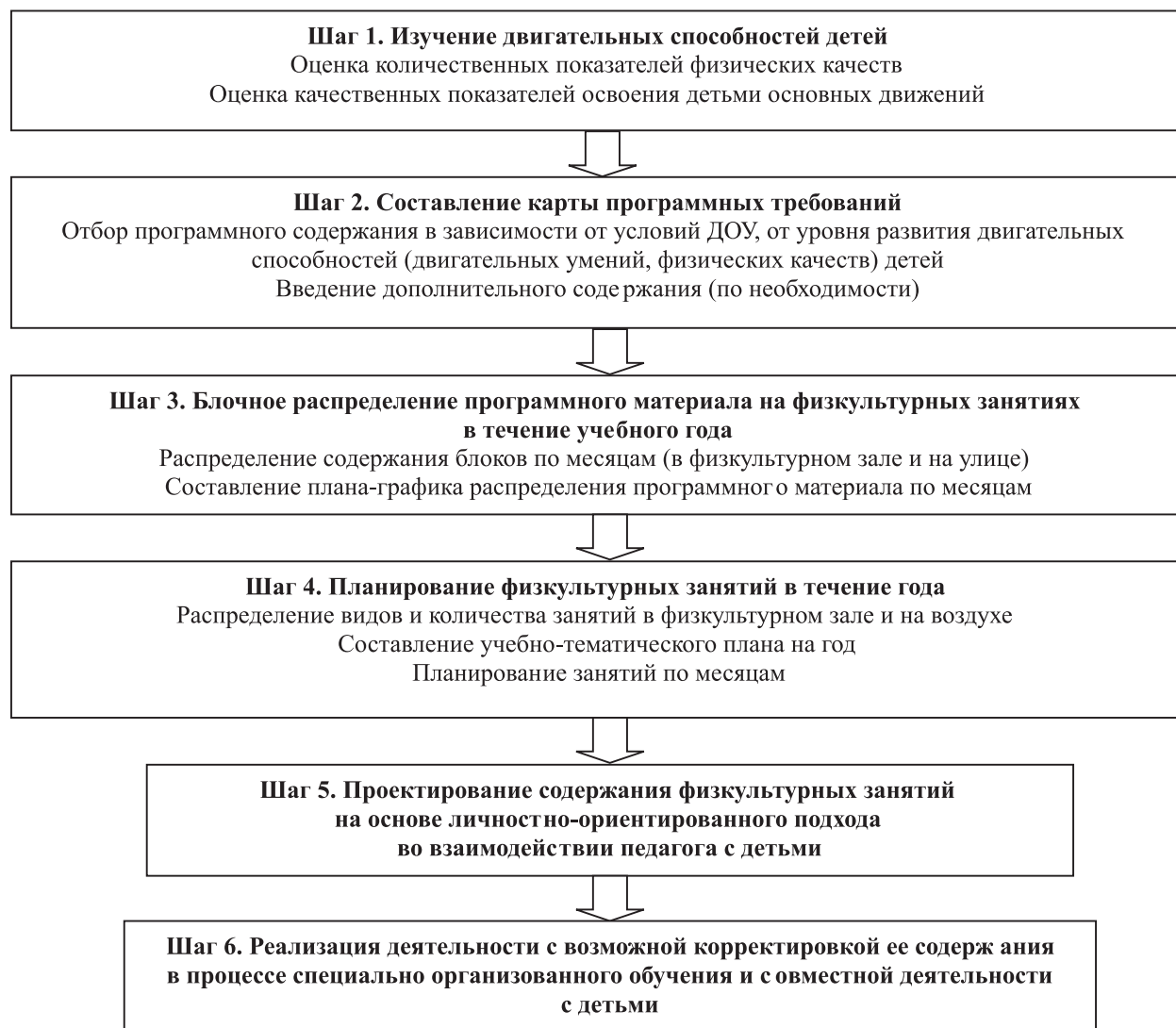
Распределение программного материала по блокам (шаг 3) позволит осуществить концентрированное обучение детей старшего дошкольного возраста основным движениям. Реализация программного материала осуществляется в процессе физкультурных занятий в зале и на улице. Содержание физкультурных занятий в зале распределяется следующим образом: октябрь, март – блок «Школа мяча» (освоение детьми действий с мячом, в том числе и овладение навыками элементарной игры в баскетбол); ноябрь, февраль – блок «Ползание, лазание, равновесие» (совершенствование навыков ползания, лазания и равновесия); декабрь, апрель – блок «Прыжки» (освоение детьми прыжковых упражнений); январь – блок «Рит-

мика» (ритмическая гимнастика под музыку для эмоциональной разгрузки детей). Для профилактики состояния опорно-двигательного аппарата у детей 5–7 лет и с целью использования современных технологий обучения мы рекомендуем в цикл физкультурных занятий, отведенных для совершенствования у детей навыков ползания, лазания и равновесия, включать фитбол-гимнастику. Содержание физкультурных занятий на улице предполагает следующее распределение программного материала: сентябрь – блок «Бадминтон» (овладение детьми навыками игры в бадминтон); октябрь, май – блок «Футбол» (овладение навыками элементарной игры в футбол); ноябрь – блоки «Катание на санках» и «Ходьба на лыжах»; декабрь, январь, февраль, март – блок «Ходьба на лыжах» (освоение навыков ходьбы на лыжах); апрель – блок «Городки» (овладение детьми навыками игры в городки).

Для целенаправленного развития двигательных способностей детей кроме стандартных видов физкультурных занятий (традиционного, сюжетно-игрового) мы рекомендуем (шаг 4) ежемесячно проводить занятия по интересам детей, построенные на свободном выборе движений детьми (1–2 раза в месяц); игровые физкультурные занятия (на основе подвижных игр, игр-эстафет) (1–2 раза в месяц); тренировочные занятия. Содержание данных видов занятий проектируется с учетом блочного распределения программного материала (например, в блоке «Школа мяча» предусмотрены игровые физкультурные занятия, содержание которых включает подвижные игры, игры-эстафеты с мячом; занятия по интересам детей построены на свободном выборе детьми движений с мячом и т. п.). Количество такого рода занятий увеличивается для детей подготовительной группы.

При конструировании содержания физкультурных занятий как дидактических единиц на основе личностно-ориентированного подхода с целью развития у детей старшего дошкольного возраста двигательных способностей (шаг 5) мы предлагаем учитывать следующие основополагающие моменты:

1. Физкультурное занятие является одной из форм физкультурно-спортивной (двигательной) деятельности детей, следовательно, все структурные компоненты деятельности (постановка цели, планирование деятельности, собственно деятельность, анализ полученного результата) должны быть представлены на занятии. Поэтому для развития у детей умения ставить цель деятельности, планировать предстоящую деятельность, анализировать полученный результат мы разработали определенную структуру физкультурных занятий, которая может быть представлена следующим образом: 1) мотивация детей на освоение предстоящей деятельности; 2) совместное определение цели деятельности детей; 3) совместное планирование



Алгоритм деятельности педагога по реализации содержания раздела по физической культуре образовательной программы

деятельности детей, выбор способов решения двигательных задач, подбор оборудования; 4) самостоятельная деятельность детей, дифференцированная помощь педагога; 5) обсуждение полученного результата: хода занятия, действий каждого ребенка, обсуждение успехов, выяснение причин неудач. Данная структура характерна для всех видов занятий (традиционного, сюжетно-игрового, игрового, занятия-тренировки и др.) и обуславливает использование технологий, способствующих формированию субъектной позиции у детей в процессе двигательной деятельности.

2. В процессе физкультурных занятий педагогом создаются и используются различные ситуации, способствующие личностному развитию детей, развитию их двигательных способностей и формированию субъектной позиции, – ситуация успеха; ситуация, обращенная к личному опыту ребенка; ситуации выбора двигательного задания, спо-

соба выполнения задания, оборудования, партнера по деятельности и др.

3. Содержание разных видов физкультурных занятий (занятий-тренировок, занятий на основе подвижных игр, занятий, построенных на свободном выборе движений детьми и др.) конструируется на основе дифференцированных двигательных заданий с учетом состояния здоровья детей, уровня их физической подготовленности.

Таким образом, для решения задач исследования нами разработаны: комплекс моделей (модель физкультурно-спортивной (двигательной) деятельности, модель двигательного режима, модель физкультурного занятия на основе личностно-ориентированного подхода во взаимодействии педагога с детьми); алгоритм деятельности педагога по планированию содержания физкультурно-спортивной деятельности; ряд схем (схема блочного распределения программного материала на физкультурных

занятиях в течение учебного года; схема анализа физкультурного занятия и др.); содержание физкультурно-спортивной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста (варианты планирования, конспекты разных видов физкультурных занятий (занятий-тренировок, игровых занятий, занятий, построенных на свободном выборе движений детьми и др.), спортивных прогулок, сценарии развлечений и др.) с учетом личностно-ориентированного подхода во взаимодействии педагога с детьми и с учетом этнокультурной составляющей содержания дошкольного образования.

Примечания

1. Дошкольные учреждения реализуют комплексную программу развития и воспитания детей в ДОУ Республики Коми «Парма» (авт. кол. под рук. С. С. Белых и др.).

2. Проводились в соответствии с рекомендациями М. А. Руновой (2000 г.) и А. Б. Лагутина (2004 г.).

УДК 796

О. П. Гонтарь

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье описываются методы и результаты исследования по вопросу состояния физической культуры личности студентов технического вуза. Для оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса в этом направлении предлагаются пути совершенствования методов обучения и форм организации, что способствует существенному повышению общего уровня культуры здоровья студента и воспитанию сознательного отношения к занятиям физической культурой.

In the author's opinion, forming physical culture of the students of higher school is most effectively carried out on the basis of improvement of educational process on the discipline "physical culture" due to the wide use of modern pedagogical technologies. The optimum equation of the curriculum purposefully allows to solve the given tasks in the field of physical culture according to the State educational standard. The article is dedicated to the experimental confirmation of these positions.

Ключевые слова: физическая культура; образовательный процесс; ценностный потенциал; личность студента; педагогическая технология; анализ; анкетирование.

Keywords: physical education; educational process; valuable potential; student's personality; pedagogical technologies; analysis; questionnaire design.

ГОНТАРЬ Оксана Петровна – аспирант кафедры физического воспитания Сибирского федерального университета
© Гонтарь О. П., 2009

Реформы, затронувшие всю современную систему высшего образования, не обошли стороной физическое воспитание. Однако его совершенствование на основе старых концептуальных положений, когда в процессе физкультурно-спортивной деятельности решались задачи преимущественно двигательного характера, не приносит результатов в формировании физической культуры студентов. Актуальность нашего исследования определяется его направленностью на разрешение присущего современной системе знаний о физическом воспитании противоречия между пониманием необходимости освоения студентами ценностей физической культуры и недостаточной разработанностью средств, методов и форм социально-педагогического воздействия, обеспечивающих успешность этого процесса.

Создание педагогической модели базируется на предшествующей ей теоретически возможной. Основными компонентами выделены мотивационный, общекультурный, физический и рефлексивный. Оценка состояния физической культуры личности студента осуществлялась по данным проведенного анкетирования и тестирования, в котором приняли участие 252 студента Института цветных металлов и золота Сибирского федерального университета. Для определения потребностно-мотивационной сферы деятельности студентов в области различных компонентов физической культуры, поиска путей и средств формирования физической культуры личности был использован метод анкетирования, в котором приняло участие 252 студента.

Мотивационный компонент в структуре физической культуры отражает конкретные мотивы и ценностные ориентации личности в этой области. В структуре физической культуры личности он является определенным «стержнем», вокруг и во взаимосвязи с которым формируются другие компоненты [1, 2]. Потребности, интересы, мотивы включения в физкультурно-спортивную деятельность, по мнению студентов, определяются состоянием материально-спортивной базы, наличием инвентаря, направленностью содержания учебного процесса, доброжелательной атмосферой, спортивной формой. Препятствуют формированию мотивации и активного положительного отношения к физкультурно-спортивной деятельности такие внутренние факторы, как недостаток времени, отсутствие потребности в физкультурно-спортивной деятельности, вредные привычки (алкоголь, курение и т. д.), состояние здоровья и т. д. Полученные данные исследования свидетельствуют о значительном интересе студентов к секционным занятиям по избранному виду спорта – 40,6% опрошенных студентов выбрали эту форму занятий. Второй по значимости для студентов формой физической активности выступают прогулки, игры, плавание (32,43% студентов). Определенное число студентов счита-

ют для себя наиболее приемлемым занятия в клубах по физкультурно-спортивным интересам – 10,17%. Примерно такое же число студентов хотели бы использовать для физкультурно-спортивной деятельности самостоятельную форму занятий – 9,24%. Следует особо подчеркнуть слабую заинтересованность студентов в массовых спортивных и оздоровительных мероприятиях, проводимых в вузе, – всего 7,56% студентов хотели бы участвовать в таких мероприятиях.

Отношение студентов к физкультурно-спортивной деятельности во многом определяется характером интересов и мотиваций. Результаты нашего исследования показывают, что лишь 22,14% студентов считают необходимыми занятия для своей будущей профессиональной деятельности. Относительно большое (36,82%) число студентов не уверены в значимости физической культуры, и 21,34% студентов не знают, является ли физкультура необходимым элементом профессиональной подготовки. Из полученных данных в результате анкетирования видно, что 74,77% студентов подтверждают желание заниматься физическими упражнениями в оздоровительных целях, но 25,23% студентов не заинтересованы в использовании физической культуры для собственного оздоровления.

Результаты анкетирования показывают, что существенно влияет на уровень физкультурно-спортивной активности значительный приоритет двух факторов: желание студентов повысить свою физическую подготовленность (33,5% положительных ответов студентов) и необходимость оптимизировать вес, улучшить фигуру (42,8% положительных ответов студентов). Следующей положительной мотивацией для студентов является получение зачета по предмету «Физическая культура» – 41,7%; возможность снять усталость, повысить работоспособность – 9,8%; 14,6% студентов понимают значимость занятий в сфере физкультурно-спортивной деятельности для воспитания воли, характера. Следует отметить, что 48,76% студентов совершенно не заинтересованы в систематических занятиях спортом и выступлениях на соревнованиях, а 61,46% студентов не интересуются событиями спортивной жизни университета. Каковы же причины, мешающие студентам заниматься физической культурой? Наиболее значимым внутренним фактором является недостаток времени – 18,9% студентов. Среди других причин, мешающих студентам заниматься физической культурой, называются отсутствие потребности в физкультурно-спортивной деятельности (12,7%), отсутствие необходимых условий для занятий (8,76%). Препятствуют активности в занятиях физической культурой и спортом также вредные привычки – 6,98% студентов, состояние здоровья – 7,56% и др.

Помимо мотивов не менее значимую роль в формировании мотивационного компонента нашей мо-

дели играют установки, воля и потребности. *Установки* содержат в себе целевую сущность деятельности личности, должны характеризоваться уровнем достижения цели, проявлением силы воли и устремленностью. Очень большую роль в сформированности установок играет та обстановка, в которой вырос человек, а в нашем случае это студент технического вуза, окружающая среда со сложившимися приоритетами, личный пример близких людей. *Воля* есть регулирующая сторона сознания, выражающаяся в способности человека совершать преднамеренные действия, поступки, требующие преодоления трудностей и направленные на достижение поставленной цели. По итогам исследования физическую культуру как школу мужества, средство воспитания характера и повышение своих функциональных и двигательных возможностей рассматривают лишь 27,3%, а считают её важнейшим аспектом жизни 2,03% опрошенных студентов. *Потребности* в сфере физической культуры в структуре мотивационно-ценностных ориентаций студента занимают особое место. Потребность определяется как отсутствие блага, благоприятных условий, нехватка чего-то, состояние лишения блага.

Общекультурный компонент ФКЛ представляет собой целостную практико-ориентированную систему валеологических знаний и умений физического саморазвития, совокупность норм и ценностей, обеспечивающих представление о роли и месте ФКЛ в системе общественных отношений. *Объем* знаний в области физической культуры предполагает прежде всего соответствие его возможностям учебного процесса и способностям занимающихся. Материал теоретического раздела государственной программы предусматривает овладение студентами системой научно-практических и специальных знаний, необходимых для понимания природных и социальных процессов функционирования физической культуры общества и личности, умения их использования для личностного и профессионального развития, самосовершенствования, организации здорового образа жизни. *Научность знаний* в области физической культуры студента обусловлена тремя критериями: уровнем содержания изучаемой дисциплины; научным уровнем коммуникации знаний; интеллектуальными способностями учащихся.

Физический компонент ФКЛ включает в себя физическое совершенство и физкультурную деятельность. Специфической стороной *физического совершенства* является процесс физического воспитания. В компоненты качеств физического совершенства личности отнесены: физическое развитие, двигательные навыки и физическая подготовленность. Для определения физического состояния в нашем исследовании мы воспользовались методикой Г. А. Апанасенко (1988) [3]. Для

определения уровня физической подготовленности была использована экспресс-оценка уровня физического здоровья по В. И. Белову. Также были проведены тесты на состояние дыхательной системы (проба Штанге, проба Генча), общей работоспособности (Гарвардский степ-тест) и гибкости.

Уровень соматического здоровья, согласно Г. Л. Апанасенко (1988), считается безопасным в том случае, если имеет сумму баллов 14 и выше. В результате проведенных расчетов показателей мы выяснили, что безопасный уровень соматического здоровья имеют 27,5% юношей и 23,2% девушек, а число баллов выше 17 (высокий уровень) смогли набрать лишь 6,8% юношей и 8,3% – девушек. Остальные студенты имеют средний (юноши – 28,1%, девушки – 31,4%), ниже среднего (юноши – 21,6%, девушки – 18,9%) и низкий уровень соматического здоровья (юноши – 18,7%, девушки – 20,8%). По обобщенным данным физического состояния студентов можно сделать заключение о том, что фактически уровень соматического здоровья юношей и девушек находится на одном уровне – около 4–5 баллов – на границе между «средним» и «ниже среднего» уровнями.

Рефлексивный компонент ФКЛ. Рефлексия традиционно понимается как мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом своей деятельности. Она проявляется в способности субъекта к постоянному личностному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции, что указывает на ее полифункциональность и придает ей характер системообразующего фактора [4]. Критериями, характеризующими уровни сформированности физической культуры личности на основе механизмов рефлексии, нами определены:

1) Уровень развития рефлексии. В результате проведенного анкетирования в рамках нашего исследования выяснилось, что довольно часто ставят перед собой определенные цели, но не всегда достигают их 38% опрошенных студентов; 27% ставят перед собой цели не часто, но стараются их достигнуть; 18% делают это редко; 17% считают, что это не нужно. Также можно сделать выводы о том, что 42% испытуемых стараются анализировать свои действия и поведение, 22% делают это не часто, 14% редко анализируют, а для 20% опрошенных студентов это совсем не важно.

2) Владение рефлексивным анализом в области физической культуры. Достаточно показателен в процессе анкетирования оказался результат анализа ответов на вопрос о самоконтроле потребляемого и расходуемого количества килокалорий: лишь 11% студентов контролируют постоянно этот процесс, 19% находят это важным для себя, но не всегда контролируют, 34% на это редко обращают внимание, а 26% никогда этого не делают.

3) Сформированность умений в области физической культуры. Анализируя результаты проведенного анкетирования со студентами, выяснилось, что на 23% испытуемых никак не влияет информация о результатах тестирования, 52% она заставляет задуматься и оценить свои физические возможности в сравнении с результатами других студентов. На вопрос о необходимости знаний личных антропометрических данных 38% опрошенных студентов согласились, что это необходимо, а 26% в этом совсем не видят надобности.

Проведенный анализ состояния физической культуры личности студента технического вуза позволил предложить следующие пути совершенствования образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура»:

1. Прохождение в полном объеме теоретического и методико-практического разделов программы по физической культуре, рекомендованной Минобразованием РФ, с использованием новых информационных технологий, активных методов и средств общения и взаимодействия со студентами.

2. Проведение итоговой аттестации студентов по дисциплине «Физическая культура» с использованием программированных материалов и компьютерных программ, составление сравнительных таблиц и др.

3. Расширение теоретического и контрольного разделов программы по теме «Основы здорового образа жизни студента. Физическая культура в обеспечении здоровья». Особое внимание уделялось значению средств физической культуры для профилактики аутопатогении – саморазрушающему поведению (наркомании, алкоголизму, курению и т. д.).

4. Организация самостоятельного изучения студентами во внеучебное время теоретического раздела программы путем использования компьютерного учебника «Культура здоровья студента», созданного нами на кафедре физического воспитания Института цветных металлов и золота Сибирского федерального университета.

5. Проведение индивидуальных консультаций при организации студентами собственной физической активности и выбора форм и интенсивности занятий, обеспечение необходимыми теоретическими и методико-практическими материалами, совместное решение познавательных задач и т. д.

Предложенные пути формирования физической культуры личности студента были апробированы в ходе педагогического эксперимента, проведенного на кафедре физического воспитания Института цветных металлов и золота Сибирского федерального университета. Эксперимент проходил в естественных условиях учебного процесса. Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Со студентами КГ проводились толь-

ко традиционные учебно-тренировочные занятия. Экспериментальное обучение осуществлялось по разработанной методике, включающее прохождение усовершенствованного нами теоретического и методико-практического разделов вузовской программы.

Анонимная форма высказывания мнения студентами, осуществленная по окончании педагогического эксперимента, показала, что 76,3% студентов КГ и все студенты ЭГ высказались за целесообразность проведения теоретических и методико-практических занятий. Анализ результатов анкетирования по окончании педагогического эксперимента показал, что все студенты ЭГ в отличие от КГ

– в меньшей степени уверены в том, что их физическое развитие соответствует уровню, необходимому для продуктивного труда и сохранения здоровья и их двигательный режим достаточен для нормальной жизнедеятельности;

– считают занятия физической культурой скорее более сложными, чем простыми;

– в большей мере заинтересованы в систематических занятиях физической культурой в оздоровительных целях и повышении уровня своего физического развития;

– в большей степени удовлетворены качеством преподавания учебной дисциплины «Физическая культура».

Использование предложенных путей и методов организации образовательного процесса существенно повысило его эффективность:

– при приобретении теоретических знаний и методико-практических умений и навыков у студентов ЭГ по сравнению со студентами КГ наблюдались положительные сдвиги в оценке своего физического развития – 29%; достаточности собственного двигательного режима – на 19%, сложности занятий физической культурой – на 11%;

– в ЭГ увеличилось количество студентов с оптимальной и относительно высокой физкультурно-спортивной активностью (на 15%);

– в ЭГ возросло число студентов, заинтересованных в систематических занятиях физической культурой в оздоровительных целях – на 26%; в повышении уровня своего физического развития – на 15%.

Полученные положительные данные ориентируют преподавателей на использование активных методов обучения и форм организации образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура», способствуют воспитанию сознательного отношения к занятиям физической культурой и нормам здорового образа жизни.

Примечания

1. Пиянзин А. Н. Воспитание ценностного отношения студентов педагогического вуза к физической культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 16 с.

2. Соловьев Г. М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий. Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. 168 с.

3. Апанасенко Г. А. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. СПб., 1992.

4. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / авт.-сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. СПб.: Изд-во Института образования взрослых: Тускарора, 1996.

УДК 378:741

А. М. Савинов

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.

В статье рассматривается состояние системы преподавания академического рисунка конца XX – начала XXI в. в контексте эволюции отечественной академической художественной школы, анализируются внутренние и внешние факторы среды, оказывающие влияние на систему преподавания рисунка: экономические, организационно-правовые, политические, социально-культурные.

The article describes the conditions of development of system of teaching Academic drawing at the end of the 20th the beginning of the 21st centuries, connected with the evolution of Russian Academic Art School. The article also analyses both internal and external factors, economic, legal, political, social and cultural, which influence the system of teaching drawing.

Ключевые слова: система преподавания, художественное образование, академический рисунок, методические принципы рисунка.

Keywords: the system of teaching, art education, academic drawing, methodological principles of drawing.

В исследованиях системы преподавания академического рисунка период ее развития – конец XX – начало XXI в. – пока не подвергался научному анализу. Поэтому представляется важным разобраться в том, что же произошло с отечественной школой рисунка на рубеже нынешнего и прошлого веков, чтобы понять, в каком состоянии находится система преподавания рисунка сейчас. Для этого следует посмотреть, каково было в целом положение в нашей стране в данный период и как внешняя среда влияла на систему преподавания.

Одним из факторов внешней среды, оказывающих воздействие на систему преподавания академического рисунка, является экономический.

САВИНОВ Андрей Михайлович – заведующий кафедрой графического дизайна Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института
© Савинов А. М., 2009

Экономическая ситуация, сложившаяся к концу 1991 г., была катастрофической: спад производства, острейший дефицит товаров, отсутствие золотых и валютных резервов, разрыв традиционных хозяйственных связей, огромное количество не обеспеченных материальными ценностями денег на руках населения. С 1 января 1992 г. правительство приступило к осуществлению программы так называемой «шоковой терапии», нацеленной на перевод экономики на рыночные методы хозяйствования. Первые итоги состояли в том, что удалось насытить рынок минимальным набором необходимых товаров, но при этом либерализация цен вызвала резкий скачок инфляции.

Экономический кризис начала 90-х гг. поставил под угрозу полноценное воспроизводство художественного потенциала общества. Творческие работники оказались среди наименее социально защищенных групп граждан (зарплата ниже прожиточного минимума, отсутствие внятного законодательства по защите авторских прав, трудовой кодекс не учитывает специфику творческих профессий, членство в творческих союзах больше не засчитывается как трудовой стаж). А. В. Мешкова считает, что есть достаточно оснований утверждать, что за первую половину 90-х гг. Россия понесла урон в своем творческом потенциале, сравнимый с тем, который был нанесен революцией и гражданской войной [1]. По данным, опубликованным в журнале «Российская Федерация сегодня», Россия утратила в этот период 40% своего творческого потенциала (Российская Федерация сегодня. 1996. № 211).

Следующие факторы взаимоотношений системы преподавания и внешней среды – организационно-правовые. Система преподавания рисунка является частью более широких образовательных систем, поэтому испытывает на себе множество управляющих влияний со стороны органов государственной власти, местного самоуправления и управления образованием. Во второй половине 90-х гг. большинство крупных и средних предприятий России превратилось в частные, коммерческие и акционерные общества. Возникли и активно стали развиваться многочисленные негосударственные вузы. Все это привело к окончательной потере государством возможности управлять новыми производственными и финансовыми структурами с помощью прежних административных методов. Однако в это время утверждаются государственные образовательные стандарты (ГОС), определяющие общие требования по специальностям. Каждый вуз, где ведется подготовка по рисунку, рассматривает содержание обучения рисунку с позиции даваемой специальности, но в целом подготовка студентов по рисунку в различных учебных заведениях по методам и формам обучения имеет общие черты. В этот период государство оставляет за собой право влиять на состояние дел в образовании. Создание

образовательного учреждения, его регистрация, лицензирование, аттестация и аккредитация подчиняются государственным нормативно-правовым актам. Ведется разработка системы управления с целью воздействия на деятельность учебных заведений как государственного, так и негосударственного сектора.

Реальная практика исполнительной власти в те годы вызвала разочарование в художественной среде. Ее неэффективность определялась следующими причинами: сохранением «остаточного подхода» к гуманитарной деятельности, что проявляется не только в ее финансировании, но и в самой философии подхода к образованию и культуре на уровне государственного управления; разрывом между властью и интеллигенцией, игнорированием интересов провинциальной интеллигенции; автономизацией и самоизоляцией национальной интеллигенции народов России; недооценкой негативной реакции обширного слоя образованной части россиян на ориентацию власти на «проатлантические» духовные ценности; униженным социально-экономическим положением работников образования; едва ли не абсолютным игнорированием властью проблем творческой молодежи.

Серьезное влияние на систему преподавания рисунка оказали также политические и социально-культурные факторы внешней среды. Распад СССР изменил положение России на международной арене, ее политические, экономические и культурные связи с внешним миром. В Россию хлынули идеи о так называемом «мировом образовательном пространстве». Экономический кризис, социально-культурный и политический климат в стране тяжело отражался на состоянии системы преподавания рисунка, в которой начали происходить сдвиги.

В 1996 г. Россия вступила в Совет Европы, в компетенции которого находились вопросы культуры, прав человека, защиты окружающей среды. Европейские государства поддерживали действия России, направленные на ее интеграцию в мировую экономику, но, к сожалению, на состояние системы преподавания рисунка сказаться положительно это не могло. В зарубежных художественных вузах рисунок либо исключен вообще, либо преподается на уровне самодеятельных кружков. Низкий уровень учебного рисунка в отдельных учебных заведениях в этот период объясняется ориентацией на современное западное искусство. Когда в Московский государственный художественно-промышленный университет им. С. Г. Строганова приехал дизайнер Нэвил Броуди, то он сказал, что тоже не прочь поучиться рисовать, но ему это не надо, здесь очень много времени уделяется рисунку, а не развитию креативного мышления (по материалам лекции, прочитанной Нэвилом Броуди 12 мая 2004 г. в МГХПУ им. С. Г. Строганова).

Это было признанием того, что рисунку у нас еще учат, но также стало ясно, что рисунок, по его мнению, не главное, главное – развитие творческих способностей. Под лозунгом свободы творчества в учебные заведения стали проникать идеи формального подхода к обучению рисунку. Внимание стало обращаться на внешние стороны выполнения изображения. Преподавание рисунка в художественных учебных заведениях отдалилось от методического единства. Преподавание хоть и базировалось на существующих программах, но в этих программах говорилось преимущественно о распределении времени, отводимого различным практическим занятиям, и почти ничего не говорилось о существовании основных моментов знания и опыта, требующих усвоения. Изучение рисунка начинает сводиться только к практическим упражнениям, к приобретению некоторого опыта рисования, без подкрепления этого опыта обобщающим знанием «рисовальной культуры», выработанной великими мастерами прошлого.

За минувшие годы хоть и не было прямых идеологических или политических вмешательств в жизнь высшей художественной школы, но фактом стала деятельность зарубежных фондов, поддерживающих в России науку, художественную культуру, а также некоторые аспекты политической жизни. Сначала фонд Сороса, а далее фонд Форда играли и играют заметную роль в поддержке искусства, но не академического, а так называемого актуального. Творчество художников этого направления постоянно в центре внимания средств массовой информации.

Таким образом, западная идеология, отрицающая отечественную систему художественной подготовки, все-таки вмешалась в художественную жизнь России и направлена была в первую очередь на подрыв традиций школы академического рисунка.

Многие художественные центры бывших союзных республик оказались за рубежом, разрушилась и художественная жизнь, их объединявшая. Межгосударственные отношения России с этими республиками складывались непросто. Деятельность российского правительства внутри страны и на международной арене свидетельствовала о его желании преодолеть конфликты в отношениях с государствами как дальнего, так и ближнего зарубежья. Его усилия были направлены на достижение стабильности в обществе, на завершение перехода от прежней, советской, модели развития к новой общественно-политической системе, к демократическому правовому государству.

Глубинные и противоречивые процессы в социально-экономической сфере при депрессивном состоянии производства и недостаточной компетентности руководства привели в августе 1998 г. к финансовому кризису. Затянувшийся на многие ме-

сяцы кризис потряс все отрасли народного хозяйства и тяжело отразился на положении широких масс российского населения. Во многих районах страны стали привычными задержки выплат заработной платы. Педагоги вынуждены были работать во многих местах, заботясь о том, как прожить на скромную зарплату преподавателя. Кроме преподавания многие вынуждены были заниматься другой работой (хорошо если это были заказы на выполнение художественных работ). На другую работу многие стали затрачивать гораздо больше времени и сил, чем на преподавательскую деятельность. В художественных вузах преподаватель зачастую приходил, ставил постановку и исчезал на месяц, трудясь либо в своей мастерской, либо на другой работе. Студенты вынуждены были заниматься самообразованием.

В 90-е гг. деятельность многих художников, получивших «академическое» образование, в том числе прежде весьма заслуженных, оказалась на периферии общественного внимания. Стали бытовать мнения, что появление какого-либо художественного движения, развивающего традиции отечественного изобразительного искусства, школу академического рисунка и способного стать серьезным культурным событием, невозможно, что наступил реальный кризис академической традиции и ее школы художественного образования, что академическое художественное образование исчерпало себя.

Н. Н. Розанова дает такую характеристику состояния отечественного рисунка в этот период: «В настоящий момент рисунок стал, в известном смысле, реликтовой культурой... Все обычное становится ситуацией, когда книжные дизайнеры, даже иллюстраторы книг, часто и станковисты, просто потому что не способны передать пространственные представления посредством рисунка, прибегают к технике сканирования и последующего монтажа на экране монитора элементов картин, фресок, рисунков, гравюр, фотографий и прочих изображений, выдавая эту лишнюю композиционно-го единства стряпню за произведения искусства. Это делают и люди, получившие художественное образование, но не развившие в себе способности рисовать, и люди, пришедшие в издательскую практику совершенно со стороны, не обладающие школой видения. В условиях, когда покупатель с неразвитым эстетическим вкусом реагирует на издательскую продукцию, учитывая прежде всего рекламно-упаковочные особенности полиграфического изделия, экономического стимула для развития искусства рисунка не остается вообще. В процессе создания живописных произведений рисунку давно уже стал подменяться фотографией, что тоже к добру не ведет, однако все тем же широким потребителем это опять же не замечается» [2, с. 72]. Выход Н. Н. Розанова видит в том, что «только

требования, предъявляемые к искусству высокими ценителями его (каковых немного), могут стимулировать и как-то продлить жизнь этому прекраснейшему искусству – рисунку».

А. И. Иконников в это время (1999 г.) предлагает другое решение проблемы. Он отмечает, что «сохранение педагогического, научного, творческого потенциала России вполне возможно, даже принимая во внимание степень уже происшедших разрушений их структуры и определенную потерю качества. Однако для этого необходимо существенным образом изменить роль культуры, науки, образования в нынешней системе общегосударственных приоритетов и, соответственно, обеспечить изменение отношения к ним государства» [3, с. 374].

На это же обращает внимание академик, профессор, народный художник России О. А. Еремеев (заведующий кафедрой рисунка института им. Репина; 1977–1990 гг. – проректор по учебной работе; 1990–2001 гг. – ректор). В интервью журналу «ДИ» (ДИ. 2004. № 5–6) он отмечает, что в свое время государство активно поддерживало художников, а теперь этого нет. По его мнению, многое зависит от того, насколько государство осознает свой интерес в поддержании и развитии отечественной художественной культуры.

Смена руководства страны на рубеже 1999–2000 гг. завершила определенную этап в жизни постсоветской России, стала своеобразным рубежом в ее развитии.

В 2000–2001 гг. в социально-экономическом и политическом развитии страны произошли серьезные позитивные перемены. Отношения исполнительной и законодательной властей приобрели конструктивный характер, что позволило приступить к проведению налоговой, судебной, земельной, банковской реформ, принять закон о государственной символике и др. К важнейшим достижениям следует отнести стабилизацию социально-экономической ситуации в России.

Обратим особое внимание на то, что современное общество постепенно переходит из непосредственно трудовой, индустриальной, даже постиндустриальной цивилизации в информационную, медийную, виртуальную, где досуг и отдых играют огромную роль. Сфера потребления стала основным источником инвестиций в экономику, а развлечение – разветвленной многоаспектной философией жизни. Россия постепенно приобретает черты общества потребления, связанного с массовым культом удовольствий, с большим бизнесом, за ним стоящим, с ценностной системой, его обслуживающей. Соответственно появились идеологии искусства, производители массовой культуры, обслуживающие эту цивилизацию. Они утверждают, что художественная подготовка должна учитывать реальные условия жизни – это «путь к

миллионам», а иначе, по их мнению, мы будем каждый раз оправдывать свою неспособность разговаривать с большой аудиторией. Тем самым создание глубоких и сложных, подлинно художественных произведений становится своеобразной интеллектуальной «утраченной территорией». Но также необходимо отметить, что наряду с экономизацией, овеществлением жизни последние 15 лет в значительной степени выявили морально-интеллектуальную усталость людей от погружения в потребительские ценности. Пройдя через этап свободы, понимаемой как вседозволенность, отсутствие нравственных табу, они увидели оборотную сторону, драматическую, а порой трагическую, иллюзорной яркости и красочности так называемых новых ценностей массовой культуры западного образца.

Следует оговориться, что влияние, идущее с Запада, не столь однородно, и надо отметить, что во многих странах к нашей системе подготовки художников имеется и немалый интерес, особенно он возрастает в последнее время. Широкой международной известностью пользуются педагоги художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета, Российской Академии живописи, ваяния и зодчества, Государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры имени И. Е. Репина и Государственного академического художественного института им. В. И. Сурикова. Эти и другие вузы страны поддерживают постоянные творческие контакты с родственными учреждениями разных стран Европы и США.

На рубеже XX–XXI столетий в России пришло понимание негативных последствий нарушения не только экономических, хозяйственных связей, но и исчезновения единого культурного пространства в результате разрушения СССР.

В художественной педагогике утверждается мнение, что стране нужна адекватная жизненным реалиям идеология общественного развития – своеобразный компас, указывающий направление движения, промежуточные и конечные цели. В связи с этим важнейшим направлением является привнесение в общество знаний, культуры, осмысленности национальных интересов, духовных ориентиров для развития, с опорой на традиции отечественной художественной школы. Б. А. Карев отмечает: «Разрешение сложных социальных проблем возможно только на основе духовного возрождения. Духовный уровень каждого человека и общества в целом отражает уровень социального развития. Поступательное развитие социальных основ зависит от степени преодоления зла в духовной сфере отношений между людьми. Учебная дисциплина «Академический рисунок» является социальной наукой, которая впитала в себя духовные ценности

людей различных эпох и народов. Поэтому, рассматривая систему художественного образования, важно учитывать и анализировать ее с позиций культурологического подхода» [4, с. 76].

В этот период начинает возрождаться художественная жизнь страны. Ежегодно проводятся различные конференции и семинары по вопросам методики преподавания рисунка, организовываются выставки академического рисунка.

Таким образом, можно констатировать, что какие бы изменения, порой весьма драматичные, ни происходили в 90-е гг., система преподавания академического рисунка все же выстояла. К этому времени система обладала всеми атрибутивными признаками целостной социальной системы, обладающей структурой, налаженными связями элементов системы, в системе были выработаны единые методические требования. Необходимо отметить, что в работах В. Г. Афанасьева [5] в ряду ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования, выделяется преемственность, историчность, или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и ее составляющих компонентах – это системообразующая связь. Мы разделяем данную точку зрения, поэтому считаем, что консерватизм системы преподавания академического рисунка, ее преемственность не позволили в эти годы что-то круто менять, модернизировать вслед за временем. Кроме того, основополагающие кафедры рисунка в различных художественных вузах страны были представлены талантливыми педагогами, за каждым из которых – «встроенность» в отечественную традицию и множество одаренных учеников.

Внешняя среда очень мощно воздействовала на систему преподавания рисунка, но в целом система устояла. Дальнейшее взаимодействие системы преподавания академического рисунка с внешней средой привело к тому, что в научном плане она перестроила свои процессы в сторону развития методической основы обучения рисунку. Это обеспечило возможности саморазвития. Следует отметить, что наиболее плодотворно велась научно-методическая работа в тех учебных заведениях, где художники-педагоги, наряду с общими проблемами рисунка, серьезное внимание уделяли вопросам методики преподавания. В связи с этим можно выделить кафедру рисунка Московского педагогического государственного университета. Значительный вклад в становление системного подхода к преподаванию академического рисунка, закладыванию научного фундамента методики обучения рисунку внесли руководители диссертационных исследований. Большинство исследований, проведенных в области академического рисунка, выполнены под руководством В. С. Кузина, В. К. Лебедко, С. П. Ломова, А. Г. Медведева, Н. Н. Ростовцева,

А. Е. Терентьева, Н. К. Шабанова и др. Значительная часть проведенных исследований направлена на активизацию процесса освоения художественной грамоты по рисунку. В этом отношении представляют интерес исследования, проведенные художниками-педагогами Е. Ф. Кузнецовым (Формирование целостного видения на начальных этапах обучения рисунку студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов, 1986. Рук. В. С. Кузин), А. Л. Павловским (Активизация процессов восприятия и изображения объемной формы головы человека в учебном рисунке, 1990. Рук. А. Е. Терентьев), Д. П. Псурцевым (Активизация познавательной деятельности студентов в процессе учебного рисования натюрморта, 1991. Рук. А. Е. Терентьев), С. Р. Гильмутдиновой (Особенности формирования графического художественного образа в процессе изображения с натуры фигуры человека, 1998. Рук. В. К. Лебедко), А. Н. Витковским (Методические основы преподавания академического рисунка в условиях специфики факультета изобразительного искусства и народных ремесел педагогического университета, 1999. Рук. С. П. Ломов), А. И. Сухаревым (Формирование композиционно-пространственного восприятия студентов на занятиях по рисунку, 1999. Рук. А. Г. Медведев), Е. Л. Толстых (Развитие педагогических и изобразительных умений у студентов художественно-графических факультетов педвузов при выполнении рисунка портрета, 2002. Рук. Н. К. Шабанов), Р. В. Ветровым (Формирование профессиональных умений студентов ХГФ в процессе выполнения рисунка фигуры человека, 2005. Рук. Н. К. Шабанов), И. А. Башкатовым (Взаимосвязь методов обучения рисунку и скульптуре в специальной подготовке художника-педагога, 2007. Рук. В. К. Лебедко) и др.

В этот период появляются исследования, в которых обучение рисунку рассматривается как педагогическая система и исследуются закономерности функционирования системы преподавания академического рисунка, делаются попытки обобщения существующих научно-методических разработок (В. В. Бабияк [6], А. И. Иконников [3], Б. А. Карев [4], Е. Ф. Кузнецов [7], В. К. Лебедко [8] и др.).

Большинство исследователей конца XX – начала XXI в. сходятся во мнении, что на качество обучения рисунку влияют не столько отдельные разрозненные средства и методы обучения, сколько развитая система педагогического воздействия, направленная на последовательное освоение методических принципов академического рисунка, ориентированная на развитие профессионально-художественного мышления и основанная на наследии отечественной школы рисунка.

Таков в кратком виде анализ системы преподавания академического рисунка периода конца XX – начала XXI в., который приводит нас к выводу о

том, что ее современное состояние требует новых исследований по теории рисунка и методике обучения, поиска путей дальнейшего совершенствования и развития.

Примечания

1. Мешкова А. В. Власть и художественная интеллигенция в постсоветский период отечественной истории (1991–2006 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2006. 42 с.
2. Розанова Н. Н. Рисунок: историко-теоретический и методический аспекты: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУП, 2000. 72 с.
3. Иконников А. И. Пути совершенствования системы обучения академическому рисунку на художественно-графических факультетах педвузов: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1999. 400 с.
4. Карев Б. А. Система обучения рисунку на архитектурном факультете технического вуза (теория и практика): дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2003. 283 с.
5. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. (Опыт системного исследования). М.: Политиздат, 1973. 391 с.
6. Бабиак В. В. Русский академический учебный рисунок (XVIII – начало XX века): дис. ... д-ра. искусств. СПб., 2005. 603 с.
7. Кузнецов Е. Ф. Формирование визуального восприятия в изобразительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2008. 40 с.
8. Лебедко В. К. Пространственные представления в творческом развитии художника-педагога: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1994. 410 с.

УДК 37.036

И. Е. Молостцова

ХУДОЖЕСТВЕННО-ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: СУЩНОСТЬ, АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье раскрыты сущностные характеристики художественно-интерпретационного подхода, который призван решить актуальные задачи современного музыкального образования: актуализацию личностно-творческого потенциала учащегося, его органичного вхождения в культуру как ее действенного элемента. Ключевой аспект реализации подхода в учебном процессе – интерпретационное взаимодействие его субъектов – представлен в виде наглядной модели и раскрывается с психолого-педагогических позиций.

The article reveals the essential characteristics of artistic-interpretating approach which is aimed to solve the actual problems of modern music education: actualization of personality-creative potential of the

student, his organic entrance into culture as its effective element. The key aspect of realization of the approach in educational process – interpretating interaction of its subjects – is presented in the form of a model and is revealed from psychological-pedagogical positions.

Ключевые слова: художественно-интерпретационный подход, современное музыкальное образование, личностно-творческий потенциал учащегося.

Keywords: artistic-interpretating approach, modern music education, personality-creative potential of the student.

Уровень развития современного общества, его интенсивная информатизация, усиление интеграционных процессов различного характера актуализировали в настоящее время вопрос о взаимопонимании участников самых различных видов коммуникационных процессов. Данная проблема представляет собой неотъемлемый компонент области гуманитарных наук; в частности, для педагогики и образования стал актуальным философский тезис о признании взаимопонимания условием понимания мира.

Понимание, как известно, предполагает *личностное осмысление и формирование собственного отношения* индивида к поступающей информации, реализующиеся в его *адекватной реакции*. Оно тесно связано с интерпретационной деятельностью, которая признана существенным аспектом профессиональной деятельности человека в области музыки (как одного из видов исполнительских искусств), а следовательно, обязательно должна присутствовать и в образовании музыканта. К сожалению, этот важнейший аспект существования музыкального искусства отражен в обучении музыке в недостаточной степени: в реальной практике мы его наблюдаем зачастую лишь как желаемую цель обучения (преимущественно в дисциплинах, связанных с непосредственным исполнением музыки). А ведь интерпретация – это поистине ключевой, ведущий метод художественного познания. Он предполагает творческое раскрытие содержания музыкального произведения, определяющееся, с одной стороны, идейно-художественным замыслом этого произведения и с другой – индивидуальными особенностями познающей личности.

Сказанное указывает на то, что в случае *системного* введения интерпретации в образовательный процесс во главу угла будут поставлены *музыкальное произведение* (как явление культуры) и познающая его *личность*. При этом знания о музыкальных закономерностях и нормах, специальные умения превратятся из самоцели (как это часто бывает в реальной практике) в средство, владея которым будущий музыкант-исполнитель, педагог или исследователь сможет осваивать музыкально-художественную практику, осознавать ее специ-

МОЛОСТЦОВА Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре социологии и философии культуры Российского государственного социального университета (РГСУ)
© Молостцова И. Е., 2009

фику адекватно мировоззренческим, социальным и другим приоритетам того или иного исторического времени и, конечно же, в соответствии со своим индивидуально-личностным началом. Именно в этом случае и будет реализовываться его функция как носителя и транслятора музыкальной культуры.

Конечно, такой результат может быть получен лишь в условиях реализации в образовательном процессе соответствующего подхода, который содержательно объединил бы все музыкальные дисциплины, а также отношения субъектов образовательного процесса общей, исходящей из природы самого музыкального искусства, деятельностью – художественной интерпретацией. Таковым может стать *художественно-интерпретационный подход*, который применительно к музыкальному образованию предполагает *осуществление целостного педагогического процесса с учетом закономерностей создания и социокультурного функционирования объектов музыкального искусства (музыкальных произведений), особенностей их познания и специфики осуществления различных видов музыкальной деятельности конкретного субъекта (личности) в определенной культуре.*

В условиях предлагаемого подхода интерпретация представляется не как отдельно взятый вид учебной деятельности; напротив – будучи центральным звеном реализации подхода, она должна пронизать собой все обучение. Благодаря этому сознание обучающихся будет «сфокусировано» на одном общем предмете – искусстве музыки, в который каждая из дисциплин внесет свой вклад. Таким образом, художественно-интерпретационный подход обеспечит не ординарное усвоение знаний и способов деятельности, но *вхождение* учащегося в мир музыкальной культуры, постижение им музыкально-культурных смыслов. При этом существенным моментом реализации данного подхода является установление *принципа личностно-смысловой направленности* деятельности субъекта учения, который позволит перейти от односторонне-упрощенного отношения к музыкальному произведению только лишь как к объекту «препарирующего» изучения к *субъективированному* познанию и его ценностному осознанию как *творения автора.*

Как известно, для того чтобы состоялось полноценное освоение культурных смыслов, познающий субъект должен владеть языком, на котором создано художественное сообщение, и уметь переводить его в собственную словесную (внутреннюю или аудиализированную) речь. Однако знание значений того или иного языкового элемента (т. е. наличие элементарного «словарного» знания) еще не является достаточной основой для успешной интерпретационной деятельности (свидетель-

ством тому могут быть примеры, когда люди, говорящие на одном, родном для них, языке, не понимают друг друга). Поэтому мы подчеркиваем необходимость наличествования своеобразного «поля» единых для обеих сторон художественной коммуникации (музыкального произведения и познающего субъекта) трактовки смысловых значений языка культуры; без этого их «встреча» может никогда не состояться. Художественно-интерпретационный подход к обучению музыке и призван решить эту проблему.

Для рассмотрения специфики реализации подхода в заданном проблемном ракурсе обратимся прежде к характеристике «главных действующих лиц» образовательного процесса. Конечно же, первым следует назвать *учащегося*. Он главный, тот, ради кого и «выстроено» здание образования. Именно с его достижениями, личностным ростом, становлением как ценного члена общества будущего связывается успешность функционирования любых образовательных институтов. Признанный *субъектом* учения, он несет в себе уникальный мир – мир чувствований, эмоций, размышлений. Он характеризуется открытостью и изменчивостью, обусловленными непрямойностью, разнообразием и непредсказуемостью его взаимоотношений с окружающей реальностью. В процессе обучения музыке учащийся осваивает явления музыкальной культуры. Она, являясь частью целого мира, непосредственно окружает субъекта, оставаясь, однако, по отношению к нему самостоятельной в своих проявлениях и развитии, поскольку это явление эволюционирующее, находящееся в непрерывном движении. Таким образом, оказывается необходимым наличие некоего «пространства», в котором, собственно, и произойдет непосредственный контакт двух миров. Это поле свободного взаимодействия человека и культуры выступает в виде своеобразной «буферной» зоны и в аспекте рассматриваемой проблемы применения художественно-интерпретационного подхода в музыкальном образовании может быть названо *зоной трансляции смыслов культуры.*

Функционирование данной зоны связано с деятельностью целой группы людей, выступающих трансляторами общечеловеческого и художественного смысла музыкальных явлений, с которыми в процессе обучения вступает в контакт учащийся. Конкретный представитель зоны трансляции смыслов культуры – *преподаватель*, учитель, наставник, ее важнейший, ведущий элемент. Он участвует в создании целостной *художественно-интерпретационной среды*, которая представляет собой *организацию окружающих человека внешних явлений, условий, направленных на развитие личности учащегося путем непосредственного и постоянного интерпретационного взаимодействия с музыкальным искусством.*

Эта среда характеризуется установлением особого типа отношений между субъектами образовательного процесса, которые можно назвать культуросоответственными. Они выражаются в том, что ведущим средообразующим началом становятся творческие, сотруднические отношения между учителем и учеником, основанные на диалогичности их взаимодействия при познании музыкальных явлений, а одним из важнейших аспектов музыкальной деятельности является работа в условиях моделируемой или естественной культурной ситуации. В этом случае музыка становится в центр творческих поисков учащегося, его интерпретаторских находок, а усвоенные способы деятельности облачаются в соответствующую художественную форму. При таких условиях осуществляется наиболее естественное вхождение индивида в музыкальную культуру и социум посредством генеральной художественно-познавательной деятельности – интерпретации, выступающей как ведущее профессиональное качество музыканта. Таким образом, среда позволяет моделировать самые различные ситуации проявления интерпретационной деятельности, понимаемой широко – как способ мыслить музыкально в заданном социокультурном пространстве.

В свете изложенного музыкально-образовательный процесс предстает не как противопоставление учащегося и множества объектов, которые ему надо освоить, а *взаимосопоставление* отдельно взятого, конкретного учащегося и создателя, запечатлевшего свой личный мир в художественном явлении культуры – музыкальном произведении. Итак, главным назначением названной зоны становится, с одной стороны, *трансляция* музыкально-культурных достижений человечества, с другой – *воспитание* конкретного субъекта как деятельного участника культуры, обеспечивающее его непротиворечивое вхождение в мир музыки.

Соответственно к преподавателю как агенту зоны трансляции культурных смыслов предъявляется требование: создать такие условия при обучении, чтобы «встреча» двух миров состоялась; для этого важно осмыслить *цель* и *характер* их взаимодействия, сделать его максимально комфортным, учитывая при этом неповторимый, уникальный облик каждого. Исходя из сказанного, в условиях рассматриваемого подхода ведущей позицией преподавателя становится посредническая, или, можно сказать, *переводческая*. Он предстает как своеобразный «сталкер», задача которого – «*ввести*» учащегося в мир музыкальной культуры; но сделать это не насильственным путем, а обеспечить максимально адекватное запросам субъекта учения естественное «погружение», следовательно – воспитать в нем необходимые качества, которые позволили бы ему не только пребывать в этом мире, но стать действенной, творческой его частью (в противном случае в мир культуры можно впустить

«варвара»). Решению этой задачи может послужить актуализация еще одной позиции преподавателя – *адаптационной*. Таким образом, высвечиваются две ведущие, взаимодополняющие друг друга позиции преподавателя: 1) трансляционная, связанная с постижением музыкально-культурных смыслов и их адекватным переводом для учащегося и 2) адаптационная, обеспечивающая благоприятные для субъекта учения условия освоения явлений музыкальной культуры.

Наиболее общие позиции реализации художественно-интерпретационного подхода в музыкально-образовательном процессе базируются на общепринятом положении, в соответствии с которым интерпретация трактуется как специфический акт познания, в котором *неразрывно сосуществуют и взаимодействуют* две стороны: познаваемое явление (в нашем случае – музыкальное произведение) и познающий его индивид. При этом первое обязательно выступает как *смыслодержательный объект* музыкальной культуры, изначально по сути своей ориентированный на *познающего субъекта*. Деятельность же последнего, в свою очередь, характеризуется познавательной активностью, направленной на этот объект. Следовательно, образовательная зона оказывается пронизанной своеобразными взаимонаправленными векторами. В зоне трансляции смыслов культуры их «направление» не остается постоянным, в каждую единицу времени оно меняется, повинувшись многим факторам: для учащегося таковыми являются его индивидуальные характеристики, опыт, знания, мотивы и устремления, ценностные ориентиры, изменения условий его жизни, совокупно обуславливающие внутрличностный рост; для музыкальной культуры – это слои эпох, интерпретации музыкальных произведений различными исполнителями, сделанные художественные открытия, их оценка и т. д. В условиях складывающейся в результате этого весьма хаотичной картины преподаватель, реализующий художественно-интерпретационный подход, берет на себя роль: найти точки соприкосновения учащегося и музыкальной культуры, способствуя осуществлению их позитивного взаимодействия, закреплению постоянной смысловой связи.

Решение этой задачи основывается на установлении в качестве центрального элемента функционирования трансляционной зоны музыкального произведения как целостного художественного объекта. По своему содержанию (включающему отображенные стороны личности создателя, его мировоззрение, художественные образы, жанровые и стилевые опоры и пр.) оно имеет определенный «набор» информационно-содержательных векторов («лучей смысла»). Они направлены к познающему субъекту, а следовательно, к зоне трансляции смыслов культуры (ведь именно здесь художественный

объект обретает определенное значение для какого-либо субъекта), где происходит непосредственная (т. е. в определенное время и в определенном месте) инкарнация музыкального произведения. Здесь осуществляется определенная переориентация направления «лучей смысла», обусловленная особенностями современной социокультурной ситуации, сложившегося отношения к традиции и инновациям, общечеловеческим и национальным ценностям и др. В результате изначальный (авторский) облик произведения определенным образом трансформируется. В этих условиях и происходит встреча музыкально-художественного объекта с познающим индивидом (в условиях образовательного пространства это преподаватель) – *векторы информирующей активности* музыкального произведения взаимодействуют с потоком *векторов осмысливания и интерпретации*, идущих от также постоянно изменяющегося личностного мира преподавателя.

Для того чтобы содержание музыкального произведения было воспринято адекватно, необходимо, чтобы обоюдонаправленные векторы вступили во взаимодействие. А значит, познающий субъект должен придать своим «лучам смыслоулавливания» направленность, соответствующую культурно-смысловым векторам музыкального произведения. Образно это можно представить в виде внутренней «системы линз», которые определенным образом настраивают внимание субъекта «на прием» художественной информации и способствуют сборанию в сознании преподавателя целостного образа произведения. Теперь, как представитель музыкальной культуры и агент зоны трансляции культурных смыслов, он держит в руках собранный всей своей внутрилличностной «локационной сетью» определенный «пучок» смысловых векторов произведения, которые фокусирует в идентифицированный музыкально-культурно-ценностный комплекс для дальнейшей передачи учащемуся.

Следующий шаг педагогической деятельности преподавателя – обеспечение встречи векторов музыкальной культуры, уже сфокусированных им в образе музыкального произведения, и векторов учащегося. В результате передачи содержания музыкального произведения и опыта его познания в сознании учащегося должна произойти по возможности полная фокусировка лучей музыкального произведения, позволяющая восстановить его культурно-художественную целостность. Для этого преподаватель задействует другую «систему линз», которая, «улавливая» совокупность лучей-векторов учащегося (его музыкально-познавательную мотивацию, уровень знаний и освоенных способов деятельности, особенности психики и др.), ищет способы их максимального совпадения со смысловыми векторами произведения и создания его образа в сознании учащегося. Это весьма непростая,

но в то же время необходимая деятельность, без которой может не состояться глубокое художественное общение всех участников этого события, да и *со-бытия* не будет.

Конечно, полная адекватность содержанию исходного варианта музыкального произведения невозможна (невозможна она, пожалуй, и при прослушивании собственного произведения самим композитором – он тоже личность развивающаяся.): какие-то лучи не достигнут цели, какие-то соберутся под другим углом. Поэтому одно и то же произведение может быть «собрано» неисчислимое множество раз, более или менее адекватно источнику. Следовательно, педагог, излагающий одну и ту же информацию для некоторого числа учащихся, должен учитывать, что полученные знания лягут на различную «почву»: они пройдут сквозь «культурную призму» индивида, в результате чего оставят больший или меньший след в сознании, слившись с предыдущим опытом, ассимилировавшись в нем или исчезнув, так и не найдя для себя хоть какой-то «точки притяжения». Сказанное означает, что в музыкально-образовательном процессе преподавателю не следует стремиться к тому, чтобы учащиеся давали однозначный, стандартный ответ на поставленные задачи художественного порядка. Более того, точное повторение результата интерпретационной деятельности у каждого учащегося свидетельствует о неверном подходе к обучению музыкальному искусству. Конечно, охарактеризованная деятельность преподавателя требует огромного усилия духа, острого культурного чутья и качеств хорошего психолога-диагноста. Поэтому его внутренние «линзы» должны быть всегда чисты, прозрачны, не замутнены незнанием, духовной и душевной ленью.

В условиях художественно-интерпретационного подхода учащийся уже не может оставаться пассивным поглотителем информации. Для него положительным результатом восприятия «иного», «вне-субъектного» (в нашем случае – музыкального произведения) должно стать не его привнесение, а *присвоение*, связанное с личностным волеизъявлением. В этом случае воспринятые смыслы наполняют человека, разворачиваясь до масштабов его мира, а следовательно, степень глубины постижения этих смыслов оказывается обусловленной и измеряется внутренним «космосом» субъекта; в результате – изучение явлений музыки оборачивается установлением контакта человека с самим собой. Таким образом, обучение выступает как бесконечный в своих проявлениях, неисчерпаемый процесс развития и саморазвития: постигая тайну, сокровищу в музыкальном произведении, учащийся обнаруживает ее внутри себя, а это стимулирует самостоятельный активный поиск новых художественных смыслов.

В связи с этим актуальным для эффективной реализации названного подхода является учет психологических аспектов художественно-интерпретационной деятельности: эмоционально-чувственного, рационально-логического, иррационально-интуитивного. Они опосредуют художественно-интерпретационное общение, обуславливая его успешность. Два первых аспекта достаточно подробно раскрыты в музыковедческой и музыкально-педагогической литературе и связываются соответственно с необходимостью развития ассоциативно-образной и аналитической сторон музыкального мышления. Иррационально-интуитивные же предпосылки интерпретации музыки гораздо более сложны в своем проявлении и развитии. Возникая уже на самом первом этапе музыкального познания – этапе созерцания, иррационально-интуитивное начало позволяет человеку полностью включиться в художественный мир произведения, погрузившись одновременно и в познаваемые явления, и в свой собственный личностный космос. При этом происходит главное: исчезает дистанция между «наблюдающим субъектом» и «наблюдаемым объектом», человек ощущает высокую значимую связь между созерцаемыми одновременно сферами внутреннего и внешнего.

Сказанное делает очевидной важность, если не необходимость, владения и преподавателем, и учащимся медитативной по своему характеру практикой музыкального созерцания, сочетающейся с навыками наблюдения и самонаблюдения, волевого самоконтроля при погружении в аудиальную ткань. В данном контексте ключевыми ста-

новятся процессы рефлексии, самопознания и самоопределения; особую ценность при этом приобретают не буквально «отраженные» знания, а лично преломленные, переведенные на собственный язык субъекта. В результате учащийся начинает осознавать себя не пустым сосудом, который наполняется неактуальными лично для него знаниями, а – вместе с преподавателем – *со-трудником, со-зидателем* ценностей, обще- и лично актуальных, начинает понимать собственную уникальность как значимой единицы музыкальной культуры. Таким образом, важным аспектом музыкально-образовательного процесса является установление творческого взаимодействия преподавателя и учащегося. Это должен быть совместный, *равноправный* труд обоих субъектов, направленный на реализацию тех или иных образовательных целей.

Художественно-интерпретационный подход способствует «приращению» нового знания вследствие его осмысленной творческой реализации. Этот путь представляет собой своеобразную «спираль познания», отражающую бесконечность постижения культурных смыслов, запечатленных в произведении. В процессе взаимодействия художественного мира музыкального произведения, преподавателя и учащегося осуществляется поступательное развитие каждого из «действующих лиц»: для преподавателя – это профессиональный и личностный рост; для учащегося – музыкальное развитие; для произведения – собственно его художественная жизнь, функционирование в культуре.

ВОЗРАСТНАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

Г. И. Корчагина

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы профессионального самоутверждения человека в ситуации глобализации. Профессиональное самоутверждение трактуется как система психологической деятельности. Предпринята попытка выявления личностных детерминант профессионального самоутверждения как подсистем качеств субъекта профессиональной активности.

The article is devoted to the problems of an individual's professional self-affirmation in the situation of globalization. Professional self-affirmation is interpreted as a system of psychological activity. An attempt is made to display personal determinants of professional self-affirmation as a sub-system of features that provide efficiency of realizing such activity.

Ключевые слова: профессиональное самоутверждение, система психологической деятельности, детерминанты профессионального самоутверждения, качества субъекта профессионального самоутверждения.

Keywords: professional self-affirmation, system of psychological activity, determinants of professional self-affirmation, features of a subject of professional self-affirmation.

Развитие мировой экономики и нарастание социальной активности общества вызвали необратимые преобразования во всех сферах жизнедеятельности человека, сущность которых – глобализация.

Последствия воздействия этого процесса на человека не изучены, но исследователи по вопросам стратегических прогнозов глобальных изменений в мире (А. И. Юрьев, Л. М. Митина), считают, что человек стоит перед дилеммой: «либо он сам использует глобальные изменения в мире, или глобализация использует его как свою жертву» [1, с. 18]; «либо он должен измениться как отдельная личность, как профессионал и как частица общества, либо ему суждено исчезнуть с лица земли» [2, с. 3].

Человек, оказавшись перед таким жёстким выбором, вынужден решать задачи своей профессио-

нализации, ещё не присутствующие в его настоящем, но уже существующие в его будущем, которое приближается всё быстрее и быстрее.

Меняется стратегия профессионализации личности: важно признать как факт, «что ни корпорация, ни какая-либо ещё крупная организация не возьмёт на себя ответственность за наши проблемы – мы целиком предоставлены самим себе» [3, с. 137]. Построение отношений между сотрудником и организацией сейчас происходит не по типу «родитель – дитя», а «взрослый – взрослый»: полная осведомленность о перспективах развития компании, ответственность и забота о собственной конкурентоспособности и признание компанией права сотрудника самому выбирать путь профессионального развития.

Процесс глобализации обусловил решение исследовательских задач, связанных с поиском механизмов профессионализации конкретного человека в изменившемся мире: описать релевантные темпам и масштабам изменений механизмы профессиональной активности личности; определить критерии успешной реализации профессиональной активности; выявить такие качества личности, которые обеспечивают формирование профессиональной самооценки и профессиональной надёжности субъекта труда.

В рамках системогенетического подхода к исследованию профессиональной деятельности и профессионального становления личности (В. Д. Шадриков, Ю. П. Поварёнков) доказано наличие системы различных видов профессиональной активности, каждая из которых вносит свой вклад в формирование, развитие, реализацию личности профессионала, регуляцию его профессиональной деятельности: учебно-профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, профессиональная идентификация, профессиональное общение, профессиональное познание и самопознание, профессиональная саморефлексия, профессиональная самоактуализация, профессиональное самоутверждение и др.

Все формы профессиональной активности обеспечивают реализацию трёх основных функций: формирование личности и деятельности профессионала, обеспечение реализации деятельности личности профессионала, саморегуляция или самодетерминация профессионального становления и реализации личности.

КОРЧАГИНА Галина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии ВятГГУ
© Корчагина Г. И., 2009

Несмотря на многообразие форм профессиональной активности личности, они имеют общую структуру компонентов, которая может быть раскрыта на основе концепции психологической системы профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова [4]: система мотивов профессиональной деятельности; цели профессиональной деятельности; программа деятельности (средства); информационная основа деятельности; принятие решения; подсистемы профессионально важных качеств.

Важнейшей формой профессиональной активности, которая позволяет не только адаптироваться к изменениям в современной динамичной профессиональной среде, но и утвердить себя в качестве профессионала (занять достойное место в социально-профессиональной системе, обеспечить себе постоянный профессиональный рост и развитие), выступает профессиональное самоутверждение личности.

Профессиональное самоутверждение с позиции системогенетического подхода является системой психологической деятельности по становлению и продвижению человеком себя в профессиональной сфере, целью которого выступает формирование и развитие профессиональной самооценки и профессиональной надёжности на основе оценок социально-профессиональной ситуации и качеств личности как субъекта труда.

Компонентами системы психологической деятельности являются: мотивы профессионального самоутверждения; цели профессионального самоутверждения; принятие решения о профессиональном самоутверждении; выбор средств (программы) профессионального самоутверждения; информационная основа деятельности по профессиональному самоутверждению; качества субъекта профессионального самоутверждения

Объективными факторами профессионального самоутверждения являются условия профессиональной деятельности, психологическое пространство для удовлетворения потребностей; субъективными факторами – система отношений к профессиональной деятельности (мотивационно-смысловые образования), профессионально значимые качества личности, его место в социально-профессиональной среде.

Объективные и субъективные факторы профессионального самоутверждения представляют собой систему, проецирующуюся на профессиональную деятельность, обеспечивающую удовлетворение разнообразных потребностей личности. По мнению В. Д. Шадрикова, «чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда» [5, с. 34].

Эта закономерность имеет большое значение для поиска психологических детерминант профессионального самоутверждения личности. «Оценивая

связанные с профессиональной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности, с учётом своих способностей, а также условий деятельности, человек приходит к решению – принять или не принять профессию и если принять, то в какой мере и в каком аспекте. Принятие профессии порождает желание выполнять её определённым образом, порождает определённую детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности» [6, с. 37].

Объективные факторы профессионального самоутверждения обусловлены процессом глобализации, изменяющим стратегии профессионализации личности.

В связи с изменениями стратегии профессионализации появились новые тенденции развития рынка труда.

Во-первых, отношение людей к своей профессиональной деятельности стало более осознанным и избирательным:

– сегодня люди чаще выбирают не вертикальные, а горизонтальные карьеры (постепенное продвижение вверх по служебной лестнице утратило свою привлекательность из-за отсутствия развитой иерархии во многих современных компаниях, где существующие должностные позиции утрачивают свой статус прежде, чем до них успевают дослужиться);

– люди в большей степени идентифицируют себя со своими занятиями или профессией, чем с компанией (это связано со сдвигом к специализированным знаниям, а также со стремлением испытать себя, добиться самостоятельности и самореализации);

– люди несут больше ответственности за каждый аспект своей карьеры (сами отвечают за качество своих профессиональных знаний, особенно это касается высокотехнологичных областей, поэтому готовы тратить много времени и денег на своё образование).

Во-вторых, требования работодателей к профессиональным качествам своих работников пришли в соответствие со стратегическими преимуществами компаний.

По мнению экспертов по развитию современного рынка труда [7], высокой конкурентоспособностью сегодня обладает профессионал, быстро адаптирующийся к изменениям рынка труда, требованиям работодателей в связи с усложняющимися профессиональными задачами. Это предполагает проактивность личности как приверженность к идее непрерывного обучения, готовность пересматривать свои карьерные и профессиональные ориентиры, сознательное отношение к построению собственной карьеры, желание внести свой вклад в успех компании, а также отслеживание конъюнктуры рынка и прогнозирование того, какие каче-

ства и навыки понадобятся компании в будущем; хорошее знание своих сильных и слабых сторон, наличие плана совершенствования собственных навыков и повышения перспектив собственной занятости; способность расстаться с организацией, где возможности его профессионального становления и реализации личности ограничены.

Высокие требования к конкурентоспособности специалистов формируют осознанное и избирательное отношение человека к своей профессионализации, обеспечивают, с одной стороны, формирование профессиональной самооценки личности, с другой – профессиональную надёжность специалистов для развития производительности и инновационности организации как главных стратегических преимуществ.

Профессиональная самооценка – это субъективный результат реализации профессионального самоутверждения, который выражается в удовлетворённости, гордости собой как профессионалом, стремлении к дальнейшему профессиональному росту, в управлении своим профессиональным развитием и карьерным продвижением.

Профессиональная надёжность – это внешний (объективный) результат реализации профессионального самоутверждения, который «выражается в способности профессионала поддерживать сосредоточенность на достижении профессиональной цели, актуализацию профессиональных функций за счёт сформированной мотивации и социальных установок на совершенствование организации» [8].

Результатом профессионального самоутверждения на объективном уровне выступает формирование профессиональной надёжности как отражения социально-профессионального статуса специалиста (его место в социально-профессиональной системе); особая структура профессиональных мотивов личности, которые обеспечивают человеку возможность влиять на изменение социальной ситуации профессионального развития для ускорения профессиональной адаптации, профессионального развития и становления; на субъективном уровне – профессиональной самооценки, которая характеризуется удовлетворённостью собой как профессионалом, гордостью за результаты своего труда или оценку своего трудового вклада.

Критериями профессионального самоутверждения выступают лояльная надёжность, пробивная надёжность, исполнительная надёжность, удовлетворённость своим социально-профессиональным статусом, включённость «Я»-реального и «Я»-идеального в систему отношений к профессиональным задачам, особая система мотивов, способствующая удовлетворению потребности в гордости за результаты своего труда.

Лояльная надёжность обеспечивает быструю профессиональную адаптацию субъекта труда к требованиям выполнения профессиональных задач, ори-

ентацию на нормативный уровень профессиональной деятельности (следование должностным инструкциям), способствует достижению профессиональной идентичности как показателя профессионального становления личности. Профессиональная идентичность характеризуется степенью принятия субъектом своей профессиональной задачи, о чём можно судить по отношению человека к себе как профессионалу, отношению к системе ценностей соответствующей профессиональной общности.

Пробивная надёжность обеспечивает переход от нормативной основы профессиональной деятельности к инициативе, способствует формированию профессиональной зрелости как критерия профессионального становления личности. Профессиональная зрелость свидетельствует о сформированности личностного контура регулирования профессионального развития на основе умения личностью соотносить свои возможности, потребности, профессиональные требования, выбирать стратегию своего профессионального самоутверждения.

Исполнительская надёжность обеспечивает формирование цели, которая детерминирует деятельность по профессиональному самоутверждению. На основе цели профессионального самоутверждения субъект планирует средства и программу её достижения, прогнозирует возможное развитие отношений и социально-профессиональной ситуации. Исполнительская надёжность способствует достижению профессиональной продуктивности как показателя профессионального становления личности, которая характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия результатов данного процесса социально-профессиональным требованиям.

Удовлетворённость социально-профессиональным статусом выражается соотношением оценок и самооценок профессиональных способностей и морально-нравственных качеств, разницей между «Я»-идеальным и «Я»-реальным в решении профессиональных задач.

В связи с этим становится актуальной задача определить качества субъекта, которые влияют на успешность профессионального самоутверждения, обеспечивая конкурентоспособность личности в организации и на динамичном рынке труда. Речь идёт о «вторичных психологических качествах» [9, с. 17], которые формируются в результате жизни человека в глобальном мире: в среде социально-технических условий, правовых норм, экономических отношений, эквивалентов реальных ценностей натурального мира.

Каковы те «вторичные качества» (мы их называем подсистемами профессионально важных и профессионально значимых качеств личности), выступающие детерминантами успешного профессионального самоутверждения с точки зрения требований рынка труда?

Пилотажное исследование выполнено на основании экспертных оценок работодателями качеств личности, важных для успешного профессионального самоутверждения субъектов труда.

Процедура экспертных оценок предполагала работу с перечнем качеств личности, влияющих на успешность профессионализации вообще. Перечень качеств личности был сформирован на основе анализа теоретических источников и первоначально состоял из 45 элементов. Первичный анализ перечня с группой менеджеров по персоналу (имеющих опыт оценки персонала) сократил его до 23 элементов, были отобраны качества, влияющие на успешность профессионального самоутверждения.

После первичного анализа перечень качеств личности, важных для профессионального самоутверждения, выглядел следующим образом: ответственность; самостоятельность; практичность; ориентация на перспективу; ориентация на формальные отношения; уверенность в себе; ориентация на просоциальные нормы; социально-психологическая терпимость; эмоциональная устойчивость; социальное мышление; логическое мышление; целеполагание; планирование деятельности; проактивность; концептуализация; диагностическое использование концепций; создание социальных сетей и коалиций; объективность самооценки; самоконтроль; контроль за результатами деятельности; знание технологии работы, продукта; ориентация на развитие других.

При вторичном анализе эксперты (руководители динамично развивающихся компаний) оценивали каждый элемент по 7-балльной шкале по четырем параметрам:

- в какой степени данный элемент позволяет провести различие между высокоэффективным исполнением работы и исполнением среднего уровня;
- в какой степени данный элемент характерен для работы людей, находящихся на разных полюсах эффективности деятельности (самом высоком и самом низком);
- насколько серьёзны последствия в выполнении работы, если этот элемент не учитывается при профессиональном отборе человека;
- как скоро будет заполнена вакансия, если этот элемент будет включён в требования, необходимые для выполнения работы.

Далее экспертные оценки по каждому элементу и каждому параметру подвергались методам математической обработки: высчитывалось среднее арифметическое по каждому показателю для каждого элемента; надёжность полученных данных измерялась путём расчёта согласованности оценок экспертов; проводился корреляционный анализ рейтингов средних показателей по всем параметрам оценок; проводился факторный анализ всех показателей.

С помощью факторного анализа были выявлены три группы (подсистемы) качеств профессионального самоутверждения.

Первый фактор – лояльную надёжность субъекта профессионального самоутверждения – составили следующие качества:

- практичность;
- уверенность;
- эмоциональная устойчивость;
- ориентация на просоциальные нормы группы или коллектива;
- знание технологии работы;
- логическое мышление;
- диагностическое использование концепций.

Второй фактор – пробивная надёжность субъекта профессионального самоутверждения – представлен следующими качествами:

- мотивация достижения;
- проактивность;
- объективность самооценки;
- самоконтроль;
- контроль за результатами своей деятельности;
- способность к формированию социальных сетей;
- низкая ориентация на групповые нормы.

Третий фактор – исполнительская надёжность субъекта профессионального самоутверждения – состоит из следующих качеств:

- целеполагание;
- планирование деятельности;
- ориентация на перспективу;
- социальное мышление;
- ориентация на формальный уровень служебных отношений.

Стоит заметить, что о реализации профессионального самоутверждения нельзя судить по одному критерию. По аналогии с «интегральным показателем профессионального становления» [10, с. 103] существует и интегральный показатель профессионального самоутверждения. Комплексный критерий профессионального самоутверждения имеет характерную степень выраженности для каждого профессионала, определяющуюся сочетанием и абсолютной величиной критериев, а также специфику проявления на каждом этапе профессионального развития личности.

Для проверки результатов нашего эмпирического исследования на жизнеспособность были изучены профессиональные качества торговых агентов, имеющих разные уровни успешности профессионального самоутверждения [11]; место, занимаемое ими в социально-профессиональной системе [12]; соотношение «Я»-реального и «Я»-идеального в системе конструкторов отношений к служебным функциям [13].

Целью исследования явилось выявление подсистем качеств профессионального самоутверждения торговых агентов, имеющих стаж работы в должности не менее года ($n = 53$).

В первую группу вошли испытуемые ($n = 14$), имеющие высокий и средний социально-профессиональный статус в системе своей профессиональной среды, высокий показатель продуктивности деятельности, удовлетворённость своим профессиональным «Я» («Я»-реальное и «Я»-идеальное включены в систему отношений к служебным функциям). Им свойственна особая система профессиональных качеств, где системообразующей выступает ярко выраженная профессиональная практичность (точный расчёт собственных усилий в соответствии с получаемой выгодой). Мотивом профессионального самоутверждения выступает гордость за достигнутый результат (выполненный план, заработанные деньги). Из рисунка видно, что в систему качеств профессионального самоутверждения включены отдельные качества из подсистем «лояльная надёжность», «пробивная надёжность» и «исполнительская надёжность». Сама система профессиональных качеств является достаточно интегрированной.

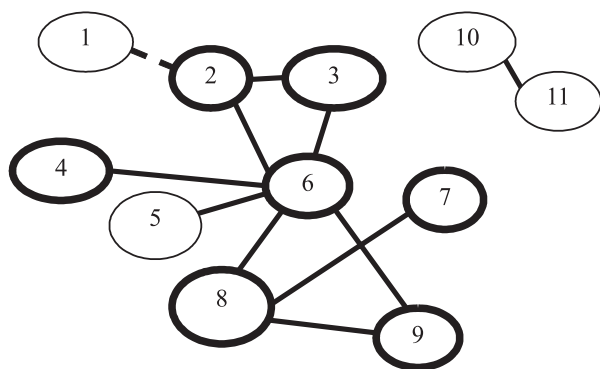


Рис. 1. Система профессиональных качеств торговых агентов с высоким уровнем профессионального самоутверждения:

1. Эмоциональная устойчивость.
2. Мотивация достижения.
3. Ответственность.
4. Уровень продуктивности.
5. Формальные отношения.
6. Практичность.
7. Социально-психологическая терпимость.
8. Ориентация на просоциальные нормы.
9. Альтруизм.
10. Уверенность.
11. Социально-психологическая устойчивость.

Во вторую группу ($n = 27$) вошли торговые агенты, имеющие средний уровень профессионального самоутверждения. Им свойственны средний и низкий социально-профессиональный статус в своей профессиональной среде; значительное расстояние между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, средний уровень продуктивности деятельности. Система качеств выглядит менее интегрированной, системообразующим качеством является мотивация одоб-

рения. Высокая потребность в признании снижает пробивную надёжность личности, а мотивация достижений не связана с практичностью, что не позволяет быть нацеленным на высокую результативность работы.

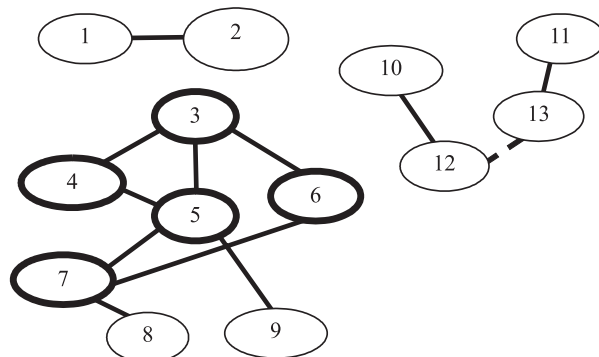


Рис. 2. Система профессиональных качеств торговых агентов со средним уровнем профессионального самоутверждения:

1. Ориентация на перспективу.
2. Ориентация на просоциальные нормы.
3. Мотивация одобрения.
4. Уверенность в себе.
5. Мотивация достижения.
6. Социально-психологическая устойчивость.
7. Эмоциональная устойчивость.
8. Социально-психологическая терпимость.
9. Уровень продуктивности.
10. Ответственность.
11. Альтруизм.
12. Практичность.
13. Доверчивость.

Третья группа ($n = 13$) представлена торговыми агентами с низким уровнем профессионального самоутверждения. Им свойственны средний и низкий уровни социально-профессионального статуса в их профессиональной среде; невключенность «Я»-реального в систему отношений к служебным функциям; низкий уровень продуктивности профессиональной деятельности. Мотивом деятельности выступает удовлетворенность от процесса работы, которая обусловлена завышенной самооценкой, слабой ориентацией на групповые нормы. Мотивация достижения направлена на защиту чувства своего превосходства. Система профессиональных качеств личности не связана с продуктивностью работы, самоутверждение личности носит защитный характер.

Подсистемы качеств личности различны по своему содержанию и взаимосвязям у профессионалов с разным уровнем профессионального самоутверждения. Значит, они по-разному детерминируют профессиональное самоутверждение людей с различным уровнем социально-профессионального статуса; с различной структурой профессиональ-

ных мотивов, которые обеспечивают человеку возможность влиять на изменение социальной ситуации профессионального развития для ускорения профессиональной адаптации, профессионального развития и становления; с разным уровнем профессиональной самооценности, которая характеризуется удовлетворённостью собой как профессионалом.

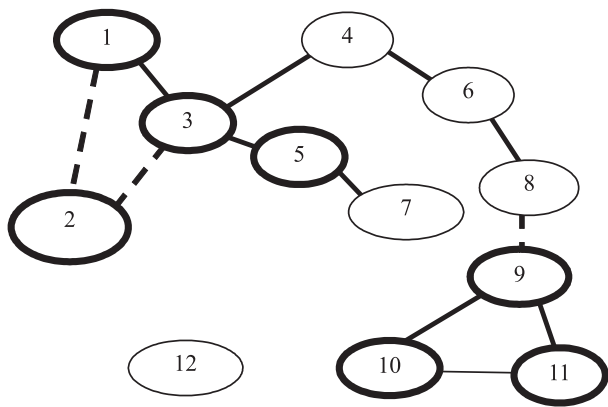


Рис. 3. Система профессиональных качеств торговых агентов с низким уровнем профессионального самоутверждения:

1. Социально-психологическая устойчивость.
2. Ориентация на просоциальные нормы.
3. Самоуверенность.
4. Мотивация одобрения.
5. Мотивация достижения.
6. Ориентация на ситуацию.
7. Ответственность.
8. Практичность.
9. Альтруизм.
10. Доверчивость.
11. Социально-психологическая терпимость.
12. Уровень продуктивности.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что профессиональное самоутверждение как система психологической деятельности детерминирована объективными и субъективными факторами, формирующими подсистемы качеств личности как субъекта профессионального самоутверждения. Подсистемы качеств профессионального самоутверждения, реализующиеся в профессиональной деятельности, обеспечивают профессиональную самооценку (как субъективный результат реализации профессиональной активно-

сти, выражающийся в удовлетворённости собой как профессионалом, стремлении к дальнейшему профессиональному росту, в управлении своим профессиональным развитием и карьерным продвижением) и профессиональную надёжность личности в социально-профессиональной системе (как внешний результат реализации профессиональной активности, который выражается в способности профессионала поддерживать сосредоточенность на достижении профессиональной цели).

Примечания

1. Стратегическая психология глобализации: психология человеческого капитала: учеб. пособие / науч. ред. А. И. Юрьев. СПб.: Logos, 2006. 512 с.
2. Митина А. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Москов. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
3. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / пер. с англ. М.: Изд. дом «Классика-XXI», 2007. 421 с.
4. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности, репр. воспр. текста издания 1982 г. М.: Логос, 2007. 192 с.
5. Там же. С. 34.
6. Там же. С. 37.
7. Стюарт-Котце Р. Результативность: секреты эффективного поведения / пер. с англ.; под. научн. ред. В. П. Мушинский. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007. 288 с.
8. Сафьичев С. В. Надёжность группы в напряжённых и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007. 155 с.
9. Юрьев А. И. Указ. соч. С. 17.
10. Поварёнков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.
11. Сидоренков А. В. Многомерный профессионально-психологический личностный тест (МППАТ-1.2). Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2007613408 Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам. Москва, 2007.
12. Мельников В. Г. Динамическая модель группы: теория и практика развития группы, организации. Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2001. 176 с.
13. Бодров В. А., Бессонова Ю. В., Сыркина А. Л. Исследование содержательных характеристик ценностно-смысловой сферы профессионала методом репертуарных решёток // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В. А. Бодрова и А. Л. Журавлёва. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 353–374.

И. В. Илларионова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–7 ЛЕТ

Статья посвящена проблеме тревожности в дошкольном возрасте. Обозначены позиции ученых относительно сущности, причин и проявлений тревожности. С учетом результатов экспериментального исследования представлены данные основных особенностей проявления тревожности у дошкольников разных возрастных категорий.

The article is devoted to the problem of anxiety at preschool age. The major scientific psychological approaches to the essence, the causes and the manifestations of anxiety are presented here. The data about the main characteristics of the manifestations of anxiety in different age groups of preschool children are described on the ground of results of the experimental study.

Ключевые слова: тревожность, дети дошкольного возраста, тревогopорождающие ситуации, эмоционально-личностное нарушение, эмоциональное благополучие.

Keywords: anxiety, preschool age children, anxiety-creation phase, emotion-personality disorder, emotion prosperity.

Одной из весьма актуальных на сегодняшний день является проблема эмоционального благополучия ребенка. Она состоит, прежде всего, в сохранении положительного самоощущения, психологической комфортности внутреннего состояния, спокойствия, в позитивном эмоциональном отношении к себе и к окружающему миру, а также в адекватном оценивании ребенком своих возможностей. В дошкольном возрасте данные составляющие очень часто искажены в силу наличия особого эмоционально-личностного нарушения – тревожности.

Тревожность как личностная черта, на наш взгляд, представляет собой сплав когнитивных, поведенческих и аффективных реакций, провоцируемых при воздействии на человека различных стрессоров, в котором эмоциональная составляющая играет отнюдь не последнюю роль. Это явление всегда связано с переживанием отрицательных эмоций повышенного беспокойства, страха, неуверенности и т. п., из чего следует, что тревожность в любом аспекте характеризует известную степень эмоционального неблагополучия.

Практика свидетельствует о нарастании тенденции к повышению тревожности у детей уже в дошкольном

детстве, в силу чего становится необходимым изучение особенностей ее проявления у дошкольников разного возраста, воспитывающихся в условиях обычного дошкольного учреждения. Установление уровня тревожности и выявление характерных для ее актуализации жизненных ситуаций позволят рационально и плодотворно организовать психокоррекционный процесс.

В психологической науке в достаточной мере определено терминологическое содержание двух связанных между собой и одновременно дифференцируемых понятий – тревожность как свойство личности и тревоги, в отношении которой существует меньшая семантическая определенность, но которая в целом трактуется как проявляющееся в различных видах ситуативное явление (Г. Г. Аракелов, В. М. Астапов, Д. Байдн, В. В. Белоус, К. Дельгадо, А. И. Захаров, Н. В. Имедадзе, Р. Лазарус, Н. Е. Лысенко, С. В. Мерлин, А. В. Петровский, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спилбергер, З. Фрейд, Ю. Л. Ханин и др.).

В ряде работ таких исследователей, как А. М. Прихожан, Е. И. Рогов, Е. Савина, акцентируется внимание и на вопросе возникновения проявлений детской тревожности, который на настоящий момент является теоретически и экспериментально недостаточно изученным. Работы, посвященные анализу проявлений тревожности в детстве, единичны (Н. В. Имедадзе, В. Р. Кисловская, Н. М. Гордцова, А. И. Захаров, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, А. М. Прихожан), в то время как большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу развития, в своей основе связана с эмоциональной неустойчивостью ребенка, часто с эмоциональной тревогой.

По мнению ряда исследователей (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, О. М. Дьяченко), тревожность проявляется на соматическом и поведенческом уровнях. Внутренними соматическими коррелятами тревожности являются те же особенности, что и у взрослых: учащенное сердцебиение, поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле и т. д. Поведенческие признаки тревожности еще более разнообразны, чем соматические: дети качаются на стуле, тщательно трут нос, одергивают одежду, не могут прокашляться и т. д.

Относительно причин появления тревожности как личностного свойства в зарубежной и отечественной психологии существует общность позиций касательно влияния семейного воспитания, и прежде всего роли матери в возникновении неадекватной тревожности (А. Адлер, К. Роджерс, Р. Сирс, Т. Рошка, Дж. Чейни, А. И. Захаров, А. Г. Харчев и др.).

Несмотря на то что к настоящему моменту уже существует ряд исследований, затрагивающих отдельные аспекты проблемы детской тревожности, к примеру, обусловленности уровня тревожности

ИЛЛАРИОНОВА Инна Валерьевна – старший преподаватель кафедры возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
© Илларионова И. В., 2009

различными социокультурными факторами, в том числе отношениями с родителями, вопрос о проявлении тревожности у детей в возрастной динамике все еще остается открытым.

С целью выяснения особенностей проявления тревожности у детей разного возраста на базе ряда детских садов г. Чебоксары нами было проведено исследование, в котором приняло участие 210 детей в возрасте 4–7 лет (по 70 детей каждой из возрастных категорий 4–5, 5–6 и 6–7 лет).

В качестве диагностического средства был использован тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки).

Диагностическая процедура состояла в следующем. Ребенку предлагалась серия сюжетных картинок на некоторую типичную для жизни дошкольника ситуацию, в которой лицо ребенка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы. Каждый ребенок был снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы: на одном из них представлено улыбающееся лицо ребенка, а на другом – печальное. Предполагалось, что выбор ребенком того или иного лица будет зависеть от его собственного психического состояния.

По итогам проведенного диагностического обследования распределение по уровням тревожности оказалось таковым (см. рисунок).

Итак, данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что в среднем и старшем дошкольном возрасте распределение испытуемых идет по всем трем уровням тревожности.

В возрасте 4–5 лет значительная часть испытуемых показывает высокий уровень тревожности (48,6%). Детей, имеющих средний уровень тревожности, который рассматривается как проявление качества на уровне нормы, 42,8%. В возрасте 5–6 лет мы видим несколько иную картину: возрастает число детей с высоким уровнем тревожности

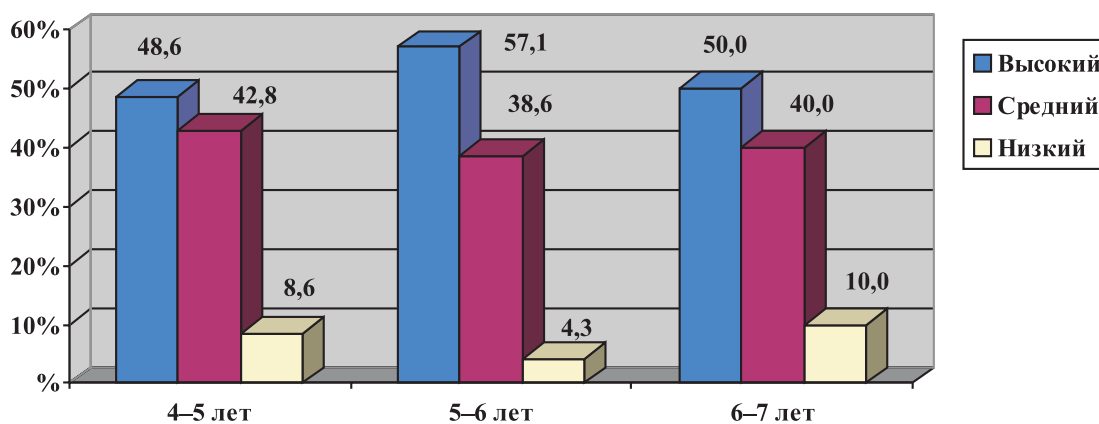
и уменьшается число детей со средним и низким уровнями. В возрасте 6–7 лет количество детей с высоким уровнем тревожности сопоставимо с возрастом 4–5 лет, однако возрастает число детей с низким уровнем тревожности, что также является отражением неблагоприятного эмоционального состояния.

На наш взгляд, подобная ситуация связана с повышением с возрастом обобщающей способности детей, что обуславливает возможность предвосхищения успеха или неуспеха в деятельности, последствий поступков, и, соответственно опережающее переживание определенных эмоций – отрицательных или положительных, тем самым детерминируя и отклонение уровня тревожности от среднего.

При анализе содержания ответов детей были выявлены типичные для всех возрастов психотравмирующие ситуации и ситуации, характерные для определенных возрастов.

Общетревожными для всех возрастных категорий являются следующие ситуации: «объект агрессии» (93,33%), «выговор» (89,05%), «агрессивное нападение» (82,38%), «изоляция» (74,29%), «укладывание спать в одиночестве» (71,90%). Выбор этих ситуаций характерен для детей всех уровней тревожности. Практически все дети опасаются ситуации «агрессии» со стороны окружающих – взрослых и сверстников: «злой мальчик напал, ударил», «мальчик девочке не дает машинку, она будет плакать».

Изучение соотношения выборов внутри возрастных категорий в зависимости от уровня тревожности позволило выявить некоторые ситуации, преимущественно выбираемые детьми с высоким уровнем тревожности. Проанализировав содержание ответов детей, было выявлено, что тревожными для детей разных возрастных категорий оказались различные ситуации. Так, для детей 4–5 лет с вы-



Распределение испытуемых по уровням тревожности по итогам методики «Выбери нужное лицо»

соким уровнем тревожности наиболее травмирующими были следующие ситуации: «объект агрессии» (45,71%), «изоляция» (45,71%), «выговор» (42,86%), «укладывание спать в одиночестве» (41,43%).

Для детей 5–6 лет такими ситуациями стали: «выговор» (57,14%), «объект агрессии» (54,29%), «изоляция» (54,29%), «укладывание спать в одиночестве» (48,57%).

У детей 6–7 лет с высоким уровнем тревожности наибольшее беспокойство вызвали ситуации «объект агрессии» (50,00%), «укладывание спать в одиночестве» (48,57%), «выговор» (48,57%), «изоляция» (45,71%).

В то же время выбор таких ситуаций детьми со средним (адекватным) уровнем тревожности минимален. Например, для возрастной категории 4–5 лет такими ситуациями являются: «ребенок и мать с младенцем» (21 выбор детьми с высоким уровнем тревожности и 3 выбора детьми со средним уровнем тревожности), «игнорирование» (24 – с высоким и 2 – со средним), «ребенок с родителями» (16 и 1).

Полученные результаты показывают, что отрицательные выборы тревожных детей чаще касаются объективно нейтральных ситуаций, не predisполагающих к появлению тревоги. Судя по всему, в личном опыте дошкольников эти ситуации связаны с негативными эмоциональными переживаниями, которые приводят к тревожным ожиданиям в них. Тревожные дети чаще, чем нетревожные, ожидают неблагоприятного течения обстоятельств в ситуациях общения с более старшими детьми, братьями и сестрами (проблема ревности); умывания; взаимодействия с родителями. Полученные результаты позволили также предположить, что круг тревогопорождающих ситуаций у дошкольников с высоким уровнем тревожности лежит в области внутрисемейных ситуаций.

Наряду с этим в ходе исследования были выделены особенности поведения тревожных детей, не зависящие от возраста. Дети с высоким уровнем тревожности проявляли беспокойство, нервозность, их интересовало, что записывает психолог. В речи присутствовала неуверенность, сила голоса была снижена, определенная часть испытуемых нуждалась в повторении вопроса, многие, прежде чем ответить, долго смотрели на картинку, не могли в большинстве случаев прокомментировать свои ответы. У некоторых наблюдалась повышенная двигательная активность: качали ногой, наматывали волосы на палец, теребили на себе одежду. У отдельных детей можно было заметить и физиологические признаки повышенной тревожности, такие, как покраснения в области лица и шеи, увлажнение ладоней.

В ходе исследования встречались дети, которые активно или пассивно отказывались от взаи-

модействия с психологом в процессе диагностики (в возрасте 5–6 лет контингент таких детей превзошел 4–5-летних). В то же время со стороны детей 6–7 лет такого противодействия не наблюдалось, вероятнее всего, в силу достаточного уровня развития самосознания.

Поведение детей всех возрастных категорий со средним уровнем тревожности практически не отличалось. Такие дети в процессе тестирования либо вообще не проявляли признаков, свойственных высокотревожным дошкольникам, либо проявляли некоторые из них в слабой степени. Характерными были быстрые, уверенные ответы на вопросы, богатые комментарии к своему ответу, громкая, звонкая речь, часто их ответы выходили за рамки содержания рисунка.

Дети с низким уровнем тревожности давали односложные, конкретные ответы, вели себя скованно, неуверенно, были сдержаны в эмоциональных проявлениях, часто отвечали не раздумывая.

Данное исследование позволило также выделить некоторые особенности восприятия предлагаемых ситуаций детьми разного пола. Мальчики несколько больше девочек тревожатся в ситуациях «общения с младшими детьми», «изоляции» со стороны родителей, общения с родителями. Девочек, больше, чем мальчиков, тревожат ситуации «агрессии» со стороны сверстников и «одиночества». Возрастных половых различий обнаружено не было.

Итак, полученные в проведенном исследовании сведения дали основания для следующих выводов:

– для испытуемых 4–7 лет в целом преобладающим оказался высокий уровень тревожности (51,9%);

– значительный процент детей обнаруживает высокую тревожность уже в среднем дошкольном возрасте (48,6%);

– выявлена тенденция к возрастанию числа высокотревожных детей по мере взросления с 48,6% в возрасте 4–5 лет до 57,1% в возрасте 5–6 лет; однако в возрастной категории 6–7 лет число детей с высоким уровнем тревожности понижается до 50%;

– показатели среднего уровня тревожности, по данным нашего исследования, оказались свойственными детям всех возрастных категорий, однако таковой уровень, который можно рассматривать как оптимальный, обнаруживается лишь у 2/5 дошкольников;

– обнаружена тенденция к понижению числа низкотревожных детей по мере взросления с 8,6% в возрасте 4–5 лет до 4,3% в возрасте 5–6 лет с определенным повышением количества детей с низким уровнем тревожности до 10% в возрасте 6–7 лет.

Полученные данные, бесспорно, не являются исчерпывающими, но позволяют сделать однознач-

ный вывод о возрастной специфике тревожности у дошкольников 4–7 лет. В дальнейшем планируется проведение сравнительного анализа уровня тревожности с ведущим стилем воспитания этих детей в семьях, поскольку, как мы отмечали ранее, значительный спектр ситуаций, обуславливающих повышение уровня тревожности, связан с родительно-детскими отношениями.

УДК 616.89

А. П. Маринчева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

В статье на основании полученных результатов автор делает вывод о том, что для успешной терапии психосоматического заболевания помимо медикаментозного воздействия необходимо проведение различных видов психотерапии, направленных на стабилизацию эмоционального состояния, снижение проявлений депрессии и тревожности, коррекцию неправильной картины болезни и преодоление алекситимии, конструктивные изменения в системе детско-родительских отношений и расширение спектра адаптивных способов реагирования.

In the article based on research results the author makes a conclusion that the successful therapy of psychosomatic diseases depends not only on medication, but also on various medicamentous influence various kinds of psychotherapy. Psychotherapy must be directed to: stabilization of emotional status, reduction in signs of depression and uneasiness, correction of a wrong impression of illness and overcoming aleximia, constructive changes in the system of children-parental relations and expansion of a spectrum of adaptive ways of reaction.

Ключевые слова: подростки, психосоматические расстройства сердечно-сосудистой системы, детско-родительские отношения, эмоциональный статус, депрессия и тревога.

Keywords: teenagers, psychosomatic disorders of cardiovascular system, children-parental relationships, emotional status, depression and uneasiness.

В разработке подходов к психологической помощи подросткам с психосоматическими расстройствами в настоящее время все большее значение приобретает междисциплинарное взаимодействие специалистов [1, 2]. Учитывая большую значимость в развитии данной группы расстройств психологических факторов [3, 4], многие авторы рекомендуют опираться при оказании помощи не только на медикаментозные средства, но и на методы совре-

менной психологии и психотерапии [5, 6]. Психологическая помощь при психосоматических расстройствах базируется на использовании психотерапевтических методов и подходов. Психотерапия подразумевает лечебное воздействие на психику, а через психику на весь организм при помощи психологических средств.

В настоящее время существует большое количество подходов к оказанию помощи психосоматическим больным. А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гарянин [7] определяют следующие мишени психотерапевтической работы с психосоматическими клиентами: нарушения осознания и психологической переработки эмоций; телесные сенсации и их взаимосвязь с эмоциональными переживаниями; травматический прошлый опыт; контакты с другими людьми; семейные дисфункции.

Х. Ремшмидт [по 8] предлагает использовать для психологической помощи детям и подросткам с психосоматическими расстройствами поведенческую терапию, методики релаксации и аутогенной тренировки, глубинно-психологическую или конфликт-центрированную терапию для разрешения наиболее актуальных конфликтов, проблемно-центрированную семейную терапию, методы групповой терапии для устранения социальной изоляции подростков и развития стратегии преодоления трудностей.

А. П. Маринчевой, М. В. Злоказовой, А. Г. Соловьевым был предложен комплексный клинико-психотерапевтический подход к оказанию помощи психосоматическим клиентам, предполагающий следующую последовательность этапов (уд. рац. предл. № 13/05 от 15.10.05): I этап – медикаментозная терапия с целью уменьшения соматических жалоб; II этап – психофармакотерапия для уменьшения эмоциональных нарушений, влияющих на соматическую симптоматику; III этап – активное использование индивидуальной и групповой психотерапии (арттерапии, гештальт-терапии, телесно-ориентированной терапии) для снижения проявлений тревожности, депрессии, алекситимии, устранения дезадаптации, а также применение семейной психотерапии для коррекции дисгармонии в семейных отношениях.

В данной статье публикуются результаты исследования, целью которого являлась проверка эффективности авторской модели психотерапии у подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 117 подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы в возрасте 15–16 лет, находящиеся на госпитализации в Кировской детской городской клинической больнице.

Для оценки динамики психологического и соматического состояния подростков на фоне про-

МАРИНЧЕВА Людмила Павловна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры практической психологии ВятГГУ
© Маринчева А. П., 2009

водимой комплексной клинико-психотерапевтической программы использовался ряд методов исследования.

Клинико-психопатологический метод исследования включал анализ жалоб и результатов клинического наблюдения в условиях стационара.

Оценка эмоционального состояния подростков проводилась с использованием теста «Шкала самооценки» для оценки реактивной и личностной тревожности Е. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина (1976); методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунге в адаптации Т. И. Балашовой (1965); торонтской алекситимической шкалы, адаптированной Д. Б. Ересько и соавт. (1979, 1993).

Статистический анализ данных проводился в программном пакете "SPSS" for Windows, Version 10. Для оценки достоверности полученных изменений использовались критерий Вилкоксона, критерий Фишера.

Результаты и их обсуждение

При оказании психологической помощи подросткам с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы на III этапе комплексной клинико-психотерапевтической программы наиболее часто использовался интегративный подход, включавший сочетание двух или трех методов психотерапии. Широко применялись: рациональная психотерапия, суггестивная терапия, арттерапия, гештальт-терапия, кататимно-имагинативная психотерапия (символдрама), телесно-ориентированная терапия, семейная терапия с окружением пациента. Мишенями психотерапии при психосоматических расстройствах сердечно-сосудистой системы у подростков являлись тревожность и депрессивные проявления как важнейшие факторы дестабилизации их психоэмоционального состояния [9, 10, 11], а также проявления алекситимии, повышенной ригидности, сензитивности. Важнейшим элементом оказания психологической помощи являлась семейная психотерапия [12], направленная на коррекцию стиля воспитания и семейных взаимоотношений.

Рациональная психотерапия позволяла корректировать искаженное и противоречивое понимание пациентом своего заболевания, создававшее дополнительный источник для переживаний.

В ходе применения суггестивной терапии проводилось обучение подростков приемам саморегуляции, аутогенной тренировки, что позволяло в более короткие сроки устранить тревожно-депрессивные проявления, нарушения сна, эмоциональную лабильность.

В работе с подростками особенно продуктивной явилась арттерапия, создающая условия для свободного выражения чувств с использованием средств художественного творчества за счет проекции и отражения в рисунке страхов, «смутных»

телесных ощущений, болезненных симптомов. Арттерапия позволяла пациентам в символической форме реализовать свои желания и чувства. В процессе рисования подросток имел возможность осознать внутренние противоречия и перестроить их в пространстве листа, вербализовать, проиграть в рисунке новые модели отношений. В завершении каждого сеанса терапии проводилось обсуждение работы, позволявшее пациенту присвоить полученный опыт.

Кататимно-имагинативная терапия (символдрама) основывалась на осознании подростками эмоциональных переживаний, лежащих в основе расстройства сердечно-сосудистой системы, а также на анализе глубинных конфликтов личности. Основу метода кататимно-имагинативной терапии составляет свободное фантазирование в форме образов, «картин» на заданную психотерапевтом тему (мотив). Длительность визуализации образа составляла 20–30 минут, затем происходил анализ полученного материала.

Применение гештальт-терапии способствовало гармонизации отношений подростка с окружающим миром за счет лучшего понимания им своих чувств, внутренних противоречий, мотивов принятия решений. Гештальт-подход давал возможность проработки наиболее актуальных для пациента проблемных ситуаций, помогал глубокому осознанию внутренних конфликтов и их разрешению, что вело к более полному осмыслению подростком ситуации своего заболевания в целом.

В 99,2% случаев психотерапевтическая работа проводилась также с семьей подростка. Использовался системный подход к решению проблем пациента и его семьи, в ходе которого осуществлялась коррекция нарушенных отношений подросток–родитель. Работа была направлена на достижение понимания родителями болезненных проявлений у подростка, родительской роли в возникновении расстройств и их коррекции. По показаниям проводилось психологическое консультирование родителей. Количество сессий в каждом случае было индивидуально.

В ходе оказания психологической помощи у 69,2% подростков использовались как индивидуальная, так и групповая формы работы, а у 30,8% подростков применялась только индивидуальная. Групповая психотерапия проводилась в малых группах, включавших от 8 до 12 человек. Общая продолжительность психотерапии составляла 10–12 сеансов за время пребывания в стационаре и в дальнейшем до 50 сеансов в амбулаторном режиме.

На фоне применения психотерапии у подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы достоверно ($p < 0,01$) снизились средние показатели депрессии, тревожности и алекситимии (табл.), что свидетельствует о стабилизации эмоционального состояния и подтвер-

ждает эффективность комплексного использования средств психологической помощи в работе с психосоматическими клиентами. В целом положительная динамика была отмечена у 95,7% подростков. Данные, отражающие динамику показателей на фоне проведения психотерапии, представлены в таблице.

Показатели депрессии, личностной и реактивной тревожности, алекситимии (в баллах) у подростков с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы на фоне применения психотерапии

Показатель	До начала курса психотерапии	После окончания курса психотерапии	Достоверность различий
Депрессия	40,9±7,523	32,24±4,92	p≤0,01
Личностная тревожность	46,73±11,04	34,12±8,09	p≤0,01
Реактивная тревожность	32,81±10,46	24,31±6,45	p≤0,01
Алекситимия	70,45±12,2	51,2±4,56	p≤0,01

Приведенная в таблице динамика показателей с очевидностью свидетельствует о том, что оказание психологической помощи подросткам с психосоматическими расстройствами сердечно-сосудистой системы позволяет значительно улучшить их эмоциональное состояние.

Об эффективности использования психотерапии в комплексе мер помощи психосоматическим пациентам свидетельствуют и уменьшение средней длительности пребывания в стационаре с 3–3,5 недель при использовании только медикаментозного подхода к лечению до 2–2,5 недель при использовании в комплексе лечебных мероприятий средств психотерапии.

По результатам проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что для проведения эффективной терапии психосоматических расстройств сердечно-сосудистой системы у подростков необходим комплекс психотерапевтических мероприятий, направленных на стабилизацию эмоционального состояния, снижение проявлений тре-

вожности, депрессии и алекситимии, неконструктивных особенностей системы детско-родительских отношений, расширение спектра адаптивных реакций. Проведение психотерапии может быть начато на этапе стационарного лечения подростка и продолжено по месту жительства или учебы. Важно дальнейшее психологическое сопровождение таких подростков, включающее оптимизацию школьных нагрузок с учетом индивидуальных особенностей и психологическую коррекцию стиля внутрисемейных отношений.

Примечания

1. Сидоров П. И. Психосоматическая медицина: руководство для врачей / под ред. П. И. Сидорова. М.: МЕДпресс-информ, 2006.

2. Исаев А. Н. Психосоматические расстройства у детей. СПб.: Питер, 2000.

3. Березанцев А. Ю. Теоретические и клинические аспекты соматоформных расстройств и психосоматики // Российский психиатрический журнал. 2001. № 5. С. 4–9.

4. Великанова А. П. Психосоматические расстройства: современное состояние проблемы // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. Т. 15. Вып. 4. С. 79–91.

5. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 1999.

6. Антропов Ю. Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. СПб.: Речь, 2002.

7. Холмогорова А. Б. Концепция соматизации: история и современное состояние // Социальная и клиническая психиатрия. 2000. № 4. С. 81–97.

8. Березанцев А. Ю. Теоретические и клинические аспекты соматоформных расстройств и психосоматики // Российский психиатрический журн. 2001. № 5. С. 4–9.

9. Довженко Т. В. Взаимосвязь аффективных и сердечно-сосудистых расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 2006. Т. 15. Вып. 3. С. 69–80.

10. Смуглевич А. Б. Депрессии в общемедицинской практике. М.: Берг, 2000.

11. Мафилов В. В. Переход функционального расстройства в органический психосоматоз // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2006. № 1. С. 21–23.

12. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001.

УДК 378:159.922.8

О. А. Королева

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ I КУРСА ВУЗА ОТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема выбора студентами своей будущей профессии. Поспешный, необдуманный выбор студентами будущей профессии может вызвать падение мотивации. В результате этого, студенты становятся безучастными к учебе. Один из способов преодолеть отчуждение студентов I курса вуза от учебной деятельности – целеустремленная совместная работа сотрудников университета над обучающей программой.

The problem of choosing future profession by the student is described in this article. When the students choose future profession rashly, the motivation of studies falls down. As a result, the students aloof from study. One of the ways of overcoming the first year students aloofness from studies is purposeful joint action of university staff under tutorial.

Ключевые слова: готовность, анализ, отчуждение, несоответствие, мотивация, адаптация, семинар, взаимодействие, взаимопонимание, профессиональная готовность, профессиональный выбор.

Keywords: readiness, analysis, alienation, non-conformity, motivation, adaptation, seminar, interaction, mutual understanding, professional readiness, professional choice.

Проблема профессионального выбора выпускниками школ будущей сферы профессиональной деятельности и учебного заведения часто связана со стихийностью выбора и происходит под влиянием различных факторов, таких, как давление со стороны родителей, желание избежать службы в армии, социальная привлекательность будущей профессии, страх перед будущей безработицей и др. Это приводит к неоправданному выбору будущей профессии и снижению мотивации при получении профессионального образования. Высшее профессиональное образование ориентировано на заинтересованного, активного и творческого студента, что не всегда соответствует его возможностям. Экспериментальное исследование «Направленность на учебную деятельность студентов в вузе» проводилось в период с 2004 по 2006 г., в Кировских филиалах РУИ и МФЮА на экономических факультетах: «Экономика и управление» (ЭД), «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» (БУ), «Государственное муниципальное управление» (ГМУ), «Финансы и кредит» (ФД), «Менеджмент организации» (МД), «Налоги и налогообложение» (НД),

«Информационные системы в экономике» (ИД), «Биотехнология» (БТ). В эксперименте приняло участие 402 студента I курса, обучающихся на факультетах экономических специальностей. Из них юношей – 199 человек, девушек – 203 человека. Цель исследования – выявить профессиональную направленность студентов на сферы «человек – знак» и «человек – человек», которые востребованы данными специальностями.

На I этапе с помощью методики «Определение типа будущей профессии» (Е. А. Климов) была определена профессиональная готовность студентов первого курса в начале обучения. Методика дала представление о профессиональной направленности учащихся, обучающихся на факультетах, где профилирующим является система отношений в сфере «человек – человек» и «человек – знак».

Для изучения интересов и склонностей в различных сферах деятельности был использован метод «Карта интересов», в котором представлен опросник «Любите ли вы? Нравится ли вам?» (Голомшток). Данный опросник включал 120 вопросов, в соответствии с профессиями «человек – знак» и «человек – человек» (М. Климов), которые предлагает вуз.

Сравнительный анализ пяти типов отношений между собой позволил выявить степень отсутствия направленности или ее наличие на выбранную сферу деятельности у студентов 2004–2006 учеб. гг. включительно. В сводных таблицах 1, 2 представлены результаты за данный период, которые отражают наличие отчуждения у студентов к обучению по шкалам «человек – знак» и «математика» (по методике Голомшток) на 2004–2006 учеб. гг. Для сопоставимости исходных данных при анализе структуры исследуемых совокупностей были использованы относительные показатели. Это связано с тем, что количество единиц совокупности (общее количество студентов, а также гендерные различия) по каждому учебному году существенно варьируется. Обработка первичной информации (соотношения профессиональной направленности и интересов) была проведена с применением статистического критерия Вилкоксона по шкалам «человек – знаковая система» – «математика» и «человек – человек» – «педагогика». После этого была проанализирована доля студентов, обладающих склонностью к отчуждению, к общему количеству группы по формуле:

$$K = \frac{\text{Кол. С.сОтч}}{\text{Кол.всехС.гр.}} \times 100\%.$$

Результаты, полученные в ходе исследования, представлены в таблицах.

КОРОЛЕВА Оксана Леонидовна – аспирант кафедры общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин Кировского филиала Московского университета государственного управления
© Королева О. А., 2009

Таблица 1
Динамика относительного показателя несоответствия направленности студентов экономического факультета на сферу «человек – знак» и «математика»

Спец-ть	Относительный показатель соотношения, % к итогу					
	2004		2005		2006	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
БТ	36,4	18,2	22,2	44,4	37,5	50,0
ИД	47,2	5,6	43,2	4,5	65,7	14,3
БУ	12,5	25,0	12,5	50,0	10,0	40,0
ГМУ	33,6	33,6	45,5	9,1	55,5	33,3
НД	27,8	38,9	28,6	28,6	14,3	35,7
ФД	21,1	42,2	6,3	50,0	17,2	48,3
МД	21,4	42,8	35,3	35,3	36,0	44,0
ЭД	36,8	42,1	6,3	50,0	25,0	37,5

Результаты относительного показателя соотношения количества студентов к процентному итогу группы, представленные в таблице, показывают, что выбор профессии по типу «человек – знак» и проявления интереса по шкале «математика» остаются невостребованным и не соответствуют выбранной профессии в группах по специальности: биотехнология (у девушек в 2004 г. – 18,2%, 2005 – 44,4%, 2006 г. – 50,0%). У юношей в 2004 г. – 36,4%, 2006 г. – 37,5%), информационные системы (девушки – 2004–2005 гг.). По специальности «Государственное муниципальное управление» прослеживается динамика роста несоответствия выбранной профессии на протяжении всех трех лет у юношей: 2004 г. – 33,6%, 2005 г. – 45,5%, 2006 г. – 55,5%. Это же можно наблюдать и в группе менеджеров у юношей: 2004 г. – 21,4%, 2005 г. – 35,3%, 2006 г. – 36,0%.

Таблица 2
Динамика относительного показателя несоответствия направленности студентов экономического факультета на сферу «человек – человек» и «педагогика»

Спец-ть	Относительный показатель структуры в %					
	2004		2005		2006	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
БТ	27,2	18,1	33,3	22,2	37,5	12,5
ИД	63,8	8,3	72,7	15,9	71,4	28,5
БУ	0,0	25,0	12,5	37,5	30	20
ГМУ	33,3	0,0	66,6	16,6	44,4	11,1
НД	16,6	44,4	42,8	21,4	13,3	33,3
ФД	31,5	10,5	31,2	25,0	51,7	37,9
МД	7,1	28,5	17,6	35,2	32	20
ЭД	52,6	15,7	42,8	14,2	28,5	14,2

Данные цифры относительного показателя отчуждения студентов к обучению по шкалам «человек – человек» и «педагогика» на 2005–2006 учеб. г. показывают стабильное наличие несоответствия выбран-

ного типа профессии и интереса, что говорит о предполагаемом отчуждении от учебной деятельности. Так, по специальности «Биотехнология» прослеживается динамика роста несоответствия выбранной профессии на протяжении всех трех лет у юношей: 2004 г. – 27,2%, 2005 г. – 33,3%, 2006 г. – 37,5%. Это же можно наблюдать и в группе менеджеров у юношей: 2004 г. – 7,1%, 2005 г. – 17,6%, 2006 г. – 32,0%.

Проведенное нами исследование и выявленный факт несоответствия выбранной профессии и отсутствие интересов к предметам у студентов первых курсов подтверждает данные таких авторов, как Р. Р. Бибрих, Л. В. Бороздина, И. А. Васильев, Е. Е. Данилова, Е. П. Ивутина, Т. В. Машарова, М. И. Рожков, А. А. Харунжев, Е. А. Ходырева, что проблема выбора профессии студентами вузов существует и стихийность выбора приводит к снижению качества образования [1, 4].

Выбор вуза осуществляется под воздействием внешних факторов и не соответствует личностным особенностям большинства студентов. Это приводит к снижению мотивации к обучению и проявляется в том, что студент первого курса не видит разницы между обучением в школе и вузе. По мнению Р. М. Грановской, данная проблема студентов младших курсов в вузе обусловлена такими причинами, как отсутствие ежедневного контроля, недостаточное понимание лекционного материала, происходящее в результате несоответствия способов преподавания в учебном заведении и средней школе. Данные факторы, по мнению автора, приводят к разочарованию и потере уверенности в своих силах, а следствием этого становится нарушение включенности в учебную деятельность и влечет за собой отчуждение. В новейшем психологическом словаре понятие «отчуждение» раскрывается как «процесс и результат превращения свойств, способностей и деятельности людей в нечто иное, чем оно есть само по себе, – трансформация в независимую силу, господствующую над людьми» [5]. Отчуждение – явление социальное, которое происходит в системе отношений студента с окружающим миром, в котором взаимодействуют студенты и преподаватели. Отчуждение у студентов проявляется в самоотстранении, отрицании норм, требований и ценностей, относящихся к учебной деятельности.

Противоположное состояние отчуждения – включенность студентов в учебную деятельность, осознание выполнения требований и норм, предъявляемых ему в вузе.

На наш взгляд, одним из эффективных путей решения преодоления отчуждения и содействия эффективному включению студентов в учебный процесс является целенаправленная системная работа сотрудников вуза на этапе адаптации студентов к учебной деятельности.

Процесс адаптации имеет немаловажное значение при формировании у студента положительного отношения к учебной деятельности, так как изменяются социальная роль субъекта обучения, его потребности, система ценностей, меняются бытовые условия (особенно для иногородних студентов).

По мнению В. В. Лагерева, содержание процесса адаптации к обучению в вузе включает ряд основных составляющих: социально-психологическую, психологическую и деятельностную [3].

Вышеназванные составляющие, бесспорно, оказывают определенное влияние на учебную деятельность студента на начальной стадии обучения. Изменить данную ситуацию возможно с помощью перехода к введению новых форм учебной организации студентов. Одной из таких форм работы становятся выездные семинары со студентами первых курсов. Они являются составной частью разработанной и апробированной нами организационно-учебной программы, направленной на профилактику и преодоление отчуждения студентов экономических специальностей от учебной деятельности. Программа реализуется на этапе адаптации студентов экономических специальностей первого курса к учебной деятельности в вузе.

Выездной семинар проводится в первые недели обучения студентов в вузе. Он организуется в условиях оздоровительного лагеря «Живая вода» с. Великорецкого Юрьянского района и на базе учебно-тренировочного комплекса ВятГУ «Киров-200». Целью семинара является оказание психологической помощи учащимся первого курса в адаптационный период посредством принятия нового социального статуса студента.

Приоритетной задачей в период адаптации является развитие коммуникативных навыков, необходимых для профессиональной деятельности в сфере «человек – человек», «человек – знак». Особое внимание при развитии коммуникативных навыков уже на первых неделях обучения мы уделяем толерантности, которая поможет будущим специалистам в ситуации взаимодействия и решения проблемных ситуаций. Внимание обращается не только на личностные характеристики студентов, но и на развитие качеств, профессионально необходимых при получении экономических специальностей в нашем вузе.

Следующая задача непосредственно связана со спецификой учебной деятельности вуза. Многие студенты первого курса не видят разницы между формами организации учебной деятельности: практическое занятие – лекция, семинар – коллоквиум. Поэтому преподавателями вуза на выездном семинаре организуется занятие, где показаны различия данных форм обучения и этапы подготовки. Студентов знакомят с понятиями «портфолио», его назначением и общими этапами его со-

здания и оформления; с правилами ведения структурированной записи в процессе лекционного курса.

Третья задача направлена на развитие активности и творчества. Эта задача позволяет студентам наиболее полно реализовать в творчестве свои силы. Запланированные мероприятия дают возможность создания творческого настроения и дают установку на совместную деятельность со студентами и с преподавателями.

Форма организации занятий – тренинг, который рассчитан на 4 часа практических занятий. Используются методы арт-педагогики, приемы работы со сказкой и др. При создании условий для работы в группе желательно зонирование (оно может быть и условным): зона рабочая (возможно использование пола) и «чистая» зона (для проведения рефлексии). При отсутствии специально созданных условий возможно использование веранд, столовой, клуба с предполагаемой быстрой перестановкой мебели (перестановка стульев в круг). В ходе проведения занятия допускается использование музыкального сопровождения, что способствует снятию напряжения у студентов.

Выездной семинар имеет свой алгоритм построения и состоит из трех частей:

1. Организационная часть включает моменты, связанные со знакомством с преподавательским составом и оргкомитетом, что позволяет ориентировать первокурсников на восприятие информации и взаимодействие в течение выездного семинара. Работа педагогов направлена на выработку координированных действий внутри каждой группы студентов.

2. Основная часть заключается в проведении коммуникативных тренингов по подгруппам. Количество участников ограничено до 15 человек. В тренингах помимо студентов-первокурсников задействованы студенты пятого курса факультета психологии, которые исполняют роль ведущих и супервизоров. Взаимодействуя со старшекурсниками, студенты первых курсов чувствуют себя более свободно, получают информацию о вузе, его традициях и педагогах. Использование арт-технологий позволяет студентам создавать индивидуальные и коллективные творческие работы. Студенты учатся оказывать взаимную поддержку членам группы, принимают ответственность за решение общей проблемы, согласовывают свои действия с членами группы. Необходимо отметить, что на данном этапе работы важно использовать рефлекссию, так как это позволяет оценить значимость выбора вуза и собственного поведения, позволяет снять защитные механизмы, которые имеются у отдельных студентов, преодолеть негативные моменты при восприятии сокурсников.

3. Заканчивается выездной семинар развлекательной программой, что объединяет студентов.

Проведение выездных семинаров, которые являются составной частью организационно-учебной программы, показало эффективность данных мероприятий. После проведения программы были сделаны контрольные срезы, результаты которых представлены в гистограммах.

Как видно из гистограммы, во всех группах, за исключением группы «Бухучет», прослеживается снижение проявления отчуждения в сфере «человек – знак» и интересов по шкале «математика» до и после проведения программы.

Сравнительные результаты динамики относительного показателя несоответствия направленности студентов (девушки) экономического факультета на сферу «человек – человек» и интереса по шкале «математика» показали результативность использования программы, во всех группах наблюдается снижение проявления отчуждения.

Приведенные данные показывают, что в процессе реализации программы, направленной на преодоление отчуждения у студентов первого курса, наблюдаются положительные изменения в сфере

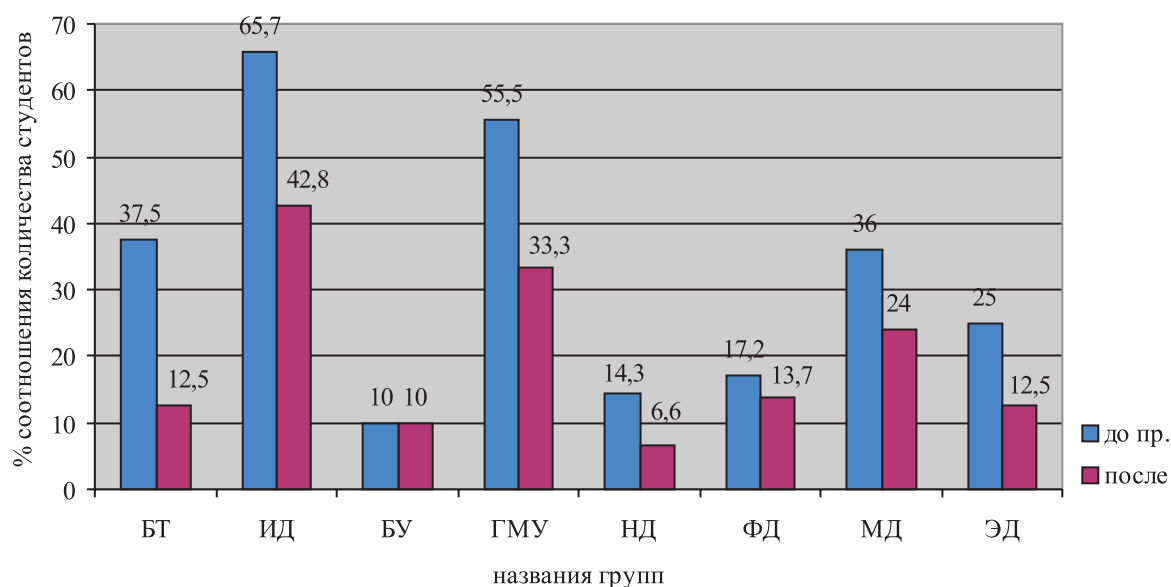


Рис. 1. Динамика относительного показателя несоответствия направленности студентов (юношей) экономического факультета на сферу «человек – знак» и «математика» до и после проведения программы

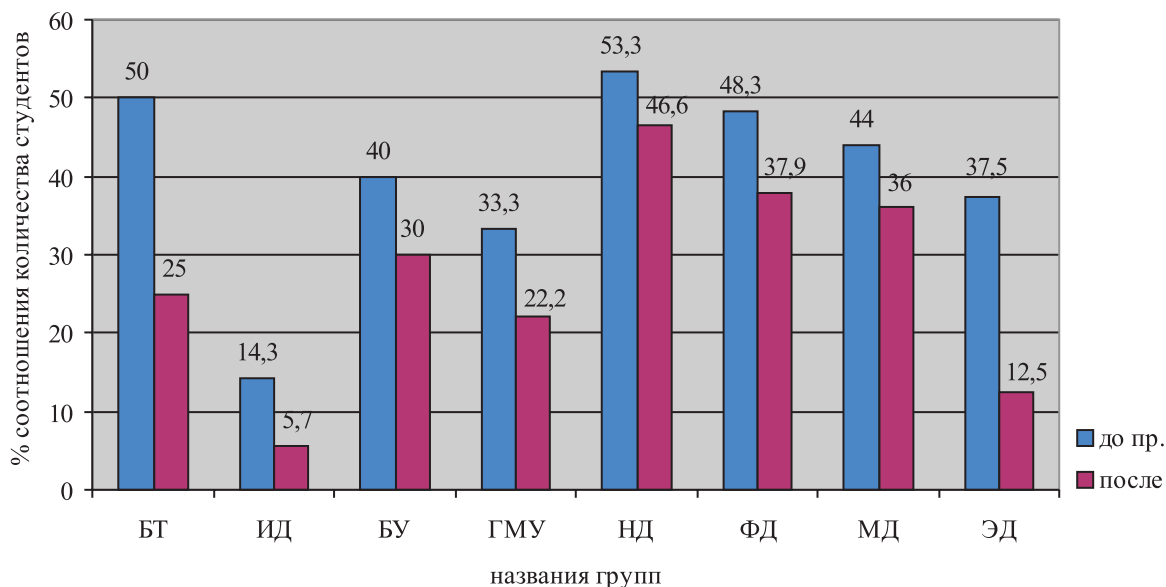


Рис. 2. Динамика относительного показателя несоответствия направленности студентов (девушек) экономического факультета на сферу «человек – знак» и «математика»

«человек – человек» и по шкале «педагогика». Так, у юношей в группах по специальностям «Бухучет» «Экономика и управление», «Налоги и налогообложение» удалось добиться снижения результатов, это свидетельствует об эффективности программы.

В результате комплекса мероприятий, связанных с выездными семинарами, направленных на преодоление отчуждения, нам удалось ориентировать студентов на осознание выбора профессии, это подтверждают результаты нашего исследования. У девушек в группах по специальностям «Бухучет» и «Экономика и управление» произошло

изменение в сфере «человек – человек» и «педагогика» по сравнению с первоначальными результатами. Таким образом, положительная динамика показателя соответствия направленности студентов на сферу будущей профессии предполагает не только осознание студентами своих индивидуальных возможностей в сфере коммуникативного взаимодействия с преподавателями и другими студентами, но и оперативную перестройку в учебной деятельности. В результате установления взаимопонимания студента и преподавателя на первых этапах взаимодействия происходит адекватное отражение друг друга, а это, в свою очередь, приво-

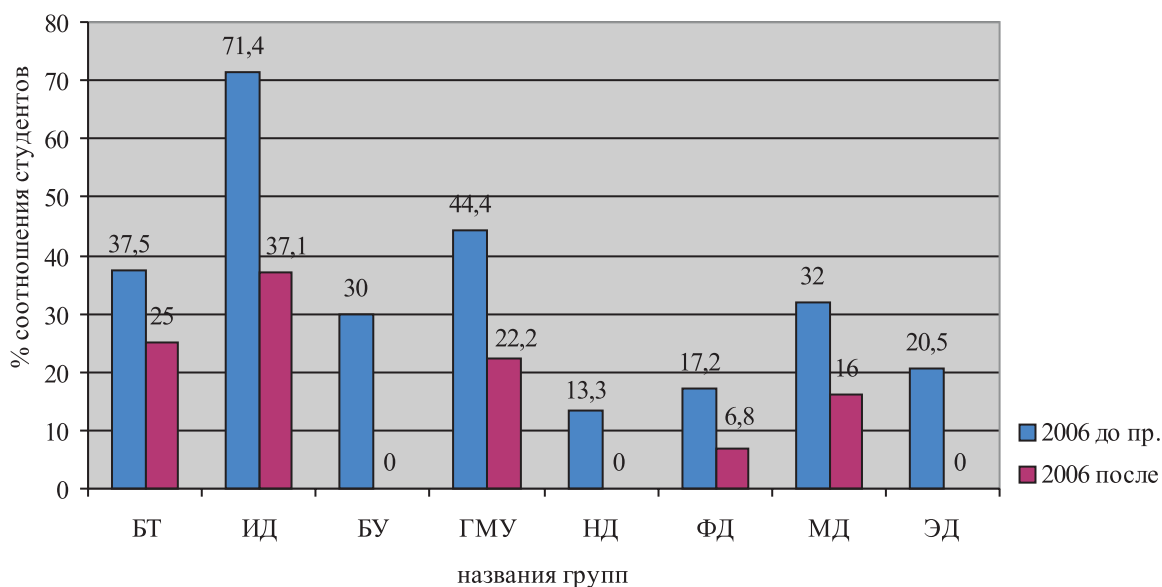


Рис. 3. Динамика относительного показателя несоответствия направленности студентов экономического факультета на сферу «человек – человек» и «педагогика»

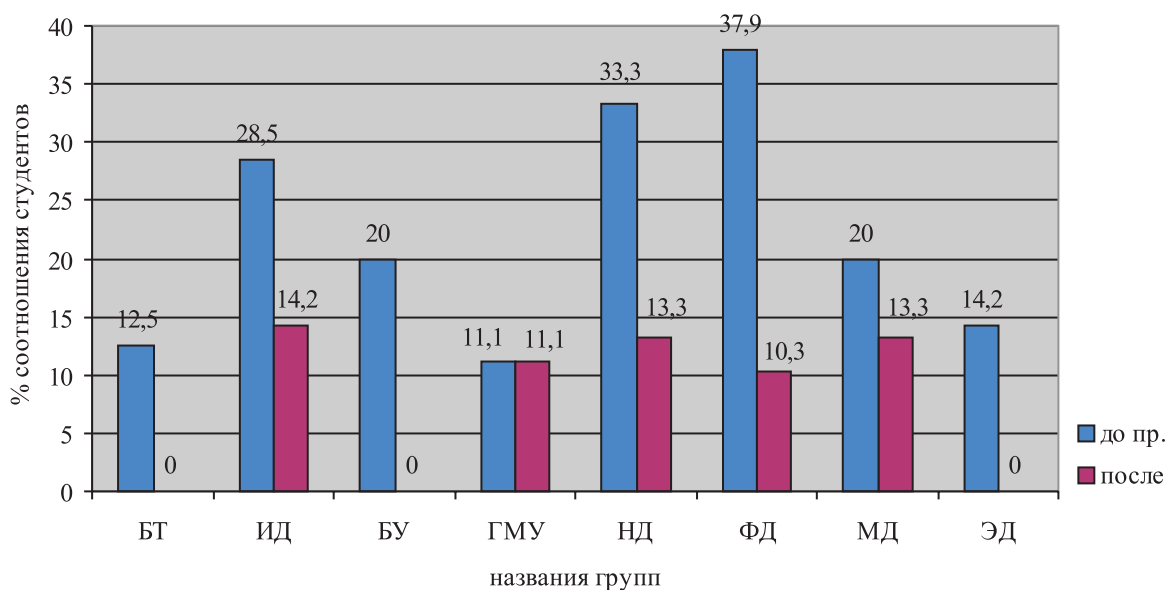


Рис. 4. Динамика относительного показателя несоответствия направленности студентов экономического факультета на сферу «человек – человек» и «педагогика»

дит к осознанию мотивации выбранной профессии, что способствует преодолению отчуждения.

Исследования подтвердили, что в условиях организации выездного семинара интенсивнее происходит процесс включения студентов в учебную деятельность. Это проявляется в том, что после такого семинара те студенты, которые приняли участие, быстрее включаются в процесс учебной деятельности. Они оказываются успешными в ситуациях межличностного взаимодействия в группе и с преподавателем. Те же из студентов, кто не смог посетить выездной семинар, длительное время остаются не включенными во взаимоотношения и менее активны в процессе учебной деятельности, что выражается в игнорировании остальных студентов, либо происходит игнорирование таких студентов группами. Как показали результаты исследования, у участников выездного семинара приобретает коммуникативный опыт в процессе взаимодействия, происходит смена доминирующих интересов к учебной деятельности, перестраивается учебная деятельность, изменяется отношение к ней, к вузу, преподавательскому составу, актуализируются мотивы учебной деятельности.

Подводя итоги, мы можем отметить, что введение новых форм в процесс обучения позволяет формировать позитивное отношение студентов к учебной деятельности. А это помогает преодолеть отчуждение студентов от учебной деятельности в вузе.

Примечания

1. Бибрих Р. Р., Васильев И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Вестник Моск. ун-та. Сер. 14-Психология. 1987. № 2. С. 20–30.

2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. СПб.: «Свет», 2000. С. 533.

3. Лагерев В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М., 1991. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 3).

4. Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества. Киров: Изд-во ВятГУ, 2003. С. 155.

5. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В. Б. Шапаря. Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 355–356.

УДК 159.922.76

М. Е. Финогенова

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье автором предпринята попытка проанализировать и обобщить имеющиеся сведения о современном состоянии проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены основные модели, формы и условия эффективной интеграции детей с ограниченными возможностями.

In the article the author makes an attempt to analyze and generalize the available information on the current state of the problem of integration of children with physical disabilities. The basic models, forms and conditions of effective integration of children with disabilities are presented here.

Ключевые слова: интеграция, интегрированное обучение, дети, ограниченные возможности здоровья, условия.

Keywords: integration, integrated education, children, disabilities, circumstances.

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, политикой государства по отношению к лицам с отклонениями в развитии, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания. На протяжении последних двух десятилетий интеграция в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья является одним из наиболее актуальных и приоритетных направлений в развитии специального образования. В связи с этим отмечается рост интереса к психологическим аспектам процесса интеграции: выявлению возможных проблем социально-психологического характера в процессе интеграции у лиц с ограниченными возможностями, определению благоприятных условий их успешной интеграции и социально-психологической адаптации. В то же время можно отметить, что уровень разработанности данной проблематики остается недостаточным: существует небольшое количество специальных исследований, посвященных данной теме (Л. М. Шипицина, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко).

Понятие «интеграция» многозначно – это и конечная цель специального образования, и тенденция современного развития системы образования, и сам процесс включения инвалидов в общественную жизнь, и форма организации обучения.

ФИНОГЕНОВА Мария Евгеньевна – аспирант кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета
© Финогенова М. Е., 2009

В аспекте интеграции и интегрированного обучения необходимо отметить, что на сегодняшний день в педагогике общепринятым является термин «образовательная среда», однако в коррекционной педагогике и психологии такими учеными, как Н. Н. Малофеев, Е. А. Гончарова, А. М. Шипицина, Е. А. Стребелева, при обращении к проблеме интеграции лиц с ограниченными возможностями широко применяется термин «общеобразовательная среда» с целью подчеркнуть включение таких детей в образовательную и социальную среду именно общеобразовательного (массового), а не специального учреждения.

Тенденция интеграции в общеобразовательную школу детей с ограниченными возможностями здоровья впервые возникла за рубежом.

В исследовании Н. Н. Малофеева [1] прослежена динамика интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования в зарубежных странах. Как отмечает автор, ведущей тенденцией развития системы образования за рубежом для детей с особыми потребностями начиная с 1970-х гг. становится «включение в общий поток» (mainstreaming), или интеграция. Освоение философии единого европейского дома, общества равных людей с различными проблемами заставило общество по-новому оценить систему специального образования. Эксперты ЮНЕСКО на совещании по специальному образованию (1980 г.) выступают за максимальную интеграцию инвалидов в общество.

В отечественной специальной (коррекционной) психологии разработка интегративных подходов к обучению стала осуществляться с начала 80-х гг. XX в. Исследователи подошли к идее интегративного обучения в логике развития научных исследований о необходимости предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ними вторичных отклонений в развитии. Российскими учеными начали разрабатываться и экспериментально апробироваться комплексные программы ранней (с первых месяцев жизни) психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и на этой основе как можно более ранней интеграции ребенка в социальную и общеобразовательную среду (Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская, 1988; С. А. Хорош, А. И. Солнцева, 1983). Результаты экспериментальных лонгитюдных научных исследований в области раннего выявления и ранней психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии позволили исследователям обоснованно говорить о необходимости создания в стране системы раннего выявления и коррекции психофизического развития аномального ребенка, вследствие чего он смог бы адекватно «влиться» в общеобразовательную среду уже на следующем этапе возрастного развития.

Наиболее остро тенденция к развитию интеграционных подходов в России возникает в 1990 г.

в условиях перехода к новому пониманию прав детей-инвалидов, под влиянием конвенции прав ребенка и западных образцов ее воплощения.

На современном этапе проблема интеграции активно разрабатывается: анализируется и переосмысливается зарубежный опыт и возможности его использования в российских реалиях, предпринимаются попытки разработать такую концепцию интеграции, которая бы отвечала современным тенденциям развития системы образования в нашей стране и максимально учитывала специфику детей с ограниченными возможностями.

А. М. Шипицина отмечает, что интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья выступает в двух формах: социальной и педагогической (учебной) [2]. Социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями в общую систему социальных отношений и взаимодействий прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется (раздельное обучение в одном учреждении и совместное проведение внеклассной деятельности). Педагогическая интеграция – формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе).

По мнению А. С. Выготского, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов [3].

Так, учитывая важность социального фактора при интеграции детей с ограниченными возможностями, А. М. Шипицина указывает, что успешность интеграции детей с нарушением развития зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений, от эффективности учитывающих эти нарушения учебных программ и обучающих технологий, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения, и прежде всего в той образовательной среде, в которую ребенок интегрируется. По мнению автора, интеграция в общество таких детей должна включать: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии; активное участие самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

Относительно социальной интеграции М. И. Никитиной выделены несколько уровней:

1. Полная интеграция, когда лицо с ограниченными возможностями полностью реализует себя в

обществе, участвует во всех сферах его жизни и деятельности (познавательной, трудовой, коммуникативной), чувствует себя комфортно в обществе, а окружающие относятся к нему как к полноценной личности.

2. Частичная (эпизодическая) интеграция. В данном случае лица с особенностями в развитии участвуют лишь в отдельных сферах жизни общества вместе с нормально развивающимися людьми, но сохраняют тесные связи со своим обществом (в этом узком сообществе они ищут друзей, спутника жизни, там их интересы и привязанности). Автор обращает внимание, что большинство выпускников коррекционных учреждений достигает лишь этого уровня интеграции.

3. Отсутствие интеграции [5].

Данные уровни сходны с предложенными Н. Н. Малофеевым, Е. А. Гончаровой, Н. Д. Шматко [6, 7] моделями интеграции, однако акцент первых сделан в большей степени на социальной составляющей.

Выделяется ряд причин, от которых зависит достижение того или иного уровня интеграции: индивидуальные и психофизические особенности ребенка; начало (сроки) абилитационной или реабилитационной работы; отношение семьи к дефекту ребенка и участие семьи в коррекционно-развивающей работе; качество дошкольного и школьного обучения и воспитания, открытость самого учреждения; подготовленность семьи и педагогов к интеграции ребенка; готовность общества принять инвалидов и на равных с ними решать общие проблемы различных сторон жизни общества [8].

Д. В. Зайцев, рассматривая проблему социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, выделил следующие критерии степени готовности индивида к социальной интеграции:

1) определенный уровень психофизического и социокультурного развития, отсутствие ярко выраженных нарушений онтогенеза, прогрессивности в текущих хронических заболеваниях;

2) способность к трансформации собственных аксиологических ориентаций и установлению продуктивных отношений с окружающими людьми;

3) умение находить баланс между своими ценностями и внешними требованиями.

Автор указывает, что универсальными критериями социальной интегрированности в этом случае станут следующие:

1) устойчивая принадлежность к определенной социально признанной группе;

2) наличие устойчивых межличностных отношений позитивного характера, их расширение и умножение;

3) умение быстро ориентироваться в новых, нетрадиционных социокультурных и экономических условиях [9].

Ученые отмечают, что интегрированное обучение является одним из условий интеграции.

Н. Н. Малофеев, Е. А. Гончарова отмечают, что отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах: принцип ранней коррекции; принцип обязательной коррекционной помощи каждому интегрированному ребенку; принцип обособленного отбора детей для интегрированного обучения [10].

При таком подходе, по мнению ученых, интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм организации обучения.

Кроме того, авторы (Н. Н. Малофеев, Е. А. Гончарова, Н. Д. Шматко, 2000) представили модели интеграции:

1) комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, близким к возрастной норме, воспитываются в массовых группах или классах (по 1–2 человека в группе), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

2) частичная интеграция, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются в общие группы или классы лишь на часть дня (например, на его вторую половину) по 1–2 человека;

3) временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2 раз в месяц для проведения совместных различных мероприятий воспитательного характера;

4) полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети, как правило, не получают коррекционную помощь в самом образовательном учреждении, но нуждаются в систематической медико-психолого-педагогической поддержке, которую могут получить либо по месту обучения, либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах.

Иные модели интеграции выделяет А. М. Шипицина [11], рассматривая формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья:

1. Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального обучения, когда, например, объединяются школы для слепых и слабовидящих.

2. Экстернальная интеграция, которая предполагает взаимодействие специального и массового обучения.

Исследования показали, что при решении вопроса об интеграции ребенка с ограниченными воз-

возможностями в образовательную среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показателей, обеспечивающих эффективную интеграцию, которые условно можно разделить на «внутренние» и «внешние» (Н. Д. Шматко, 1999, 2000).

К «внешним» условиям, которые обеспечивают эффективную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья, относятся: раннее выявление нарушений (на первом году жизни) и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка – того уровня развития, который позволит ему обучаться в массовом учреждении; желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность родителей реально помогать своему ребенку в процессе обучения; наличие возможности оказывать интегрированному ребенку квалифицированную коррекционную помощь; условия для реализации вариативных моделей интегрированного обучения

К «внутренним» показателям относятся: уровень психофизического и речевого развития ребенка, соответствующий возрастной норме или близкий к ней; возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки; психологическая готовность ребенка к интегрированному обучению [12, 13].

В дополнение к перечисленным можно добавить ряд условий, обеспечивающих эффективную интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья (Шипицына, 2001):

1) интеграцию следует начинать с социальной интеграции, желательно в дошкольном возрасте, так как эффективная социальная интеграция будет в дальнейшем способствовать педагогической интеграции ребенка с проблемами в развитии при обучении в массовой школе;

2) коррекция отношений участников процесса интеграции (как детей, так и их педагогов) друг к другу;

3) хорошо организованное психолого-педагогическое сопровождение учащихся как со стороны специальной, так и массовой школы.

Исследователи указывают, что определение сроков начала и модели интегрированного обучения решается индивидуально по отношению к каждому ребенку и по желанию родителей. В первую очередь это зависит от выраженности отклонений в развитии.

Так, например, по мнению Н. Д. Шматко, если модели полной и комбинированной интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то модели частичной и особенно временной интеграции целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностя-

ми здоровья, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью [14].

По поводу времени начала интегрированного обучения Л. М. Шипицына отмечает, что дети с легкими отклонениями могут быть рекомендованы на интегрированное обучение с начальной школы. Детей с более серьезными нарушениями (зрения, слуха, речи и др.) целесообразно интегрировать в массовую школу после специального начального обучения, а для детей с тяжелыми и сложными отклонениями, куда входит и интеллектуальная недостаточность, интегрированное обучение в общеобразовательной школе невозможно, оно реально только в специальной школе, т. е. по типу интернальной интеграции.

Мы согласны с позицией ученых (Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко), которые отмечают, что интеграция детей с ограниченными умственными возможностями наиболее эффективна по модели временной интеграции, а интегрированное обучение в общеобразовательной школе невозможно, оно реально только в специальной школе. Однако необходимо учитывать, что к юношескому возрасту у лиц с интеллектуальными нарушениями многие недостатки развития могут быть скомпенсированы (например, самооценка и уровень притязаний, особенно при взаимодействии с нормально развивающимися людьми, становятся более адекватной (Ж. И. Намазбаева); повышаются возможности рефлексивного анализа (Ч. Б. Кожалиева); развиваются волевые качества (М. Г. Царцидзе) а также развивается и укрепляется сознательное отношение к социальным требованиям (Ж. И. Намазбаева) и т. д.), что значительно помогает в освоении программы трудового обучения, а также упрощает построение взаимоотношений с нормально развивающимися сверстниками. Поэтому применительно к данному возрасту можно говорить о возможности интеграции лиц с нарушениями интеллекта путем создания специальных групп в общеобразовательных профессиональных учреждениях при условии необходимого психолого-педагогического сопровождения.

Рассматривая проблему интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо отметить, что в процессе интеграции они сталкиваются с рядом проблем социально-психологического характера. Данные проблемы обусловлены, с одной стороны, имеющимися особенностями, связанными с общими закономерностями развития всех категорий детей с ограниченными возможностями, выделенными Л. С. Выготским, В. В. Лебединским, В. И. Лубовским. Так, например, у всех детей с нарушениями в развитии можно отметить своеобразие в развитии личностной сферы, они испытывают трудности во взаимодействии с окружающим миром. С другой стороны, многое зависит и от культуры общества, его готовности и вза-

имодействовать на равных с лицами с особенностями в развитии. Преодолению проблем, осложняющих интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, может способствовать их непрерывное психолого-педагогическое сопровождение, а также работа по пропаганде дефектологических знаний и подготовке общества к принятию таких лиц.

Таким образом, можно отметить, что проблема интеграции детей с ограниченными возможностями значима и актуальна еще и потому, что выступает как один из механизмов, позволяющих личности включиться в различные структурные элементы социокультурной среды, является средством социализации (Л. М. Шипицина, 1996; Д. В. Зайцев, 2003) и напрямую связана с социально-психологической адаптацией.

Итак, анализ состояния некоторых аспектов проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду показал, что на данном этапе исследователям более известен зарубежный опыт интеграции детей с особенностями в развитии в общество. Однако вопросы фундаментальной разработки концепции и моделей интеграции проблемных детей в систему общего образования остаются актуальными.

Относительно нашего исследования особенностей социально-психологической адаптации девушек с интеллектуальной недостаточностью в условиях общеобразовательного профессионального учреждения проблема интеграции и условий ее реализации также значима. Во-первых, в связи с появлением в развитии системы как общего, так и специального образования такого приоритетного направления, как интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, актуальными становятся вопросы эффективной интеграции данных категорий детей в массовые образовательные учреждения, что напрямую связано с возможностью их успешной социально-психологической адаптации. Во-вторых, считается, что интегрированное обучение в общеобразовательных учреждениях лиц с ограниченными умственными возможностями невозможно. Однако к юношескому возрасту у лиц с интеллектуальными нарушениями многие недостатки развития могут быть скомпенсированы и, по нашему мнению, можно говорить о

возможности их интеграции в общеобразовательное учреждение. Этому посвящено наше исследование, которое сейчас проходит стадию апробации. Надеемся, что его результаты будут интересны широкому кругу специалистов психолого-педагогического профиля.

Примечания

1. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: Ч. 1. М.: «Печатный двор», 1996. 182 с.
2. Шипицина А. М. Навстречу друг другу // Классный журнал. 2001. № 1. С. 18–21.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / авт. послесл. и коммент. Э. С. Бэйн. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
4. Шипицина А. М. Навстречу друг другу // Классный журнал. 2001. № 1. С. 18–21.
5. Никитина М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. II. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. ст. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. С. 147–163.
6. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. А. Институт коррекционной педагогики РАО: наука – практике на рубеже веков. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 1.
7. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1–2.
8. Никитина М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. II. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. ст. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. С. 147–163.
9. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2003. 255 с.
10. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. А. Указ. соч.
11. Шипицина А. М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами в развитии в России // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы междунар. семинара: сб. докл. / редкол.: Г. А. Бордовский и др. СПб.: Образование, 1996. С. 19–30.
12. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. А. Указ. соч.
13. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1. С. 41–46.
14. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 2. С. 49–53.

Т. Н. Матанцева

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены эмпирические данные, касающиеся особенностей развития базовых ценностных ориентаций подростков с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися и подростками с умственной отсталостью. Обоснована динамика развития базовых ценностей возраста с 11 до 15 лет. Раскрыты общевозрастные и специфические особенности ценностных ориентаций подростков с ЗПР.

In article the empirical data, concerning features of development of base valuable orientations of teenagers with a delay of mental development in comparison with normally developing and teenagers with intellectual backwardness is presented. Dynamics of development of base values from eleven-year to fifteen-year age is proved. Features, characterized for all ages and specific features of valuable orientations of teenagers with a delay of mental development are opened.

Ключевые слова: задержка психического развития, умственная отсталость, ценностные ориентации, Я-ценность, Другой-ценность, общественно полезная деятельность, ответственность, личная саморегуляция, познание, ценностно-смысловая сфера.

Keywords: delay of mental development, mental retardation, valuable orientations, value – me, value – him, social activity, responsibility, personal self regulation, cognition, valuable sense sphere.

Наше исследование направлено на расширение научно-практического знания об особенностях возрастного онтогенеза подростков с задержанным психическим развитием. В контексте изучения личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития мы исследовали их ценностные ориентации. Ценностные ориентации, являясь структурным компонентом саморегуляции, определяют то, на основе каких ценностей личности строится регуляция поведения [1].

Целью нашего экспериментального исследования явилось изучение особенностей базовых ценностных ориентаций подростков 11–15 лет с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками и подростками с умственной отсталостью.

Планируя и проводя экспериментальное исследование, мы опирались на основные теоретико-методологические положения изучения отклоняющегося развития, разработанные в специальной психологии.

В качестве экспериментальной методики мы применили анкету М. И. Лукьяновой «Ценностные ориентации школьников». Её выбор обусловлен тем,

что анкетирование является наиболее адекватным методом исследования подростков [2], формулировки вербального материала данной анкеты не требуют модификации и последующего объяснения, ясность и конкретность вопросов делает возможным её применение на выборке подростков с отклонениями в развитии, при этом методика валидна и надёжна [3]. Её содержание полностью отвечает цели нашего исследования, анкета позволяет оценить, насколько значимыми для подростков являются такие базовые ценности, как познание, собственная ценность, ценность другого, ценность общественно полезной деятельности и ответственности.

Мы предполагаем, что базовые возрастные ценности, входящие в структуру ценностно-смысловой сферы подростков, будут иметь определённую специфику в условиях задержанного развития, и ожидаем специфические особенности в степени выраженности данных ценностей, их содержательной наполненности, динамике развития и иерархической значимости.

В эксперименте приняли участие подростки 11–15 лет нормы, с задержанным развитием и с умственной отсталостью, обучающиеся в общеобразовательных и специальных школах г. Кирова и области, всего 270 человек.

Результаты, полученные нами на выборке подростков 11–15 лет с нормативным развитием, представлены в табл. 1.

Полученные нами количественные результаты позволяют зафиксировать следующие феномены ценностных ориентаций подростков нормы:

1. Для подростков нормы характерна высокая и средняя степень выраженности базовых возрастных ценностей. Отсутствие низких значений позволяет сделать вывод о достаточной сформированности у подростков с нормативным развитием базовых ценностей подросткового возраста.

2. Снижение ценности «Познание» с высокого уровня у младших подростков до среднего уровня у старших подростков. Различия статистически значимы ($H=0,000$, $p<0,01$), что позволяет судить о возрастной динамике ценности и изменении отношения подростков к познанию.

3. Средний уровень выраженности «Я-ценности» на каждом этапе подросткового онтогенеза. Критерий Крускала–Уоллиса показывает, что уровень значимо не изменяется при переходе из одной возрастной группы в другую.

4. Средний уровень выраженности «Другой-ценность» с понижением ценности к 15 годам. Выявленные различия статистически значимы ($H=0,001$, $p<0,01$), что свидетельствует о возрастной динамике ценности.

5. Снижение ценности «Общественно полезная деятельность» к 15 годам ($H=0,000$, $p<0,01$).

6. Ценность «Ответственность» имеет средний уровень выраженности, с возрастом значимо не изменяется.

Результаты, полученные на выборке подростков 11–15 лет с задержанным психическим развитием, представлены в табл. 2.

Анализ количественных данных показал, что для ценностных ориентаций подростков с ЗПР свойственны следующие особенности:

1. Для подростков с ЗПР характерны средние и низкие значения выраженности возрастных ценностей, что свидетельствует о более низком уровне их развития по сравнению с нормой.

2. Ценность «Познание» снижается со среднего до низкого уровня ($H=0,000$, $p<0,01$). Мы видим в этом сложную педагогическую проблему: подростки с ЗПР обучаются по программам общеобразовательной массовой школы, которая трудна для них. Хроническая неуспешность, непонимание таких предметов, как физика, химия, геометрия; неэффективность педагогического взаимодействия приводят к обесцениванию познания как ценности и протестным реакциям.

3. В количественных результатах «Я-ценность» преобладают средние (11–12 лет) и низкие (13–15 лет) значения. Подросток с ЗПР не уделяет должного внимания самовосприятию, самовыражению и собственной индивидуальности. Критерий Крускала–Уоллиса показывает, что уровень значимо не изменяется при переходе из одной возрастной группы в другую.

4. «Другой-ценность» возрастает ($H=0,013$, $p<0,05$), что противоречит закрытости подростков с ЗПР, отмеченной в ряде исследований [4], [5], а потому и способности к быстрому установлению

тесных эмоциональных контактов с другими людьми. По данному показателю мы в большей степени можем говорить об их безусловном, не критичном восприятии других людей, тогда значимость «другого», ориентация на его индивидуальные особенности, при слабом вычленении своих особенностей, очевидна. Значимый другой является для подростка с ЗПР ориентиром в поведении и взаимоотношениях.

5. Ценность «Общественно полезная деятельность» снижается ($H=0,016$, $p<0,05$). Возможно, это проявление психологической защиты, связанное с неверием в свою социальную значимость.

6. У подростков с ЗПР преобладают средние и низкие значения ценности ответственности. В реальной жизни ценность реализуется не всегда.

Результаты, полученные на выборке подростков 11–15 лет с умственной отсталостью, представлены в табл. 3.

Количественные показатели возрастных ценностей на выборке подростков с умственной отсталостью отличны как от нормы, так и от ЗПР. Для них характерно:

1. Средний уровень выраженности зафиксирован по всем базовым ценностям. Статистически достоверных различий при переходе из одной возрастной группы в другие не выявлено (за исключением «Другой-ценность»), что свидетельствует о том, что ценностные ориентации подростков с умственной отсталостью не являются динамично развивающейся системой.

2. Ценность другого повышается ($H=0,002$, $p<0,01$). Мы связываем это с тем, что для пятнадцатилетнего подростка с умственной отсталостью образ сверстника является своеобразным возраст-

Таблица 1

Базовые ценности подростков 11–15 лет с нормативным развитием

Возраст подростков	Базовые ценности (средний балл)				
	Познание	Я-ценность	Др.-ценность	Общ. полезн. деятельность	Ответственность
11–12	8,07	5,25	6,42	7,72	6,97
13–14	5,82	5,42	5,17	5,89	6,30
15	5,64	5,89	5,07	6,20	6,41
*Критерий Н	0,000	0,266	0,001	0,000	0,201

*Коэффициент достоверности различий Крускала–Уоллиса.

Таблица 2

Базовые ценности подростков 11–15 лет с задержанным развитием

Возраст подростков	Базовые ценности (средний балл)				
	Познание	Я-ценность	Другой-ценность	Общ. полезн. деятельность	Ответственность
11–12	6,79	5,20	5,71	6,74	5,58
13–14	5,20	4,92	4,97	6,3	4,92
15	4,27	4,82	6,05	5,65	4,80
*Крит. Н	,000	,652	,013	,016	,068

*Коэффициент достоверности различий Крускала–Уоллиса.

Базовые ценности подростков 11–15 лет с умственной отсталостью

Возраст подростков	Базовые ценности (средний балл)				
	Познание	Я-ценность	Другой-ценность	Общ. пол. деятельн.	Ответственность
11–12	7,60	4,05	5,65	6,93	6,65
13–14	7,43	4,73	6	7,05	6,50
15	7,85	4,69	6,15	7,03	6,90
*Крит. Н.	,103	,485	,002	,908	,650

ным эталоном желая соответствовать современному социуму. Подобный факт зафиксирован и на выборке подростков с ЗПР.

3. Средний уровень выраженности ценностей «Познание», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность», «Я-ценность» отражает известный характер ценностей, они культивируются в практике обучения умственно отсталых школьников [6].

Представленный нами анализ ценностных ориентаций подростков отразил особенности их формирования в зависимости от возраста и уровня развития подростков. Чтобы сформулировать окончательные выводы, необходимо убедиться в достоверности различий подростков нормы, с ЗПР, с умственной отсталостью на каждом возрастном этапе. Сводные результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4
Базовые ценности подростков 11–15 лет

Базовые ценности	*11–12/н,зпр,уо	*13–14/н,зпр,уо	*15/н,з пр,уо
Познание	,038	,000	,000
Я-ценность	,002	,433	,011
Др.-ценность	,065	,023	,023
Общ. пол. д.	,117	,006	,008
Ответственность	,001	,000	,000

*Коэффициент достоверности различий Крускала–Уоллиса.

Абсолютно по всем ценностям выявлены значимые различия между подростками нормы, с ЗПР и с умственной отсталостью на выборке пятнадцатилетних подростков. Эмпирически выявленный возраст различий не случаен, старший подросток выходит на качественно иной уровень развития, связанный с формированием не только более сложной ценностно-смысловой сферы, но и мировоззрения. Выявленные нами особенности ценностных ориентаций подростков с ЗПР и с умственной отсталостью позволяют предположить, что направление различий связано с более низкой значимостью базовых ценностей для подростков в условиях дизонтогенетического развития.

Конкретизировать специфику развития базовых ценностей при задержанном развитии позволяет

метод ранжирования. Иерархия ценностей подростков нормы, с задержанным развитием и умственной отсталостью представлена следующим образом.

Иерархия ценностей с этапами подросткового онтогенеза в норме изменяется, это свидетельствует о процессе развития личности и внутренней активности подростков. Наиболее значимыми ценностями младших подростков являются «познание» и «общественно полезная деятельность». Данный факт давно зафиксирован в ряде исследований подросткового возраста [7], [8]. Общественно полезная деятельность как значимая ценность свидетельствует о том, что младшие подростки вступили в качественно новый этап развития – подростковый. У младшего подростка наблюдается положительное отношение к любым видам общественно полезной деятельности, так как она создаёт возможность для реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя потребность в социальной активности. Общественно полезная деятельность – кульминационный пункт в усвоении норм социального общения [9]. Поэтому логичной является «ответственность» как третья значимая ценность младшего подросткового возраста. Исследования показывают, что чувство взрослости подростков связано с появлением чувства социальной ответственности как возможности отвечать за себя и за общее дело. «Другой-ценность» и «Я-ценность» занимают 4-ю и 5-ю позиции при среднем уровне выраженности. На их основе развивается положительное отношение к социальному окружению и к самому себе. В иерархии ценностей «Я-ценность» при среднем уровне сформированности занимает последнее место. Мы связываем это с тем, что младшие подростки ещё только встали на путь раскрытия своей индивидуальности и личностного взросления.

В 13–14 лет познание уже не является самой значимой ценностью. Данный факт связывают с формальным усвоением школьных знаний, а также с тем, что ведущей деятельностью в этом возрасте становится общение и общественно полезная деятельность. Мы придерживаемся второй точки зрения, так как она отражает произошедшие с подростком внутренние изменения. Самой значимой ценностью для 13–14-летних является ответ-

ственность. Это говорит о росте самостоятельности и развитии саморегуляции. По уже понятным причинам второй значимой ценностью является «Другой-ценность». Значимой ценностью остаётся общественно полезная деятельность, но она занимает третье место. Дело в том, что к 15 годам отношение к ней становится более дифференцированным: к одним делам отношение активно положительное, к другим – пассивное.

Значимым фактом для 15-летних подростков является усиление иерархической значимости Я-ценности. В структуре ценностно-смысловой сферы эта ценность становится ведущей. Она является определяющей в развитии личностной саморегуляции, так как значимая цель превращает активность в деятельность.

Таким образом, на протяжении подросткового возраста происходит закономерная перестройка иерархии ценностей, она осуществляется в заданном направлении в соответствии с логикой развития данного этапа онтогенеза.

В условиях задержки психического развития сохраняется значимость данных ценностей, об этом свидетельствуют средние и близкие к ним значения выраженности ценностей у подростков с ЗПР. На протяжении подросткового онтогенеза ценностные ориентации изменяются, сохраняя общую логику развития, близкую к описанной нами возрастной модели. Общественно полезная деятельность

как значимая ценность свидетельствует о том, что младшие подростки с ЗПР также вступили в качественно новый этап развития – подростковый. Подростки с ЗПР чувствуют потребность в социальной активности и самовыражении, это хорошая предпосылка для личностного развития, но третьей значимой ценностью является не ответственность, а «Другой-ценность».

В возрасте 13–14 лет потребность в социальной активности и самовыражении сохраняется, так как общественно полезная деятельность остаётся значимой ценностью, но ценность ответственности не выходит на первый план иерархии ценностей, создавая препятствие для развития самостоятельности и социального взросления.

К 15 годам актуализируется «Я-ценность», при её низком значении, так же, как и в норме, начинает оформляться индивидуальность, но ценность ответственности у пятнадцатилетних подростков с ЗПР не приобретает высокой иерархической значимости. В этом мы видим влияние задержанного развития на становление ценностно-смысловой сферы подростков с ЗПР.

Осознания себя как самостоятельной личности в достаточном объёме не происходит. Это подтверждается и более высокой иерархической значимостью «Другой-ценности». У пятнадцатилетних подростков эта ценность является самой значимой. Иерархически она более значима, чем «Я-ценность»,

Таблица 5

Иерархия ценностей подростков с НПР, ЗПР и умственной отсталостью

НПР	ЗПР	УО
11–12 лет		
1. Познание	1. Познание	1. Познание
2. Общественно полезная деятельность	2. Общественно полезная деятельность	2. Общественно полезная деятельность
3. Ответственность	3. Другой-ценность	3. Ответственность
4. Другой-ценность	4. Ответственность	4. Другой-ценность
5. Я-ценность	5. Я-ценность	5. Я-ценность
13–14 лет		
1. Ответственность	1. Общественно полезная деятельность	1. Познание
2. Другой-ценность	2. Познание	2. Общественно полезная деятельность
3. Общественно полезная деятельность	3. Другой-ценность	3. Ответственность
4. Познание	4. Ответственность	4. Другой-ценность
5. Я-ценность	5. Я-ценность	5. Я-ценность
15 лет		
1. Ответственность	1. Другой-ценность	1. Познание
2. Общественно полезная деятельность	2. Общественно полезная деятельность	2. Общественно полезная деятельность
3. Я-ценность	3. Я-ценность	3. Ответственность
4. Познание	4. Ответственность	4. Другой-ценность
5. Другой-ценность	5. Познание	5. Я-ценность

что, с одной стороны, подчёркивает большую зависимость подростка с ЗПР от значимого другого, а с другой стороны, подавляет развивающуюся индивидуальность, являясь препятствием к личностному развитию.

Таким образом, специфика ценностных ориентаций подростков с ЗПР в том, что такая базовая ценность, как ответственность, не достаточно актуализируется в иерархической структуре ценностей, а значит, она не может быть эффективным регулятором поведения.

В условиях умственной отсталости иерархия ценностей с этапами подросткового онтогенеза не изменяется, это свидетельствует о тормозящем влиянии умственной отсталости на процесс развития ценностно-смысловой сферы личности и внутренней активности подростков. Специфической особенностью ценностных ориентаций умственно отсталых подростков является стабильно низкая иерархическая значимость «Я-ценности». С нашей точки зрения, это единственная ценность из анализируемых ценностей, которая не может быть искусственно сформированной, она связана с развитием самосознания и личностной индивидуальности.

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование позволило проанализировать такой структурный компонент личностной саморегуляции подростков с ЗПР, как ценностные ориентации, проследить возрастную динамику их развития с 11 до 15 лет. Удалось сравнить полученные данные с результатами нормально развивающихся и умственно отсталых подростков. Таким образом, собранный нами экспериментальный материал и его анализ позволяют выявить, какие особенности и тенденции в развитии ценностных ориентаций подростков с ЗПР являются:

– возрастными, присущими как подросткам с ЗПР, так и их нормально развивающимся сверстникам;

– специфическими только для подростков с ЗПР, отличающими их как от нормально развивающихся, так и от умственно отсталых подростков;

– характерными для дизонтогенетического развития, то есть общими для подростков с ЗПР и с умственной отсталостью.

Общевозрастные тенденции:

1. Ценностные ориентации подростков представляют собой динамично развивающуюся систему, что свидетельствует о внутренней активности подростков.

2. На протяжении подросткового возраста происходит перестройка иерархии ценностей, она осуществляется в заданном направлении в соответствии с логикой развития подросткового этапа онтогенеза.

Специфические тенденции:

1. В динамике ценностей подростков с ЗПР выявлены феномены: с 11 до 15 лет происходит снижение ценности познания, ценности общественно полезной деятельности, ценности ответственности; повышение «Другой-ценности» и «Я-ценности». Причём «Другой-ценность» превосходит «Я-ценность».

2. Средние и низкие значения ценностей подростков с ЗПР свидетельствуют о более низком уровне развития ценностно-смысловой сферы по сравнению с подростками нормы.

3. К 15 годам происходит усиление иерархической значимости «Я-ценности» и «Другой-ценности».

4. Ценность ответственности у подростков с ЗПР к 15 годам не становится ведущей.

Характерны для дизонтогенетического развития:

1. Более низкий уровень значимости базовых ценностей относительно нормы.

2. Ценность ответственности к 15 годам не становится ведущей, препятствуя развитию личностной саморегуляции и социальной активности.

3. Преобладание «Другой-ценности» над «Я-ценностью», что можно отнести к механизму социальной адаптации в условиях дизонтогенеза.

Выделенные нами тенденции развития ценностных ориентаций подростков с ЗПР необходимы для разработки научно обоснованных путей и средств оптимизации процесса становления ценностно-смысловой сферы, а также исследуемой личностной функции.

Примечания

1. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. С. 85.

2. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика. М.: Изд. центр «Академия», 2005. С. 155–167.

3. Лукьянова М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии диагностики. М.: ТЦ Свера, 2004. 208 с.

4. Конева И. А. Особенности образа я младших подростков с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 175 с.

5. Талипова О. А. Особенности самоотношения старших подростков с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2007. 192 с.

6. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2006. С. 143.

7. Божович А. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. С. 292–315.

8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М.: Изд. «Академия», 2000. 184 с.

9. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка. М.: Педагогика, 1987. С. 84–87.

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

- а) отзыв-рекомендацию научного руководителя;
- б) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- в) текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС).

В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА**

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в 2 экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.

Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания фамилии, имени и отчества автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках), до десяти ключевых слов на русском и английском языках. После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Статья сопровождается индексом УДК (универсальная десятичная классификация).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках.

Ср.: напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература *в порядке цитирования ее в тексте статьи*. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Ср., напр.:

Примечания

1. Лурья А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.

2. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.

3. *Кутепов В. И., Виноградова А. Г.* Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. Ростов н/Д, 2006. С. 144–251.

4. *Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. А.* Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/> (дата обращения: 25.11.2006).

Рисунки

Формат bmp, tif

Диаграммы

Формат Excel

Таблицы

Формат Word

Математические и физические формулы

Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
2. Специальность
3. Ученая степень, звание, должность по кафедре
4. Полное название кафедры, вуза
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail

- Аспиранты очного обучения указывают ведущую кафедру и полное название вуза.
- Аспиранты заочного обучения и соискатели указывают место работы и должность.
- Доктанты и преподаватели вузов указывают ученую степень, звание, должность по кафедре, полное название кафедры и вуза.

Все документы необходимо отправлять в **одном** письме по адресу
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,
Редколлегия журнала «Вестник ВятГГУ»,
направление «Педагогика и психология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета

Научный журнал № 2(3)

Подписано в печать 25.05.2009 г.
Формат 60×84 ¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,0. Тираж 1000. Заказ № 1218.

Издательский центр ВятГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674