ISSN 2072-2087

ВЕСТНИК

Брянского государственного университета

The Bryansk State University Herald

№ 1

2010

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

ББК 74.58
В38

Вестник Брянского государственного университета. №1 (2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – Брянск: РИО БГУ, 2010. – 206 с.

Редакционная коллегия

А.В. Антюхов – ректор БГУ, доктор филологических наук, профессор; председатель редакционной коллегии;

В.И. Горбачев – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики);

Н.В. Матяш – доктор психологических наук, профессор (направление – психология);

Т.А. Николаева – доктор педагогических наук, профессор (направление – частные методики).

А.Н. Прядехо – доктор педагогических наук, профессор (ответственный редактор, направление - общая педагогика);

М.В. Ретивых – доктор педагогических наук, профессор (направление – профессиональная педагогика);

В этом выпуске Вестника Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского представлены материалы по основным направлениям исследований ученых университета в области психологии, общей педагогики, профессиональной педагогики, частных методик.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

Ответственность за точность фактологического материала, используемого в статьях, несут авторы.

Подписной индекс: 47075

© РИО БГУ, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гришин А.В., Гришин В.А
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА..... 7
Молчан Э.М.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДОВ И СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 12
Ретивых М.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 18
Степченко Т.А., Булавенко О.А.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ 21
Фомин Н.В.
О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И СВОБОДЫ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ..... 26

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Антюхов А.В.
БРЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ..... 32
Асташова Н.А.
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 36
Афанасьева Н.А.
РОЛЬ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 39
Булавинцева. Л.И.
ИНТЕНСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ..... 42
Воронин А.М., Селезнев В.А., Чайкин А.С.
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 48
Демидова Т.Е.
ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 53
Елисеева Е.В., Злобина С.Н.
ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА..... 56
Зубкова О.В.
АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ..... 60
Карбанович О.В.
ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ 63
Карева Г.В.
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ. 71
Клименко М.В.
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 75
Мельников С.Л.
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 79
Погонышева Д.А.
ОПТИМИЗАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ..... 85
Поздняков В.А.
КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СПЕЦИАЛЬНО СКОНСТРУИРОВАННОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ 91
Прядехо А.Н., Прядехо А.А.
АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ 94
Савин А.В.
МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ..... 101

Семерич О.А., Шкитырь О.Н
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ИМИДЖА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 109
Сидорова Л.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 113
Солоненко В.А.
РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 117
Хохлова М.В., Лаврентьева О.С.
РАЗВИТИЕ ОПЫТА СОТРУДНИЧЕСТВА В УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 120

ПСИХОЛОГИЯ

Бурыкина М.Ю.
СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 128
Володина Ю.А.
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГРАНИЦ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ 137
Девятых С.Ю.
ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСОВ ПОДГОТОВКИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ РУБЕЖА XIX-XX ВВ.....142
Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В.
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗИ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ И НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....146
Матюшкова Е.А.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ С РАЗНЫМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ 150
Матяш Н.В.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА.....154
Павлова Т.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРТИНЫ МИРА У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....158
Сорокина О.С.
ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ 164
Тищенко Ю.В.
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА 167

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

Галкина И.В.
ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ.....172
Горбачев В.И., Гетьман Т.В., Маркина А.Г., Пехенько С.Ф.
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО УРОВНЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ ЗАДАЧ «НА ПРОЦЕССЫ».....176
Зятева Л.А.
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ - ОСНОВА ВЫРАБОТКИ БЕЗОПАСНОГО СТИЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....187
Калоша А.И.
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСТКАТАСТРОФИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ 193
Рачина М.В.
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ.....196
Семенова Л.С.
СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА 199
Щербакова В.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА 203

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGICS

Grishin A.V., Grishin V.A.
THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA IN THE FIRST QUARTER OF THE EIGHTEENTH CENTURY 7
Molchan E.M.
THE USAGE OF APPROACHES AND STRUCTURAL COMPONENTS IN THE TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF SPIRITUALLY – MORAL VALUES FORMATION OF SENIOR PUPILS 12
Retivykh M.V.
FORMING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLBOYS AS A SCIENTIFICALLY-PEDAGOGICAL PROBLEM 18
Stepchenko T.A., Bulavenko O.A.
PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN ECONOMY SPECIALIST ESSENTIAL FEATURES 21
Fomin N.V.
ABOUT INTERDEPENDENC OF DEVELOPMENT OF THOUGHT AND FREEDOM OF CREATION OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF TEACHING 26

PROFESSIONAL PEDAGOGICS

Antyukchov A.V.
BRYANSK STATE UNIVERSITY: THE CONCEPTUAL BASES AND THE STRATEGIC PRIORITIES OF ITS DEVELOPMENT 32
Astashova N.A.
AXIOLOGICAL BASIS FOR THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL APPROACH IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOLS 36
Afanasyeva N.A.
THE ROLE OF SITUATIONAL TASKS IN THE PROCESS OF STUDENTS' EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TEACHING IN HIGHER 39
Bulavintseva L.I.
INTENSIVE TRAINING TECHNOLOGY AS A PROCESS-DEVELOPMENT COMPONENT OF THE INNOVATION SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF BIOLOGY 42
Voronin A.M., Seleznev V.A., Chaikin A.S.
INTEGRATED COMPUTER TECHNOLOGY IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION 48
Demidova T.D.
PROBLEM APPROACH IN METHODOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOLTEACHER 53
Eliseeva E.V., Zlobina S.N.
DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A COMPONENT OF INNOVATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MODERN UNIVERSITY 56
Zubkova O.V.
THE AUTOMATED CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL MANAGEMENT STRUCTURE 60
Karbanovich O.V.
PERSONALITY OF A TEACHER AS A SUBJECT OF SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY 63
Kareva G.V.
COMPUTER GAMES AS A MEAN S OF STUDENT'S GNOSTICAL SKILLS DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY 71
Klimenko M.V.
DIFFERENTIATED APPROACH TO THE PROCESS OF SUBJECTIVE EXPERIENCE FORMATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 75
Melnikov S.L.
THEORETICAL SUBSTANTIATION OF EDUCATIONAL CREATIVE PROJECTS AS A MEANS OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS 79
Pogonysheva D.A.
OPTIMIZATION MODELING OF THE EDUCATION PROCESS IN UNIVERSITIES 85
Pozdnyakov V.A.
SPESIALIST PREPARATION QUALITY CONTROL IN SPECIALLY DESIGNED TRAINING ENVIRONMENT 91

Pryadeho A.N., Pryadeho A.A.
ADAPTATION OF BRYANSK STATE UNIVERSITY FIRST YEAR STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND UNIVERSITY ACTIVITIES. 94
Savin A.V.
METHODS OF PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION WITH THE HELP OF MODERN AUDIOVISUAL FACILITIES 101
Semerich O.A., Shkityr O.N.
HEALTHY WAY OF LIVING AS A COMPONENT OF THE FUTURE SPECIALIT'S I MAGE.....109
Sidorova L.V.
POJECT WORK USAGE IN TEACHING INFORMATION TECHNOLOGY 113
Solonenko V.A.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE MOBILITY IS A NECESSARY CONDITION OF THE FUTURE SPECIALISTS' PREPARATION. 117
Tatarintseva T.I.
USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES FOR STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT.....120
Khokhlova M.V., Lavrentjeva O.S.
DEVELOPMENT OF COLLABORATION EXPERIENCE IN TEACHING AND PROJECT WORK OF STUDENTS OF PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION.....132

PSYCHOLOGY

Burykina M.Y.
PERSONAL NEEDS ESSENCE OF PRESCHOOL CHILDREN 128
Volodina Yu.A.
PROBLEMS OF IDENTIFYING LIMITS OF PERSONA PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT 137
Devyatkh S.Yu.
PROBLEM OF PREPARATION FOR FAMILY LIFE IN RUSSIAN PSYCHO-EDUCATIONAL IDEA OF XIX-XX CENTURY.....142
Karneyev R.K., Merzljakova S.V.
COMPAVATIVE VESEARCH INTO PECULIARITIES OF INTER CONNECTION OF FAMILY VALUES AND PERSONAL MOTIVATIONS OF BOYS AND GIRLS 146
Matyushkova Y.A.
PECULIARITIES OF TEACHER'S COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARENTS OF PUPILS STUDYING IN SCHOOLS WITH VARIOUS SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT. 150
Matyash N.V.
PROJECT WORK IN THE WORK OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST 154
Pavlova T.A.
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS'WORLD OUTLOOK.....158
Sorokina O.S.
PROBLEM OF FICTION TEXT COMPREHENSION.....164
Tichenko Yu.A.
THE INFLUENCE OF CHILD-PARENTS RELATIONS ON THE FOMATION OF THE PERSONAL IDENTITY OF A CHILD. 167

SPECIAL METHODOLOGY

Galkina I.V.
HUMANITARIZATION OF EDUCATION AS AN ESSENTIAL PART OF FORMING OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE ECONOMISTS 172
Gorbachev V.I., Getman T.V., Markina A.G., Pekhenko S.F.
THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' INNER ACTIVITY IN THE COURSE OF DOING PROCESSES TASKS 176
Zyateva L.A.
ECOLOGIC PROJECTING – THE BASIS FOR SAFETY STYLE OF ECOLOGIC ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN 187
Kolosha A.I.
PHYSICAL TRAINING ACTIVITIES AS A MEANS OF FORNING HEALTH CARE CULTURE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN POSTCATASTROPHIC CONDITIONS 193
Rachina M.V.
FACTIRS OF CONSUMER CULTURE FORING OF BOARDING-SCHOOL SHIDENLS.....196
Semenova L.S.
ESSENCE AND COMPONENTE OF EDUCATION PROCESS AIMED AT MUSIC CULTURE DEVELOPMENT OF A STUDENT. 199
Shcherbakova V.V.
PROBLEMS OF LANGUAGE COGNITIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALIST 203

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК - 159.9

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА

А.В. Гришин, В.А. Гришин

Статья посвящена рассмотрению истории становления системы образования в России в начале XVIII века. Рассматривается состояние образования в России накануне реформ Петра I. Анализируется деятельность Петра I по созданию системы профессионального образования, направленной на поддержку российских государственных интересов. Изучаются причины, побудившие создавать всесословную систему образования в России, рассматриваются попытки создания научного центра и высшего учебного заведения. В статье делается вывод о том, что реформы Петра I заложили основы государственной образовательной политики на долгие годы.
Ключевые слова: *Реформы Петра I, система образования, Славяно-греко-латинская Академия, профессиональное образование, школа математических и навигационных наук, Морская академия, сословное образование, цифирные школы, Академия наук.*

Эпоха преобразований Петра Великого провела глубокую грань в истории школьного образования на Руси. Старая, древнерусская школа служила исключительно орудием церковного просвещения и, как правило, не поднималась выше уровня элементарного образования. Она давала даже не самообразование, а лишь необходимый минимум знаний, с помощью которых человек, желающий получить образование, самостоятельно мог добраться до глубины мудрости, заключенной в традиционном кодексе религиозно-нравственного мировоззрения века. Древнерусской школе были чужды задачи светского профессионального образования. Прикладная наука в Московском государстве появилась в виде чисто практической заморской «хитрости», и охранители благочестивой старины строго следили, чтобы она не выходила за пределы своего практического применения.

На рубеже XVII-XVIII вв. российскому государству уже было недостаточным овладеть западноевропейской техникой в узком смысле слова, возникла острая необходимость в прикладной науке во всех ее проявлениях. Русское общество впервые оказалось затронутым светским, рационалистическим мировоззрением, уже господствовавшим на Западе к концу XVII в. В новых исторических условиях старая школа была не способна ответить на все новые запросы государства и общества. России нужны были новые школы. Эти школы, возникшие в эпоху преобразований, явились зачатками, на основе которых впоследствии будет складываться государственная система народного просвещения. Кроме того, Россия нуждалась в четкой, строгой и стабильной образовательной политике, способной теоретически обосновать и практически реализовать эту систему.

В конце XVII в. в жизни Московского государства очевидным, насущным и необходимым становились преобразования во всех сферах жизнедеятельности страны. В это время впервые обозначилась проблема, на которой сосредоточились все крупные просветительные мероприятия и опыты учебных реформ XVIII в. В известном проекте 1682 г. на учреждение Академии в Заиконоспасском монастыре (Славяно-греко-латинская академия) сделана первая попытка вменить в обязанность образовательным учреждениям реализацию не только церковных, но и государственных интересов. В этом проекте светское знание и духовное просвещение впервые были поставлены рядом, как две одинаково важные отрасли единой «мудрости-науки», служащей не только религиозно-нравственному развитию общества, но также государственному могуществу и благоденствию: «мудростью в вещах гражданских и духовных познаваем злое и доброе»; мудрость – наука есть «царских должностей родительница и всяких благ изобретательница и совершительница». Круг академического учения должен был обнять «науки гражданския и духовныя, наченше от грамматики, философии разумительной, естественной и нравной, даже до богословии, учащей вещей божественных и совести очищения», а также «учение правосудия духовнаго и мирского и прочия все свободныя науки». Доступ в Академию предполагалось открыть лицам всех социальных слоев. За успехи в науках «люботрудные отроки» должны были получать от государя достойное вознаграждение, «а по совершении свободных учений» жаловаться «в приличные их разуму чины». Из «не освоивших свободные науки» никто, кроме лиц благородного происхождения, не допускался в государственные чины. Доступ в них открывало только учение и очевидные военные и в других государственных делах заслуги [1, с. 2-3]. Так научное образование впервые ставилось необ-

ходимым условием приобретения права на государственную службу, хотя столь широко задуманный план государственной всесословной школы с полным кругом высшего светского и духовного образования и не удался.

Таким образом, накануне эпохи преобразований впервые вопрос о школе был широко поставлен с точки зрения государственного интереса, который, однако, еще не осмеливался отделиться от интересов церкви.

Если на почве прежних социально-политических отношений стремление овладеть «свободной мудростью» привело, все-таки, к созданию профессиональной духовной школы с яркой тенденцией охраны церковной старины, то в новых условиях эпохи преобразований то же стремление не могло не подчиниться тенденции государственной пользы, которой так глубоко проникнута вся совокупность петровских преобразований.

По возвращении из-за границы в 1698-1699 гг. Петр I, по-видимому, стоял еще на почве старого предположения сделать из московской Академии не только духовную, но и светскую школу. Начавшаяся вскоре Северная война, с ее тяготами на первом этапе, развеяла предположение о возможности совместить в одной школе задачи общего и духовного, в духе старого религиозного мировоззрения, и профессионального, светского образования. Война выступила определенным катализатором и в области образования. На первый план теперь резко выдвигаются текущие потребности государственной службы, спешная подготовка специалистов по разным отраслям этой службы, в том числе и военным.

Исследователи истории отечественного образования сходятся во мнении, что время от Петра Великого до Екатерины II было эпохою господства профессионально-сословного образования. При этом возникновение профессиональных школ и организация внешкольных средств профессионального образования в петровскую эпоху не были подчинены какому-либо общему, заранее выработанному плану. Порядок насаждения профессионального образования для целей государственной службы подчинялся общей последовательности государственных реформ Петра. Для начального периода этих реформ, когда государству приходилось ускоренными темпами решать острые и неотложные проблемы и потребности, вытекавшие из обстоятельств тяжелой войны, типичной является школа, устроенная в 1701 г. в Москве в Сухаревой башне. В школе математических и навигационных наук изучали арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию и, кроме того, специальные науки: навигацию – для специалистов морского дела, фортификацию, необходимую военным инженерам, астрономию, географию и землемерие. Школа отличалась от прежних русских учебных заведений: главными предметами в ней были светские науки, а не священное писание. Количество учащихся в школе колебалось в пределах 200—300 человек. Они были главным образом из низших сословий: дети дьяков, подьячих, солдат, посадских людей; дворянские дети составляли небольшой процент учащихся. Это объяснялось нежеланием дворян учиться, их косностью, привычкой к праздности. Дети простых людей приходили учиться добровольно, дворян же приходилось присылать в школы принудительно.

Главным учителем в этой школе был Леонтий Магницкий, один из культурнейших людей своего времени, который составил первое учебное руководство по математике «Арифметика, сиречь наука числительная». Он подготовил много прекрасных специалистов - математиков, морского дела, артиллерийской службы, учителей и составителей учебников. Московская школа математических и навигационных наук была первым реальным училищем в Европе и явилась образцом для других светских училищ, открытых в начале XVIII в.,- артиллерийских, навигационных, горных и так называемых «цифирных школ».

Открытая собственно для «математических и навигацких, то есть мореходных хитростно искусств учения», эта школа на практике являлась своего рода политехникумом. Будучи единственным правительственным светским училищем, она должна была «выпускать молодых людей во все роды службы, военной и гражданской, которые требовали некоторых научных сведений или даже одного знания русской грамоты; из навигацкой школы выходили, кроме моряков, инженеры, артиллеристы, учители в другия новыя школы, геодезисты, архитекторы, гражданские чиновники, писаря, мастеровые и проч.»[2, с.7] . Этот энциклопедизм лег в основу учебных планов и впоследствии открытых военных училищ, перешел потом всецело в учебный курс шляхетского кадетского корпуса, и, как отмечал граф Д.А. Толстой, «к сожалению», оставался в учебных планах вплоть до конца XIX века [3, с. 21].

Во вторую половину эпохи преобразований, когда общий их ход стал принимать более систематический характер, когда задачи и средства государственного управления прояснялись отчетливее и приводились в более устойчивое соотношение, и профессиональное образование начинает облекаться в более определенные формы.

В 1715 г. на основе переведенных в строившийся Петербург морских классов этой школы открылась Морская академия - чисто профессиональная морская школа. В это же время обособились специальные инженерная и артиллеристская школы, которые в 1703-1706 гг. существовали в виде единой школы «наук инженерской, бомбардирской и пушкарской». В 1712-1713 гг. была «умножена», то есть получила увеличенный штат, московская инженерная школа, переведенная в 1719 г. в

Петербург. «Артиллерийская наука» стала отдельно изучаться в 1712 г., когда генерал-майору Гинтеру было поручено обучать ей 20 молодых дворян; в 1721 г. была открыта особая артиллерийская школа в Петербурге. Целый ряд военных школ замыкался Сухопутным шляхетским корпусом, но в его учреждении в 1731 г. отразились интересы уже не только одной военной службы.

С 1715 г., когда стала складываться более устойчивая система государственного управления, предпринимаются неудачные попытки учреждения юридических школ для подготовки гражданских чиновников. Не заработали ни разрабатываемая около 1715 г. «академия политики», ни школа подьячих, ни «краткая школа для изучения гражданских и экономических дел» при Герольдмейстерской конторе. Единственным проявившим жизнеспособность источником подготовки гражданских чиновников оказался институт коллежских юнкеров, возникший в силу 36-й статьи Генерального Регламента и 14-й статьи Табели о рангах [1, с. 5-14].

Серьезным шагом Петра было преобразование церковного управления, что вызвало к жизни новую систему духовного образования. Но, возникшие в соответствии с Духовным регламентом архиерейские школы не были при этом чисто профессиональными; по содержанию и уровню своего учебного курса они являлись низшими общеобразовательными училищами. Настоящие профессиональные духовные школы появляются только с конца 1730-х гг. в результате проведения новой общей духовно-учебной реформы [4, с. 229].

Главные отрасли профессионального образования в эпоху Петра Великого и при первых его преемниках возникали в такой последовательности: военно-морское, гражданское, духовное. Зарождаясь под воздействием острых практических потребностей в разнохарактерные периоды реформ, в зависимости от сложных условий того или иного момента, первые профессиональные школы не могли слиться в единую, планомерную систему и неодинаково удачно представляли собой разные отрасли профессионального образования.

Неодинаковы были и усилия, направленные правительством на развитие различных отраслей профессионального образования. Наибольшая энергия, как и следовало ожидать, исходя из конкретно-исторической обстановки, была направлена на организацию военного образования, так как война и необходимость создания мощной современной армии являлась одним из мощнейших побудителей к реформам. Значительно слабее оказалась попытка устройства учреждений юридического образования, поскольку для непосредственных нужд новых административных учреждений оказалось возможным приспособить саму служебную практику, превратив ее в подобие школы. Наконец, позже других появляются чисто профессиональные духовные школы, так как духовная служба менее, чем военная и гражданская, подвергалась действию реформ и дольше других могла существовать за счет старых средств.

Несправедливым предположением было бы считать, что петровские профессиональные школы были важной вехой в истории государственной службы и развитии технических знаний, но незначительными в истории просвещения. Дело в том, что поспешно и, зачастую, грубо насаждавшееся Петром I профессиональное обучение, помимо прямых намерений реформатора, отвечая требованиям жизни, послужило все-таки не только практическим нуждам государства, но и более широким культурным интересам общества.

Иногда средства профессионального образования силой обстоятельств превращались в орудие общего образования. Так, посылая в 1697 году за границу первую партию молодых стольников и спальников, Петр велел им учиться таким специальным наукам, которые сделали бы этих молодых людей специалистами-навигаторами. Но результат получился иной. Из первой командировки не вышло ни одного настоящего моряка, но путешествие стало общеобразовательным: контингент молодого русского боярства познакомился с общим укладом европейской жизни, увидел новые нравы, мог если не оценить, то, по крайней мере, удивиться великим произведениям науки и искусства. У этих людей пробуждалась любознательность, которой предстояло развиться в стремление усвоить себе те умственные и художественные потребности, которые вскоре стали казаться необходимыми. Первые путешественники не стали кораблестроителями или адмиралами, но многие из них заняли впоследствии важные должности в аппарате государственного управления и стали более или менее опытными и сознательными исполнителями планов Петра. Он высоко ценил в своих работниках не только техническое мастерство, не только «золотые руки», но и «светлую голову», самостоятельность мышления, предприимчивость. Та разносторонняя работа, с которой в то время обычно была сопряжена всякая служба и подготовка к службе, требовала значительного умственного развития и выдержки характера. Типичный деятель петровской эпохи - не узкий специалист, достигший совершенства в своей области, в ней и замкнувшийся, но мастер на все руки, способный самостоятельно взяться за новое непривычное дело, готовый к самообразованию в любой отрасли знаний будь то артиллерия, фортификация или минералогия, геология, география и история. При этом, нельзя не отметить, что профессиональное образование рассматриваемого периода страдало недостатком стабильности, устойчивости, выдержанной традиции в своих задачах и содержании. В течение первых трех-четырех десятилетий XVIII века профессиональное образование претерпело эволюцию, установившую мало-помалу связь между ним и общим образованием.

Господствовавшее в начале XVIII в. образование было не просто профессиональным, но вместе с тем и сословным. Всесторонне вопрос о профессиональном образовании, как одной из основ сословной организации XVIII в., был исследован М.Ф. Владимирским-Будановым, который считал, что русские сословия, дворянство и духовенство были обязаны своим положением узаконениям о профессиональном образовании [5, с. 89]. То, как эволюционировали профессиональные школы под влиянием утверждавшегося в них начала сословности, наиболее заметно в истории военных сословных школ.

Возникая под давлением острой и неотложной потребности в специалистах по разным отраслям государственной службы, первые профессиональные школы лишь постепенно приобретали сословную замкнутость. При основании московской навигацкой школы указом 19 ноября 1701 г. велено было принимать в нее детей дворянских, дьяческих и подьяческих, из домов боярских и других чинов. В 1708 г. в письме к адмиралу Апраксину царь приказывал учеников в математическую школу «прибавливать, как возможно, а больше из недорослей». Именным указом следующего года повелевалось, «ради примножения ученья математики и навигации, записывать и брать в приказ морского флота для отсылки в школу, которая содержится у сретенских ворот, из недорослей дворянских детей, и дьячих, и подьяческих, а из домов боярских и из других чинов, кто пожелает; из недорослей же принимать от 12 до 20 лет». В 1711 г. просили о принятии их в учение в математическую школу 37 человек: недорослей – 1, драгунского чина – 4, подьяческого – 1, солдатских детей Преображенского полка – 10, Семеновского – 5, Бутырского – 3, других армейских полков – 3, церковного чина – 3, писарского – 7. По ведомостям 1714 года записанные в математическую школу 190 учеников распределялись по сословиям следующим образом: [1, с. 11] недорослей – 29, подьяческих – 6, дворового чина – 7, приказных – 9, посадских – 11, польской породы – 3, людей боярских – 11, Преображенского и Семеновского полков солдатских детей – 78, Бутырского полка солдатских детей – 13, Лефортова полка солдатских детей – 7, разных полков солдатских детей -16.

На все время своего существования Московская навигацкая школа осталась по составу учащихся школой преимущественно разночинской. Когда же из нее выделилась специальная Морская академия, то последней сразу был придан сословный аристократический характер.

Имея привычку навязывать окружающим свои личные вкусы и пристрастия, Петр усилено старался привить знатному дворянству любовь к морскому делу. Основным средством для этого в начале стали заграничные командировки молодых бояр. С 1715 года обучение морскому делу организовывалось в виде специальной школы в столице, и в этой школе должен был сосредоточиться цвет дворянского юношества. Указом об образовании Морской академии повелевалось посылать детей знатных особ со всей страны возрастом от 10 лет и старше посылать в нее на учебу. На тот момент в России трудно было найти знатную фамилию, не предоставившую в Академию сына или ближайшего родственника. Но принудительными мерами пристрастия к морским делам привить знатному дворянству не удалось. Немного позже, уже в 1730-х годах, число недорослей, поступавших в Морскую академию, так сильно упало, что в 1741 году в нее «почти ни один не записался». Окончательно же сословный характер морской школы утвердился лишь при Елизавете Петровне, когда указом 15 декабря 1752 года петербургская Морская академия, совместно с гардемаринской ротой и морской артиллерийской школой были преобразованы в Морской шляхетский кадетский корпус [2].

Пестрый сословный состав учащихся первоначально имели также и первые сухопутные военные школы, инженерная и артиллерийская, существовавшие то совместно, в ведении одного начальства, то раздельно. При «умножении» инженерной школы в 1712 г. в ней положено было содержать из 100-150 штатных учеников 2/3 дворянских детей. При этом, петровское правительство старалось набирать на инженерную специальность способных людей из разных сословий. В 1721 г. Военной коллегией был дан указ «унтер-офицерам и рядовым, драгунам и солдатам, умеющим грамоте, и которые желают впредь быть офицерами, учиться инженерству». Что касается артиллерийской школы, то в одном из первых упоминаний о ней, в 1703 г., в ней состояло до 300 учеников «разных чинов». В 1716 г. было дано указание набрать для обучения артиллерии “добрых людей из низших пород”. В 1720-х годах в петербургской артиллерийской школе учились, кроме дворян, сыновья артиллеристов и арсенальных мастеровых. Именно большим количеством разночинцев можно объяснить тот факт, что очень долгое время ученики этих школ выпускались только унтер-офицерами и уже службой достигали офицерских званий; сыновья же артиллеристов и мастеровых, так называемые «пушкарские дети», определялись в мастеровые же и полковые писари. Сословный чисто шляхетский характер инженерная и артиллеристская школы приняли лишь с момента объединения в 1758 г. под руководством П.И. Шувалова [1, с. 13-14].

Создававшаяся во многом стихийно система образования нуждалась буквально во всем, но прежде всего – в учениках, в связи с чем необходимо выделить еще одну черту образовательной политики петровского времени, а именно попытку создать обязательность обучения как привлекательными

методами, так и карательными. Ярко это проявилось в духовном просвещении. С одной стороны, учившиеся в духовных школах освобождались от подушного налога как готовящиеся к священству (в случае выбывания из школ для иных занятий такие ученики включались в подушный оклад); с другой стороны, объявленный московскому духовенству в сентябре 1721 г. синодский указ гласил: «Ежели кто детей своих в школы для наук не объявят, …а отцы будут их у себя держать, и оные отцы не точию каждый от своея церкви отлучен будет, но нигде допущен служить не будет». За укрывательство беглых из школы детей духовенство подвергалось денежным штрафам, лишению мест и телесным наказаниям. Еще в 1708 г. было установлено, что детей служителей культа, которые учиться не захотят, «в попы и в дьяконы на отцовы места и никуда не посвящать, и в подьячие и в иные ни в какие чины, кроме служилого (т.е. солдат), принимать не велено» [6, с. 132].

Значительные усилия, в том числе и политические, приходилось прилагать и для светского обучения молодежи. Учрежденные в 1714 г. цифирные школы для детей всех сословий, кроме однодворцев, еще острее, чем духовные, нуждались в учениках. Проблема состояла в том, что родители не хотели отдавать в них своих детей в силу разных причин, в том числе и из-за тяжелых условий жизни и обучения. По сведениям, собранным в 1727 г., в цифирные школы было набрано, по желанию и по принуждению, чуть больше 2000 человек, и это при том, что лицам, уклоняющимся от обучения в этих школах грозил запрет жениться.

Серьезной проблемой петровских школ были пропуски занятий. Ученики попросту убегали из школ. Причиной тому зачастую были жесткая дисциплина и жестокие наказания за ее нарушение. Ученики убегали из духовных семинарий в довольно большом количестве, в бегах числилось по каждой семинарии от 20 до 60 человек, учебный процесс приостанавливался из-за множества убежавших, и школы пустовали [7, с.448, с. 454]. И в светских школах за проступки на учащихся налагались уголовные наказания: плети, батоги, тюремный арест, отдача в солдаты без выслуги. Виновный ученик прямо назывался преступником, и такого преступника, для «вящего наказания», заковывали даже «в ножны и железа». Беглые ученики рассматривались как беглые солдаты. Лица, укрывавшие у себя, например, учеников гарнизонных школ старше семилетнего возраста, подвергались тем же штрафам, какие отведены были за укрывательство беглых солдат. Неявка в учебные часы в школу считалась уклонением от службы и носила старинное название - нетов. Кара за неты (за прогульные дни) была такая: денежный штраф, а в случае неуплаты - правеж (телесное наказание в виде битья до тех пор, пока штраф не будет взыскано. По инструкции 1719 г.Морской академии за нехождение в школу было назначено телесное наказание: «бить батогами и вычитывать за каждый день втрое против получаемого жалованья». По той же инструкции бежавших учеников велено сыскивать и наказывать конфискацией всего движимого имущества (в петровских школах нередко учились лица взрослые и даже женатые, имевшие сами детей), что не освобождало пойманного и от телесных наказаний [6, с. 134].

Государство нуждалось в собственных научных кадрах, поэтому при Петре I предпринимается попытка создания высшего светского образования в России. В январе 1724 г. император издает указ об учреждении Академии наук. В нем говорилось, что имеется в виду «такое здание учинить, через которое бы не только слава сего государства для размножения наук нынешним временам распространялась, но и через обучение и расположение оных польза в народ вперед была» [8, с.81]. Д.А. Толстой считал, что это было «самое важное по учебной части учреждение», задуманное Петром и увидевшее свет уже при его преемнице. Петр осознавал, что страна еще не готова к заведению такого рода, однако он пошел на создание Академии. Он полагал возможным достигнуть сразу три цели, а именно – создание высшего научного, высшего и среднего учебного заведения в одной Академии наук (при ней предполагалось открыть университет и гимназию), дабы, как сказано в указе о ее основании, «таким бы образом одно здание, с малыми убытками, то же бы с великою пользою чинило, что в других государствах три разныя собрания чинят» [3, с. 6-7].

Подводя итог, необходимо отметить, что время начала XVIII в. ознаменовалось началом формирования государственной образовательной политики в России. Как и любое начинание в условиях реформ и коренной ломки старого уклада жизни, она отличалась нестабильностью, зачастую непоследовательностью и подверженностью влиянию множества, порой случайных, факторов. Однако можно выделить ряд черт, которые в обозначенный период проявились наиболее отчетливо и оставались в российской образовательной политике в течение последующих лет.

Во-первых, в условиях отсутствия широкой школьной образовательной базы и срочной государственной нужды в специалистах разного профиля единственно верным выходом было создание в первую очередь системы профессионального образования.

Характерной чертой этого периода времени была всесословность образования и доступность его получения различными социальными слоями населения, однако уже закладывались основы будущих чисто дворянских учебных заведений, доступ в которые представителям других социальных групп будет закрыт. Хотя образование становится доступным, широкие слои населения в силу различных причин не стремятся отдавать

своих детей в обучение, что приводит к необходимости сделать получение образования обязательным. В конкретных исторических условиях осуществить это оказалось невозможным, однако заданное направление определило вектор развития отечественной системы образования на десятилетия и столетия вперед.

Не менее характерным для России явлением стала попытка создания научного центра и высшего учебного заведения в условиях, совершенно к тому не располагавших. Этим заявлялось о намерении не отставать в области развития науки и образования от европейских стран, делалась заявка если не на лидерство, то на равенство в области просвещения с последними в будущем.

Таким образом, становится очевидным, что реформаторская деятельность в петровские времена объективно стимулировала развитие образования в нашей стране, заложила основы для формирования ее системы и определила начала государственной образовательной политики.

The article deals with the history of the education system in Russia in the beginning of XVIII century. The state of education in Russia before the reforms of Peter I is considered. Activity of Peter I on the establishment of vocational education, aimed at supporting the Russian state interests is under analisys. The reasons behind creating all-estate education system in Russia are studied, attempts to create a research center and institution of higher education are considered. The article concludes that the reforms of Peter I laid the foundations of the state educational policy for many years.
The key words: *Reforms of Peter I, the Education System, the Slavic-Greek-Latin Academy, Vocational Education, School of Mathematical Sciences and Navigation, Naval Academy, Estate Education, Arithmetic Schools, Academy of Sciences.*

Список литературы

1. *Рождественский С.В.* Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX веках. Т.1.Спб, 1912.
2. *Веселаго Ф.* Очерк истории морского кадетского корпуса. Спб, 1852.
3. *Толстой Д.А.* Взгляд на учебную часть в России в XVIII столетии до 1782 года. Спб, 1883.
4. *Владимирский-Буданов М.Ф.* Государство и народное образование в России XVIII века.- Ч.1. Ярославль, 1874.
5. *Милюков П.Н.* Главные течения русской исторической мысли. М., 1898.
6. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогии. Спб, 2004.
7. *Пекарский П.П.* Наука и литература при Петре Великом. Т.1.Спб., 1862.
8. *Горев В.К.* Развитие образования в начале XVIII века. Образовательные реформы Петра Великого / История отечественного образования (IX-XIX вв.). М., 2003.

Об авторах

Гришин А.В. - канд. исторических наук, доцент Брянского филиала Всероссийского заочного финансово-экономического института, pedvest.bgu@yandex.ru.

Гришин В.А. - канд. исторических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК 37.011

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДОВ И СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Э.М. Молчан

В статье рассматриваются подходы и структурные компоненты процесса формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников. Актуализируется понимание технологии сократического диалога, как формы духовного общения, являющейся неотъемлемой составляющей духовного воспитания. Автор акцентирует внимание на том, что реализация духовно-нравственных ценностей личности осуществляется в диалоге.
Ключевые слова: *описательный (функциональный) подход, диалогический подход, интегральный подход, сократический подход; компоненты деятельности: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-аналитический.*

Проблема включения ценностей в содержание образования и воспитание стала особенно акту-

альной на современном этапе. Разносторонний анализ целей и ценностей образования и воспитания позволил охарактеризовать преемственность смены ценностей, оказывающих существенное воздействие на процесс развития личности старшеклассника. М.В. Богуславский, В.М. Кларин приблизились к проблематике влияния устоявшихся ценностных ориентиров на развитие духовно-нравственных ценностей личности старшеклассника.

В связи с этим возникла необходимость найти какие-то определенные реальности, с помощью которых можно было бы увидеть действия старшеклассников между собой, с взрослыми, с учителями; проанализировать особенности этого процесса и следствий, уровней и типов формирования духовно-нравственных ценностей, которые можно было бы подвергнуть педагогическому анализу и контролю. Важно было установить тенденции изменения и развития духовно-нравственных ценностей старшеклассников от особенностей взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. С этой целью нами были использованы следующие подходы.

С помощью **описательного (функционального) подхода** были определены критерии и показатели духовно-нравственных ценностей. Его суть состоит в характеристике нравственной воспитанности старшеклассников по описанию проявлений у него определенного «набора» духовно-нравственных ценностей: доброжелательности, чувство долга, справедливости, милосердия, коллективизма (Н.И. Болдырева, Н.И. Монахов, Н.В. Ефременко, Л.А. Иванова и др.).

Диалогический подход позволил создать условия субъект-субъектного сотрудничества и взаимодействия педагогов и старшеклассников. Данный подход предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно равноправные. Естественно, что при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, преподаваемым предметам, педагогической деятельности.

Диалогический подход на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов целостного педагогического процесса нашёл своё отражение в воспитательной системе школы диалога культур С. Курганова. В этой системе С. Курганов использовал идеи М. Бахтина о культуре как диалоге, идею Л.С. Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, идеи В. Библера о философской логике диалога культур»[1, с. 32; 2, с. 53; 4].

Интегральный подход позволил выявить обобщенные характеристики, с наибольшей полнотой отражающие сущность духовно-нравственных ценностей. В качестве обобщенных характеристик использовалась система основных отношений старшеклассника к действительности: к обществу, коллективу, учению, труду, людям, самому себе (И.С. Марьенко, Б.Т. Лихачев и др.), направленность личности (З.И. Васильева, Т.К. Ахаян, А.В. Зосимовский и др.), способность старшеклассника осуществлять нравственный выбор (Д.М. Гришин, Д.А. Волкогонов), активную жизненную позицию личности (Т.Н. Мальковская, И.В. Сысоенко и др.).

Однако интегральный подход также имеет свои недостатки. Предлагаемые им показатели обычно оказываются чрезмерно общими и мало дифференцированными, что затрудняет систематический контроль педагога за ее состоянием, а следовательно, и правильный выбор способов воздействия на старшеклассников.

Наиболее рациональным подходом в воспитательной работе является личностно-ориентированный. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков и др. Личностно-ориентировочный подход позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развивать его индивидуальность.

Сущность личностно-ориентированного подхода отражена в его аспектах:

– во-первых, личностно-ориентированный подход является, прежде всего, ориентацией в педагогической деятельности;

– во-вторых, он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий;

– в-третьих, данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности старшеклассника, проявлению его субъектных ценностей.

Эффективность личностно-ориентированного подхода можно показать, сравнивая традиционные ориентации педагогической деятельности и личностно-ориентированной деятельности (таблица № 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика основных компонентов традиционно-педагогической и личностно-ориентированной деятельности

Компоненты	Традиционная педагогическая деятельность	Личностно-ориентированная деятельность
Целевой	Направленность на усвоение старшеклассниками принятых в обществе ценностей, норм отношений и образцов поведения.	Целевые установки связаны, прежде всего, с развитием индивидуальности и субъективности старшеклассника.
Содержательный	Содержание материала составляет духовно-нравственный опыт построения деятельности, общения и отношений. Оно регламентируется нормативно-программными документами. Субъектом определения темы и содержания материала является педагог.	Содержание материала является личностно значимым. Оно включает материал, необходимый для самореализации и самоутверждения личности старшеклассника. В определении темы и содержания материала наряду с педагогом субъектными полномочиями обладает большинство учащихся.
Организационно-деятельностный	Главным и часто единственным организатором совместной деятельности и общения выступает педагог. Взаимодействие участников строится на основе монолога, субъектно-объектных отношений между педагогом и другими членами. Совместная деятельность, как правило, жестко регламентируется и осуществляется в строгом соответствии с разработанным планом.	Учащиеся являются полноправными организаторами мероприятия, происходящей на нем совместной деятельности. Акцент делается на активном и заинтересованном участии каждого ученика, актуализации его жизненного опыта, проявлении и развитии его индивидуальности. Педагог заботится о создании ситуаций выбора и успеха. Преобладают субъект-субъектные отношения, диалоговые и полилоговые формы общения.
Оценочно-аналитический	При анализе и оценке эффективности мероприятия внимание обращается на объем, новизну и духовную ценность передаваемой информации, культуру и оригинальность ее изложения, качество ее усвоения учащимися.	В качестве критериев оценки результативности мероприятия выступают индивидуально-личностное значение усваиваемой информации, влияние на развитие индивидуальности и творческих способностей учащихся, комфортность и активность их участия в мероприятии

Наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре личностно-ориентированного подхода позволяет ему более целенаправленно и эффективно моделировать и строить в соответствии с данной ориентацией конкретные воспитательные мероприятия. В качестве надежной опоры классный руководитель может использовать структурные компоненты при подготовке и проведении мероприятий, при планировании и организации воспитательной деятельности и диалогического общения, направленной на развитие духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

Рассмотрим основные структурные компоненты технологии процесса формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

Целевой компонент

1.Формирование основных представлений старшеклассников о духовно-нравственных нормах, отношениях, поведении и личностных качеств:

- **об общечеловеческих ценностях (доброта, справедливость, смирение, доброжелательность, кротость);**
- **о нравственных качествах личности, влияющих на социальную жизнь человека.**

2. Развитие умений и навыков использования знаний о духовно-нравственной системе ценностей в жизни старшеклассников:

- умение быть вежливым;
- умение быть скромным;
- умение уважать старших и заботиться о младших;
- умение сострадать, сопереживать, сочувствовать;
- умение быть честным, правдивым, откровенным, смиренным;
- умение быть добрым.

3. Формирование у старшеклассников положительного восприятия материала о духовно-нравственной системе ценностей:

- интересов, эмоций;
- желаний, оценок;
- мотивов, убеждений.

4. Развитие мотивационного настроя у старшеклассников по отношению к духовно-нравственным ценностям:

- быть настоящим гражданином;
- быть дисциплинированным, честным учащимся;
- быть преданным другом;
- быть совестливым.

5. Воспитание положительного отношения к духовно-нравственным ценностям:

- отношение к окружающим тебя людям;
- отношение к природе;
- отношение к духовным и материальным ценностям;

6. Формирование культуры поведения старшеклассников

6.1. Научить старшеклассников правилам поведения:

- в обществе;
- семье;
- в школе;

6.2. Развитие умений и навыков корректного поведения и диалогического общения: с пожилым человеком, другом, родителями, учителем, со старшими, младшими, ценностями культуры, природой.

6.3. Воспитание культуры поведения старшеклассников: культуры речи, одежды, спора, потребностей и желаний, манер хорошего тона, коллективной жизнедеятельности, человеческого общежития, отношения к негативным поступкам.

Содержательный компонент

Рассмотрим некоторые качества личности, которые имеют социализирующее значение.

Доброжелательность позволяет человеку использовать свои способности и стать полезным в обществе. Данная ценность является важным фактором и в профессиональной деятельности человека. Доброжелательность вызывает уважение, доверие, располагает к себе.

Важным нравственным кредо является дружба. Именно эти чувства и качества являются духовным мостиком, связующим такие разные человеческие души, народы, страны и континенты.

«Дружба, – утверждал В.А. Сухомлинский, – это школа воспитания человеческих чувств. Дружба нужна нам не для того, чтобы заполнить время, а для того, чтобы утверждать в человеке и, прежде всего в самом себе добро»[5, с. 272].

Справедливость занимает особое место в жизни человека и является источником благородных качеств, то есть это движущая сила хорошего поведения. Знаменитый древнегреческий философ Платон сказал: «Если справедливость входит в человеческий дух, все его духовные силы озаряются светлыми лучами, ибо все благородные качества и человеческая нравственность берут начало из источника справедливости».

Л. Толстой утверждал, что справедливость есть крайняя мера добродетели, к которой обязан всякий. Выше ее ступени к совершенству, ниже – порок.

Одна из основ воспитания детей – быть справедливыми с ними во всех обстоятельствах. Если дети подвергаются унижению, то они становятся несправедливыми ко всем. Воспитанная ими в детстве несправедливость неизбежно скажется на обществе, либо в дальнейшем обратится против их же родителей.

Душа человека – это полигон постоянной борьбы добрых и злых качеств. Человека можно сравнить с деревом, имеющим один корень, ствол, но множество разных веточек. И эти веточки и есть качества человека. Если больше сухих веток на дереве, оно погибает, если зеленых, то дерево растет. Так и человек подобен дереву.

Основополагающими формами развития у старшеклассников духовно-нравственных ценностей являются этические диалоги, дискуссии. Однако этические диалоги это не просто разговор, это интересный творческий процесс, требующий тактичности, деликатности и особой душевной гармонии. Этический диалог – это не нравоучение, это диалог понимающих друг друга людей, умеющих выслушать, высказать свое мнение, определить приоритеты нравственного поведения человека и, конечно же, это установка в жизни.

Организационно-деятельностный компонент

При организации процесса формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников мы исходим из того, что главной задачей, стоящей перед ними является определение своего места в обществе. Именно это есть особенность духовно-нравственного становления старшеклассников, у которых образ будущего формирует обобщенную структуру ценностей. Происходит дифференциация духовно-нравственных ценностей и ценностей учебной и профессиональной деятельности. Перед личностью старшеклассника возникают извечные вопросы «Кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «Каким быть?» (духовное самоопределение). Личность волнуют извечные вопросы о сущности мироздания, о ценности и смысле жизни, но пока еще в нерасчлененной форме.

Как убеждает практика, старшеклассники любят диалоги-диспуты. Диалоги-диспуты – один из методов формирования духовно-нравственных ценностей, умения вести диалог, дискутировать, отстаивать свои

позиции. Помимо этого диалоги-диспуты, дискуссии развивают у старшеклассников умение быть тактичными во взаимоотношениях с окружающими, умение владеть своим настроением, критически оценивать других людей и быть самокритичными, умение противодействовать злу, несправедливости, умение распознавать и видеть ценности духовного характера.

Несомненный интерес представляет технология сократического диалога, основанная на сократическом подходе, при котором учитель и учащиеся, стоя на разных позициях, уточняют в споре свои точки зрения. Вопросы учителя способствуют развитию критического, творческого мышления старшеклассников. Такими вопросами могут быть следующие:

1. Достаточно ли обоснована ваша позиция?
2. Объясняет ли ваша позиция конкретные ситуации?
3. Доказательны ли ваши доводы?
4. Доказан ли фактический материал?
5. Что является следствием из вытекающих отсюда позиций?
6. Существуют ли обстоятельства, которые могут заставить вас изменить вашу позицию?

Технологически модель состоит из шести этапов:

а) введение в проблему;
б) определение проблемы;
в) принятие позиций;
г) исследование мотивов принятия позиций;
д) пересмотр и утверждение позиций;
е) проверка предположений по фактам, определениям и последствиям.

Рассмотрим более подробно каждый этап.

На первом этапе учитель предлагает материал для анализа. Иногда смотрят видеоматериалы или обсуждают, как данный случай касается жизни школы, сообщества или их лично. Дальше необходимо выделить основные моменты разбираемого случая, анализируя, кто как поступил и почему.

На втором этапе старшеклассники выстраивают факты, явления в единую систему, объясняя, какие для этого используются основания.

На третьем этапе старшеклассникам предлагается определить свою позицию и обосновать ее.

На четвертом этапе исследуются различные позиции. Теперь учитель как бы бросает вызов позициям учеников. Согласно сократической теории, учитель может использовать один из известных приемов ведения дискуссии. Например, попросить учеников описать желательные и нежелательные последствия их позиций.

На пятом этапе происходит пересмотр и утверждение позиций.

На шестом этапе идет проверка позиций с помощью фактического материала, внимательная проработка фактов. Учитель помогает ученику выяснить, удержит ли он свою позицию при самых крайних условиях. Этот этап можно разделить на два: анализ и аргументацию. Анализ действий производится в виде обсуждения вопросов. Это дает материал для дальнейшего исследования. Аргументация, которая оформлена как противопоставление, должна побудить занять твердые позиции.

На четвертом и пятом этапах реакция учителя, по нашему мнению, не должна быть положительной или отрицательной. Учитель задает ученикам лишь направляющие вопросы. Он также следит за последовательностью действий и аргументацией, чтобы одно положение вытекало из другого, а новый спор начинался после окончания предыдущего.

Когда ученики оценят свое утверждение, учитель «бросает им вызов». По сократической теории, он сначала проверяет мнение одного ученика, прежде чем «бросить вызов» другим учащимся. Как показывает практика, существует опасность, что сократический диалог может перейти в перекрестный допрос или в игру, где требуется угадать, какой ответ ждет учитель. В связи с этим учитель должен предупредить учащихся, что определение и развитие вопросов весьма относительно.

Практика и проводимые исследования показывают, что сократический (противоречивый) диалог, который ведет к аргументации, может показаться вначале трудновыполнимым, особенно для тех учеников, речь которых менее развита. С этой целью из учащихся формируются небольшие группы (3-4 ученика), которые определяют свою общую позицию и коллективно ее защищают. В плане занятия предусматривается перерыв, пересмотр позиции в группах и повторное обсуждение проблемы.

Эта технология требует определенного руководства со стороны учителя, хотя во время дискуссии в классе царит атмосфера открытости и интеллектуального равенства.

Очевидно, что во время проведения занятия в форме сократического диалога, необходимо создавать в классе климат, способствующий активной работе старшеклассников, где каждое мнение встретит понимание и уважение. Исходя из этого, мы считаем, что технология сократического диалога способствует формированию духовно-нравственных ценностей диалогического человека. В этом контексте развитие личности понимается, как движение не только к умению слушать и понимать другие точки зрения, но и к умению вступать с ними в диалог. В связи с этим важно научить старшеклассника сомневаться в своей

точке зрения и быть открытым множеству взглядов других людей. Старшеклассник должен научиться слушать многоголосие мира, множественность субъективных миров других людей.

Оценочно-аналитический компонент

Умение самостоятельно оценивать ценности, совершать духовно-нравственный выбор способствует решению задач, духовно-нравственного характера, близкого к жизненному опыту старшеклассников.

Умение и навыки, приобретаемые старшеклассниками в ходе решения задач духовно-нравственного характера, можно разделить на:

1. Коммуникативные (умение понимать, видеть те или иные ценности, умение быть доверительным, откровенным, отстаивать свои позиции);
2. Навыки духовно-нравственного отношения к окружающим (умение защищать интересы другого, умения оказания помощи при выборе ценностей, выбрать духовно-нравственную линию поведения, умение духовного способа защиты интересов и ценностей других);
3. Навыки становления и развития духовно-нравственных ценностей в поведении (умение отбора и переоценки ценностей, умение критически относиться к ценностям других людей, быть самокритичным).

Наличие названых навыков и умений способствует формированию у старшеклассников мотивов, побуждающих к духовно-нравственным образцам поведения, вызывает потребность в духовном самосовершенствовании, в творческой самоотдаче людям.

В выработке умения становления и развития духовно-нравственных ценностей нами были использованы ситуации из жизни людей, решались практические задачи духовного характера, изучалась духовная литература.

В процессе исследования были сделаны выводы.

Использование в педагогической деятельности описательного, диалогического, интегрально-аналитического, личностно-ориентированного подходов позволит:

подвергнуть педагогическому анализу и контролю процесс формирования духовно-нравственных ценностей;

увидеть эффективность взаимодействия старшеклассников между собой, со взрослыми, с учителями;

определить уровни сформированности духовно-нравственных ценностей;

выявить индивидуальные особенности личности в процессе формирования духовно-нравственных ценностей.

Наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре данных подходов позволит более целенаправленно и эффективно моделировать и планировать процесс формирования духовно-нравственных ценностей.

При подготовке и проведении мероприятий, при планировании и организации воспитательной деятельности и диалогического общения, направленных на развитие духовно-нравственных ценностей старшеклассников, классному руководителю необходимо применение структурных компонентов: целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-аналитического.

Таким образом, процесс формирования духовно-нравственных ценностей представляет собой сложную, длительную и систематически организованную работу педагогов, воспитателей, классных руководителей, конечной целью которых является трансформация жизненных ценностей в личностно-индивидуальные ценности старшеклассников.

In the given article the approaches and structural components of the process of spiritually-moral values of senior pupils are considered. The essence of Socratic dialogue technology as the form of spiritual dialogue which is the integral component of spiritual education is actualized. The author accentuates an attention to the fact that realization of spiritually-moral values of a person is carried out in a dialogue.

The keywords: *the descriptive functional approach, the dialogical approach the integrated approach, the Socratic approach; the components of activity: purposeful, essential, organizational-active, evaluative-analytical.*

Список литературы

1. *Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 423 с.*
2. *Библер В.С.* Школа диалога двух культур: Идеи, опыт, перспективы / В.С. Библер. Кемерово, 1993. 325 с.
3. *Буева Л.Л. Человек: деятельность и общение / Л.Л. Буева. М.: Мысль, 1978. 276с.*
4. *Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии», 1972. № 2. С. 114-123.*
5. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М.: Политиздат, 1983. С. 270.

Об авторе

Молчан Э.М. – преподаватель Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК 373.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М.В. Ретивых

В статье на основе развивающей концепции обосновываются процессуальные и результативные компоненты профессионального самоопределения, и раскрывается содержание подготовки к профессиональному самоопределению младших школьников, подростков и старшеклассников.
Ключевые слова: *профессиональное самоопределение; профессиональная направленность; профессиональное самосознание; профессиональное призвание; профессиональное намерение.*

Подготовка человека к профессиональной деятельности всегда являлась важной социально-педагогической проблемой, от решения которой во многом зависит уровень экономического и культурно-технологического развития общества. Кроме того, профессия оказывает большое влияние на образ жизни, тип мышления, нравственные качества и поведение человека.

В условиях создавшегося рынка труда резко обострилась проблема подготовки конкурентоспособных, функционально грамотных, профессионально компетентных и мобильных специалистов, способных быстро адаптироваться к изменяющейся социально-экономической и профессионально-производственной среде.

Однако значительная часть современной молодежи оказалась неподготовленной к жизнедеятельности и профессиональному самоопределению в новой социально-экономической ситуации. Утрачивается культ трудолюбия и профессионализма, идеальный образ профессионала зачастую подменяется идеальным образом жизни, произошла переоценка нравственных ценностей. Имеет место тенденция, характеризующаяся потребительством, стремлением «делать деньги» любыми методами и ценой.

Проведенные нами исследования показывают, что 60% старшеклассников имеют неустойчивые профессиональные интересы, около 70% школьников не знают своих профессиональных способностей, 50% выпускников общеобразовательных школ не имеют осознанного профнамерения. Это приводит к тому, что в профессиональные учебные заведения часто попадают случайные молодые люди, у которых нет стремления и возможности овладеть избранной профессией в совершенстве.

Таким образом, возникло противоречие между необходимостью наличия у современной молодежи высокого уровня готовности к адекватному профессиональному самоопределению и реальным состоянием этой готовности.

Подготовка к профессиональному самоопределению должна осуществляться на научной основе. Следует отметить, что длительное время в профессиональной ориентации господствовали две теории: диагностическая и воспитательная. *Диагностическая* теория (концепция профессионального руководства) была сформулирована в 1908 году Ф. Парсоном. Эта концепция исходила из того, что свойства индивида в течение времени не изменяются и сводила профориентацию к определению пригодности человека к той или иной профессии.

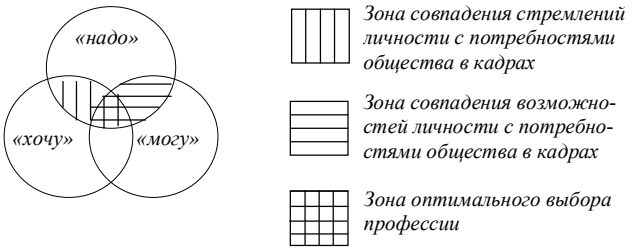
Позже исследователи установили связь между успешностью профессиональной деятельности и мотивами труда и зависимость выбора профессии от особенностей процесса развития индивида. На этой основе появилась *воспитательная* концепция профориентации, которая была направлена на пропаганду требуемых профессий.

Как видим, диагностическая и воспитательная концепции профориентации во главу угла ставили потребности общества в кадрах, которые удовлетворялись в первом случае с помощью профотбора, во втором случае с помощью агитации на те профессии, в которых остро нуждалось производство конкретного региона.

Во второй половине XX века зарубежные и отечественные ученые (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.Д. Симоненко, С. Фукуяма, С.Н. Чистякова и др.) стали рассматривать профессиональное самоопределение как длительный процесс развития личности в качестве субъекта профессиональной деятельности, как существенную сторону общего процесса развития человека. Так, Е.А. Климов пишет: «Стадия профессионального самоопределения подрастающего поколения – органичное звено целостного процесса его развития» [1, с. 55].

Начала разрабатываться *развивающая* концепция профессионального самоопределения, которая строится на следующих основных положениях.

Обоснованный выбор профессии должен осуществляться человеком с учетом своих интересов, возможностей и потребностей общества в кадрах. Ситуация этого выбора представлена на нижеследующем рисунке (рис. 1).



Условные обозначения:

«Хочу» – профессиональные интересы и склонности
«Могу» – профессиональные способности и возможности
«Надо» – потребности общества в кадрах

Рис.1. Ситуация выбора профессии

Но профессиональное самоопределение не заканчивается выбором профессии, ибо человек в течение своей жизни может сталкиваться с непрерывной серией профессиональных выборов в процессе профессионального обучения, повышения квалификации, при потере места работы и т.д.

Субъектом профессионального самоопределения является развивающаяся личность молодого человека. Профессиональное самоопределение можно рассматривать, с одной стороны, как внутренний процесс развития личности, а с другой стороны, как результат этого развития. Процессуально-результативный подход позволяет учесть психологические и педагогические аспекты профессионального самоопределения. На основе этого подхода охарактеризуем компоненты и этапы формирования профессионального самоопределения школьников.

На начальном этапе профессионального самоопределения (1-4 классы) у младших школьников должно быть сформировано трудолюбие, так как без наличия трудолюбия нельзя сформировать у человека склонности к любому виду профессиональной деятельности. Здесь же возникает интерес к проблеме выбора профессии и стремление познакомиться с наиболее доступными профессиями. В результате этого у младших школьников должно сформироваться добросовестное отношение к труду и появиться мечта о профессии.

У младших подростков (5-7 классы) развивается профессиональная направленность (профессиональные интересы, склонности, мотивы), на основе этого осуществляется предварительный выбор одной или нескольких профессий.

Старшие подростки (8-9 классы) способны осознавать себя в качестве субъектов будущей профессиональной деятельности, то есть у них может быть сформировано профессиональное самосознание. Результатом является осознанное профнамерение.

В ранней юности (10-11 классы) происходит формирование потенциального призвания (убежденности в правильности выбора профессии), которое проявляется в осознанном профессиональном стремлении.

Все компоненты профессионального самоопределения взаимосвязаны и реализуются последовательно на основе принципа преемственности.

Графически этапы профессионального самоопределения школьников представлены на рисунке 2

Этапы	***Процессуальные компоненты***		***Результативные показатели***
Младшие школьники (1-4 классы)	Развитие трудолюбия и интереса к проблеме выбора профессии		Добросовестное отношение к труду, мечта о профессии
Младшие подростки (5-7 классы)	Формирование профессиональной направленности		Предварительный выбор профессии
Старшие подростки (8-9 классы)	Формирование профессионального самосознания		Осознанное профнамерение
Старшеклассники (10-11 классы)	Формирование Потенциального призвания		Осознанное профстремление

Рис. 2. Этапы формирования профессионального самоопределения школьников

Таким образом, профессиональное самоопределение личности школьников можно определить как процесс и результат его развития в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности.

В процессе подготовки школьников к профессиональному самоопределению можно выделить три этапа. На первом из них (1-7 классы) нужно сформировать у учащихся профессиональную направленность путем ознакомления их с различными типами профессий: природа, техника, знак, человек, художественный образ (классификация Е.А. Климова). Это ознакомление осуществляется в ходе изучения учебных предметов и внеклассной работы. Проведенное нами исследование показало,

что в учебном процессе можно познакомить школьников более чем со 180 профессиями, что позволяет удовлетворить профессиональные интересы большинства учащихся.

На втором этапе у старших подростков (8-9 класс) должно быть сформировано профессиональное самосознание и обоснованное профнамерение, связанное с выбором пути дальнейшего продолжения образования. С этой целью в девятых классах введена предпрофильная подготовка, которая включает в себя краткосрочные профориентационные курсы по выбору и профильную ориентацию [2, с. 12]. Курсы предпрофильной подготовки разделяются на предметно ориентированные и межпредметные. Весьма эффективным в данном случае является интегрированный курс «Профессиональное самоопределение». Нами разработано содержание этого курса, включающего в себя такие разделы, как «Основы жизненного и профессионального самоопределения», «Мир труда и профессий», «Человек и профессия», «Слагаемые успеха в профессиональном самоопределении» [3].

Третий этап (10-11 классы) связан с формированием у старшеклассников потенциального призвания и осознанного профессионального стремления. На решение этих задач направлено профильное обучение, которое включает в себя следующие компоненты:

– базовые общеобразовательные предметы, обязательные для учащихся во всех профилях обучения;

– профильные общеобразовательные предметы повышенного уровня, определяющего направленность каждого конкретного профиля обучения (естественнонаучного, гуманитарного, социально-экономического, технологического и др.);

– элективные курсы по выбору, обязательные для посещения [4, с. 8-10].

Процесс подготовки школьников к профессиональному самосознанию графически можно представить следующим образом (рис. 3).

1-7 классы		***8-9 классы***		***10-11 классы***
Формирование профессиональной направленности путем ознакомления учащихся с различными типами профессий		Формирование профессионального самосознания и основанного профессионального намерения		Формирование потенциального призвания и осознанного профессионального стремления
Природа	→	Предпрофильная подготовка: – краткосрочные курсы по выбору; – профильная ориентация		Профильное обучение: – базовые предметы; – профильные предметы; – элективные курсы по выбору
Техника	→			
Знак	→			
Человек	→			
Художественный образ	→			

Рис. 3. Процесс подготовки школьников к профессиональному самоопределению

Результатом такой работы является сформированность готовности выпускников школы к профессиональному самоопределению, под которой мы понимаем интегральное качество личности, включающее в себя когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический компоненты, и позволяющее осознанно и самостоятельно осуществлять стратегию профессионального выбора.

In the given article professional and effective components of professional self-determination of a person on the basis of developing conception are considered. Here is revealed the content of training towards professional self-determination of junior pupils, teenagers and senior pupils.
The key words*: professional self-determination; professional trend; professional self-consciousness; professional inclination (vocation); professional intention.*

Список литературы

1. *Климов Е.А.* Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Знание, 1983. 96 с.

2. *Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы.* М.: Академия, 2003. 26 с.

3. *Ретивых М.В., Симоненко В.Д.* Профессиональное самоопределение школьников: Учебник для учащихся 9 классов. Брянск: РИО БГУ, 2005. 183 с.

4. *Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования.* М.: Академия, 2003. 22 с.

Об авторе

Ретивых М.В. – доктор педагогических наук, профессор, Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, e-mail: sei-bgu@yandex.ru.

УДК -338

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Т.А. Степченко, О.А. Булавенко

Проблема профессиональной компетентности является одним из основных направлений современных исследований. В рамках данного аспекта проведен анализ представленных в научной литературе понятий, подходов, содержательных компонентов специальной профессиональной компетентности и представлена типологическая модель компетентного экономиста.

***Ключевые слова**: компетентность; профессиональная компетентность; специальная компетентность, компоненты компетентности экономиста; модель компетентного экономиста.*

Современные качественные изменения экономического и научно-технического развития, присоединение России к Болонскому процессу определяет объективную потребность в кардинальном реформировании сферы подготовки специалистов различных областей хозяйственной деятельности.

Современный рынок труда предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников, востребует их личностные качества.

Понятие «компетентность» может трактоваться как: «совокупность (система) знаний в действии; личностная черта, свойства и качества личности; как критерий проявления готовности к деятельности; способность, необходимая для решения задач и для получения необходимых результатов работы и др.[1].

Зеер Э.Ф. и Э. Сыманюк обозначают термином «компетентность» - интегративную целостность и действенность знаний, умений и навыков вообще. С.Ш. Чернова под компетентностью понимает « характеристику личности, означающую обладание совокупностью определённых компетенций». В своих исследованиях И.Л. Зимняя принципиально разводит понятия «компетентность» и «компетенция». Понятие «компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире» - пишет И.Я. Зимняя. «Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым - мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты» [2]. Компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных учёных. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны: «как углубленные знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank). Профессиональная компетентность рассматривается как «характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности» [3]. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е.В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова), компетентность находится между исполнительностью и совершенством [4].

По определению О.В. Ховова, профессиональная компетентность включает «не только представление о квалификации (профессиональных навыках, как опыта деятельности, знаний и умений), но также социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности.

В.Г. Пищулин обосновывает и включает в профессиональную компетентность такие составляющие, как специальная компетентность, коммуникативная компетентность, ауткомпетентность (саморегуляция), навыки устной и письменной речи, организаторская компетентность, поисково-исследовательская компетентность.

Подводя итог, В.И. Байденко определяет профессиональную компетентность как «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [5].

Общая профессиональная компетентность определяется как общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определённой группы профессий [6].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К. Маркова выделяет четыре виды профессиональной компетентности [7]: специальную, социальную, личностную, индивидуальную.

В рамках нашего исследования лежит анализ специальной компетентности, а именно – компетентности экономиста. «Специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике» [8].

Существуют различные подходы к определению компетенции экономиста. Так, например, И.А. Сасова считает, что экономист должен соответствовать трем основным требованиям:

- задачам, обусловленным особенностями научно-технического прогресса, - это знания и умения;
- задачам, обусловленным особенностями общественно-политического строя страны ,- это научное мировоззрение, моральные качества, умение работать в общественных организациях, ориентировка в политических событиях, культура специалиста;
- задачам, диктуемым требованиями профессии, - это умения вести исследовательскую работу; умения для решения практических задач; умения решать коммуникативные проблемы.

На основе вышесказанного попробуем определить качества личности, знания и умения, отражающие весь объем требований к компетентности экономиста.

Качества личности:

- выражающие отношение к работе: трудолюбие, внимательность, творческий подход;
- характеризующие общий стиль поведения и деятельности: исполнительность, самостоятельность, верность слову, авторитетность, активность и энергичность;
- умственные способности: гибкость, прозорливость, дальновидность.
- административно-организаторские: умение создавать трудовую атмосферу, умение руководить людьми, постоять за коллектив, разбираться в людях, убеждать их;
- характеризующие отношение к людям: честность, беспристрастность, воспитанность;
- характеризующие отношение к себе: требовательность, скромность, уверенность, самосовершенствование.

2. Знания:

- профессиональные по своей экономической специальности;
- экономико-математические;
- общая культура;
- информированность об экономической деятельности, её целях, задачах и планах.

3. Умения:

- решать профессиональную экономическую задачу;
- работать с экономической литературой;
- видеть задачу;
- обучать работе;
- ориентироваться в работе;
- опытность;
- проводить профессиональную экономическую политику;
- осуществлять взаимодействие с другими сферами деятельности;
- объяснять профессиональную задачу;
- планировать экономическую деятельность.

Определив требования к компетентности современного экономиста, можно предположить, что для каждого вида экономической деятельности (компетентности) необходимо определить само понятие «экономическая компетентность» на основе формирования качеств, знаний и умений, что на сегодняшний день остается до конца не изученным и не определенным с точки зрения профессиональных наук.

С учетом анализа существующих в отечественной и зарубежной науке исследований по вопросу экономической компетентности можно уточнить рассматриваемое понятие для специалистов экономического профиля. В соответствии со сказанным, компетентность экономиста можно представить как качественную характеристику личности экономиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в области экономики, профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть компетентным экономистом, наличие интереса к профессиональной компетентности своего профиля.

Следует отметить, что сущностные характеристики компетентности экономиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер и являются продуктом экономической подготовки в целом.

Исходя из предъявляемых требований к профессиональной специальной компетентности, выделим следующие компоненты компетентности экономиста: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Раскроем каждый из них с учетом специфики профессии экономиста.

1. Мотивационно-волевой компонент.

Во-первых, он включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки актуализации в экономической компетентности, стимулирует творческое проявление личности в экономической компетентности; предполагает наличие интереса к указанной категории, который характеризует потребность личности экономиста в знаниях, в овладении эффективными способами формирования экономической компетентности.

Во-вторых, включает в себя способность к экстравертности и доминированию. Эта способность позволяет усиливать влияние на других людей, поскольку экстравертные люди способны выдерживать большую социальную нагрузку, а с другой стороны, социально ориентированная способность доминировать подразумевает умение добиваться своего путем убеждений, координации и разъяснений.

В-третьих, подразумевает приложение дополнительных усилий для уменьшения вероятности неудачи, а также мобилизацию энергии, проявление настойчивости, активность и умение выдерживать нагрузки, упорство при выполнении сложных заданий, целеустремленность, т.е. характеризует волевую сторону поведения и неразрывно связан с волей человека.

2. Функциональный (от лат. functio – исполнение, осуществление) компонент, в котором преломляются первичные значения экономической компетентности как «осведомленность», «знания, опыт» и т.д. и который представляет собой систему приобретенных в вузе знаний с учетом их глубины, объема, стиля мышления, нормы этики, социальных функций экономиста. В основе подготовки экономиста лежит овладение функциональными профессиональными знаниями, а именно теоретико-методологическими знаниями из области гуманитарных, мировоззренческих, собственно профессиональных наук, универсальными способами познания и практической деятельности. Фундаментальные знания предполагают «преобразование структуры и содержания научного знания, установления таких связей между учебными дисциплинами, которые позволяют формировать у экономистов целостное представление о деятельности в области экономики, что повышает степень применяемости знаний, активное их использование». Поэтому студент должен овладевать как программным, так и дополнительным материалом, что позволит повысить его общую эрудицию, информированность в различных областях экономики и сделает его компетентным специалистом.

Следовательно, в основу функциональной компетентности специалиста экономического профиля входит приобретенный синтез знаний: гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных специальных и специализирующих экономических дисциплин; навыков творческой деятельности специалиста, - трансформирующийся из потенциального в реальное, деятельностное состояние. Данный компонент функционирует в виде способов деятельности, необходимых экономисту для проектирования собственной технологии управления и организации в экономической деятельности, конструирования логики экономического процесса, приемов самостоятельного и мобильного решения экономических задач, генерирования идей, нестандартного мышления, что в целом способствует повышению его самообразованности и профессионализма.

3. Коммуникативный (от лат. communico – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Следует заметить, что компетентность экономиста предполагает также включение в коммуникативный компонент следующих умений:

- умение проведения деловых встреч и бесед;
- умение проведения деловых совещаний;
- умение ведения деловой переписки;

• умение общаться,

• умение слушать.

Кроме этого, компетентный экономист должен владеть деловым этикетом, обладать культурой речи. Помимо вышеперечисленных, в состав коммуникативного компонента следует включить также умения обсудить проект, план, программу, технологический процесс, принять участие в создании совместных проектов, реконструкции производства, выступить с отчетом, докладом.

Коммуникативные способности проявляются в сотрудничестве и коллективной экономической деятельности. К ним относятся: способность понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, использовать опыт других; способность понимать партнеров по общению, их мотивы и цели; способность к сотрудничеству; способность отстаивать свою точку зрения; способность прогнозировать межличностные события, знать основные приемы общения; способность избегать конфликтов в общении.

Таким образом, коммуникативная компетентность экономиста становится одним из приоритетных качеств современного специалиста экономического профиля, поскольку различные виды деятельности в экономике (управленческая, организационная, производственно-технологическая, проектная) осуществляются в непосредственном контакте с людьми.

А так как деятельность экономиста характеризуется установлением бесконечного многообразия отношений с социальной средой (Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, Б.А. Смирнов), экономическое общение становится одной из главных сторон компетентности экономиста и во многом определяет его успех в профессиональной экономической деятельности. Поэтому обязательным профессиональным качеством для каждого выпускника экономического профиля должно стать умение работать с людьми.

4. Рефлексивный (от лат. reflexio – обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к предвидению, инициативному, критическому и инновационному рефлексированию и прогнозированию результатов деятельности и отношений, творческому воображению, а также профессионально-значимых знаний, умений и навыков. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, мобильности, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования индивидуального стиля работы.

Выделение рефлексивного компонента очень важно, поскольку этот компонент определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в процессе профессиональной деятельности.

Все вышеперечисленные компоненты интегрируются в одно наиболее синтезированное образование, коммуникативно-функциональную компетентность экономиста, являющуюся интегративным качеством личности экономиста.

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что в процессе профессиональной специальной подготовки в области экономических знаний, умений и навыков необходимо учитывать типологии компетентности экономиста, а именно:

• учимся знать (профессионально-методическая компетентность экономиста);

• учимся жить вместе (социально-коммуникативная компетентность экономиста);

• учимся делать (компетентность экономиста в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь);

• учимся быть (компетентность экономиста в плане личности).

Соответственно, если представить это в схематичном виде, то мы получим некоторую типологическую модель компетентного экономиста (рис.1.1.)

Из рисунка видно, что все составляющие компетентности экономиста взаимодействуют между собой, а это значит, что мы в конечном результате получаем компетентного профессионала в своей области, в нашем случае - специалиста в области экономики.

Рассмотренная система понятий и компонентов встраивается в представленную модель компетентности специалиста, что в свою очередь, позволяет определить систему факторов, принципов, условий формирования компетентности будущего специалиста в области экономики в ходе образовательного процесса

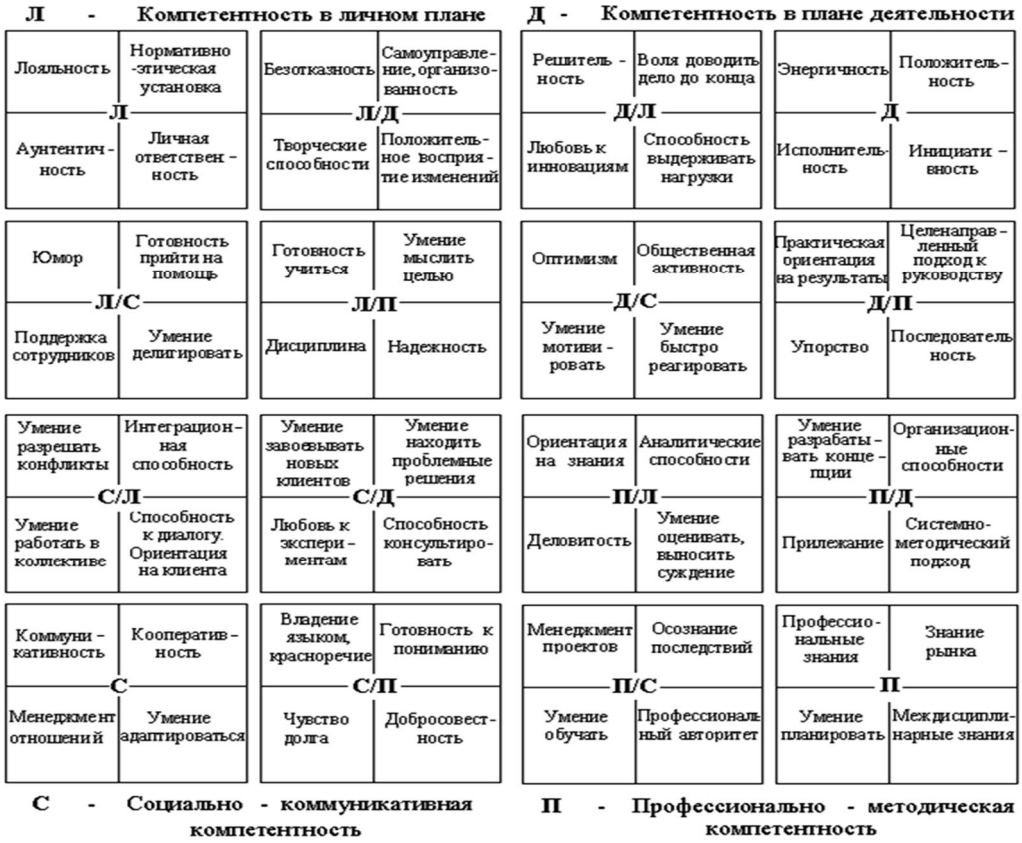


Рис.1.1. Типологическая модель компетентного экономиста.

The problem of the professional competence is one of the main trends of modern research. Within this aspect the analysis of notions, approaches, and substantial components of professional competence given in scientific literature is done and a typological model of a competent specialist is represented.

The key words*: competence, professional competence, special competence, the model of a competent specialist.*

Список литературы

1. *Ильязова М.Д.* Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований// Профессиональное образование. Столица.2008. № 1.С. 26-27.
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2003.№ 5.С. 34-42.
3. *Пугачев В.П.* Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 2000. 54 с.
4. *Чошанов М.А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. / Педагогика. 1997. № 2. С. 21-29.
5. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. 2004. № 11.С.3-13.
6. *Ильязова М.Д.* Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований// Профессиональное образование. Столица.2008.№ 1.С. 26-27.
7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма М., 1996.- 308с.
8. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход// Сибирь. Философия. Образование.- Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк.2005 (выпуск 8).С. 26-44.
9. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. 2004. № 11. С.3-13.
10. *Дружилов С.А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход// Сибирь. Философия. Образование.- Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. 2005 (выпуск 8).С. 26-44.
11. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2003.№ 5.С. 34-42.
12. *Ильязова М.Д.* Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований// Профессиональное образование. Столица. 2008.№ 1.С. 26-27.

13. *Кон И.С.* НТР и проблемы социализации молодежи. М.: Знание, 1988. 64 с.

14. *Ландшеер В.* Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. 1988. № 1. С. 17 28.

15. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.308с.

16. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентноспособной личности. М.: Воронеж: МПСИ, МОДЭК, 2002.400с.

17. *Пугачев В.П.* Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 2000. 54 с.

18. *Талызина Н.Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста. М.: Знание, 1986. 232 с.

19. *Чернова Ю.К.* Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе. Тольятти, 1992. 121 с.

20. *Чошанов М.А.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. / Педагогика. 1997. № 2. С. 21-29.

Об авторе

Степченко Т.А. - доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета им.акад. И.Г. Петровского, bryanskgu@ mail.ru.

Булавенко О.А.– доктор педагогических наук, профессор Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, o-bul@yandex.ru

УДК 373.5

О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И СВОБОДЫ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Н.В. Фомин

Автором с позиции развивающего обучения рассматривается проблема взаимосвязи развития мышления и свободы творчества учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности. Результаты исследования и практический опыт преподавания экономики в школе позволили автору выделить эффективные формы и методы организации учебных занятий по развитию мышления и свободы творчества учащихся, а так же обосновать критерии и показатели сформированности у учащихся мыслительных операций, творческих умений и навыков.
Ключевые слова: *мышление, творчество, свобода выбора, развивающее обучение, этапы проведения учебных занятий, критерии и показатели эффективности развития мышления и свободы творчества учащихся.*

В фундаментальных психолого-педагогических концепциях (Божович Л.И., Выготский Л.С, Давыдов В.В., Занков Л.В., Кузьмина Е.И., Леонтьев Д.А., Петровский А.В., Рубинштейн Л.С, Франкл В, Фромм Э., Эльконин Д.Б., Шендрик И.Г., Якиманская И.С.) для исследователей особый интерес представляют положения о взаимосвязи развития мышления и развития свободы творчества учащихся в процессе обучения. Это объясняется тем, что процесс анализа и решения учебных задач, проблем и ситуаций предполагает интенсивную мыслительную деятельность учащихся, их самостоятельность и творчество, свободу в выборе действий, свободу в принятии решений, рефлексивное осознание ситуации.

В науках о человеке проблема свободы применительно к человеческим действиям на протяжении многих столетий является одной из центральных. В частности, проблема свободы в философии и теологии вставала в связи с проблемами воли («свободы воли») и выбора («свободы выбора»).

Философы утверждают, что свобода является базовой антропологической характеристикой человека. Э. Фромм считает позитивную свободу главным условием роста и развития человека, связывая её со спонтанностью, целостностью, креативностью [1, с.22]. Анализ идей Э. Фромма показывает, что в них заложена двоякая трактовка понятия свободы. Первое значение свободы - это изначальная свобода выбора, свобода решать, принять свободу во втором значении или отказаться от неё. Свобода во втором значении - это структура характера, выражающаяся в способности действовать на основе разума. Таким образом, чтобы выбрать свободу, человек уже должен обладать исходной свободой и способностью сделать этот выбор разумным образом. На наш взгляд, здесь есть некоторый парадокс. Ученый, однако, подчеркивает, что свобода - это не черта или диспозиция, а акт самоосвобождения в процессе принятия решения. Следовательно, свобода это динамичное, текущее состояние. Объем доступной человеку свободы постоянно меняется. Исходя из этого, можно утвер-

ждать, что по мере развития самосознания и мышления соответственно увеличивается диапазон выбора человека и его свободы. И, наоборот, чем менее развито мышление человека, тем более несвободным он является.

По мнению Э. Фромма, ясное осознание всех аспектов ситуации выбора помогает сделать выбор оптимальным. Он выделяет шесть основных аспектов, требующих осознания:

- что хорошо, а что плохо;
- способ действия в данной ситуации, ведущей к поставленной цели;
- собственные неосознанные желания;
- реальные возможности, заключенные в ситуации;
- последствия каждого из возможных решений;
- недостаточность осознания, необходимо также желание действовать вопреки ожидаемым негативным последствиям.

Таким образом, свобода выступает как действие, вытекающее из осознания альтернатив и их последствий. Следует также подчеркнуть, что нет безальтернативных ситуаций; в то же время необходимым условием построения изначально неочевидных альтернатив является работа по рефлексивному осознанию ситуации. Там, где рефлексия не включена, выбора действительно может не быть. Выбор - сложно организованная деятельность, осуществляемая на разных уровнях сложности и неопределенности ситуации [2, с.8]

Из этого следует, что, делая свободный выбор, мы одновременно в сознании прокручиваем и сопоставляем ряд различных альтернатив, при этом еще не ясно, какой способ мы выберем и какое примем решение. Поэтому свобода всегда принципиально имеет дело с возможным.

Исходя из вышеизложенного, свободу можно рассматривать как способность принимать осознанные решения, как форму активности, характеризующуюся осознанностью.

В. Франкл под свободой в самом общем смысле понимал совокупность внутренних и внешних условий, способствующих самоосуществлению личности. Внутренняя свобода рассматривается как осознание субъектом потребности в самореализации и как способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов, целей. Внутренняя свобода понимается как личностная ценность, как способность осуществления свободы выбора и принятия ответственного решения. Внешняя свобода, согласно В. Франкла, «это не свобода от, а свобода для, свобода для того, чтобы принимать ответственность». В контексте нашего исследования внешняя свобода в условиях учебного процесса обеспечивается отсутствием авторитаризма, признанием высокой самоценности личности, поощрением ее инициативы, предоставлением педагогически целесообразной свободы выбора.

Учебная деятельность обучающихся в условиях свободы выбора - это уже авторская деятельность, проявление внутренней свободы, необходимое условие и средство становления субъектности.

Исследования подтверждают, что процесс постепенного расширения рамок индивидуальной свободы (возможности свободного выбора) в учебной деятельности должен соответствовать процессу созревания внутренней свободы (способности осуществлять свободный ответственный выбор). Поэтому первоначально (на ранних стадиях становления субъектности) целесообразно предоставлять свободу выбора из фиксированного набора альтернатив в дидактическом поле, затем свободу в ограниченном пространстве и т.д. Высшей формой проявления внутренней свободы является свобода творчества и самотворчества.

Таким образом, одной из задач обучения является включение в учебную деятельность учащихся моделируемых ситуаций выбора, которые ставят учащихся перед необходимостью принимать личностно-значимые решения.

С нашей точки зрения, создание педагогических условий для свободного и ответственного выбора, его стимулирования, формирования готовности и способности действовать в ситуациях свободного выбора является важной и сложной педагогической задачей.

Анализ научной литературы показывает, что многие ученые рассматривают мышление, познание, практику и творчество в качестве движущих сил, определяющих становление и развитие человека, достижения им свободы. Без мышления, считают психологи, нет свободы. Мышление, по мнению исследователей, есть продукт исторического развития общественной практики, особая теоретическая форма человеческой деятельности. С точки зрения философии, мышление – «высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в творческом создании новых идей, в прогнозировании событий и действий» [3, с.391]. С точки зрения психологии, мышление – «это специально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза»[4, с.315].

Согласно мысли Л. С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. А это означает закономерную перестройку и самого сознания. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для реше-

ния, стоящих перед субъектом задач. Человеческая свобода, по мнению Л.С. Выготского, заключается именно в том, что человек «мыслит, т.е. познает создавшуюся ситуацию» [4, с.315]. Образование понятий впервые приносит с собой «освобождение от конкретной ситуации и возможность творческой переработки и изменения ее элементов» [4, с.216]. Свободная переработка элементов опыта, их свободное сочетание происходят при участии воображения, фантазии и творчества, требующих «непременно в качестве предпосылки той внутренней свободы мышления, действия и познания, которой достигает только тот, кто уже овладел образованием понятий» [7, С.202]. У человека с нарушением высших психических функций воображение и творчество «падают до нуля» - «афазик не может освободиться от буквального значения слова, как не может творчески соединить в новый образ конкретные ситуации. Для того, чтобы сделать это, нужна известная свобода от конкретной ситуации, а эту свободу ... дает только мышление в понятиях» [4, с.202].

Существенный вклад в понимание вопроса о соотношении свободы и мышления внес отечественный психолог С.Л. Рубинштейн. Ученый раскрывал процесс мышления как сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую в себя анализ проблемной ситуации, воспроизведение знаний, необходимых для решения задачи, перенос усвоенных способов действий. По мнению ученого, мышление человека и его сознательные действия детерминированы, но не предопределены. Свобода достигается человеком в процессе и результате активной мыслительной деятельности в ходе структурирования ситуации. Если человек структурирует ситуацию, выделяет в ней условия, цели, задачи, требования (которые выходят за рамки ситуации) и соотносит их друг с другом, то он может подняться над ситуацией, выйти за её пределы. Следовательно, больше шансов быть свободным у человека с развитыми интеллектуальными способностями, вариативно мыслящего, постоянно сомневающегося, не удовлетворяющегося достигнутым результатом.

Следует также отметить, что в своих фундаментальных работах [5], С.Л. Рубинштейн обосновал принципы единства сознания и деятельности, детерминизма, а также вытекающее из них следствие о способности субъекта к самоопределению: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется. Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое» [6, с. 104-106]. В соответствии с принципом единства содержания и деятельности человек проявляет самостоятельность в обучении, он способен учиться, рефлексировать, овладевать своим собственным познанием, исследовать совместно с учителем, проявлять творческую самодеятельность. Данный принцип, по мнению С.Л. Рубинштейна, призван развивать у учащихся самостоятельность, творческий подход и инициативу.

Таким образом, в исследованиях Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна соотношение мышления и свободы рассматривается в контексте развивающего обучения, согласно которому высшие психические функции развиваются в процессе усвоения общественно-исторического опыта. Обучение «ведет за собой развитие», обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности.

Как видим, еще в 30-х гг. XX в выдающиеся русские психологи-гуманисты обосновали возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ученика как на свою прямую и непосредственную цель. Не отрицая необходимость усвоения знаний, умений и навыков (без чего не мыслимо никакое обучение), Л.С. Выготский и его последователи рассматривали их не как самоцель, а как важнейшее средство развития учащихся.

Проведенное исследование и практический опыт преподавания экономики в школе позволили нам установить, что наиболее эффективными формами учебных занятий по развитию мышления и свободы творчества учащихся являются занятия-дискуссии, занятия-исследования, занятия-поиски, проблемные семинары, работа в творческих микрогруппах, где разворачивается процесс познания. Их разработка исходит из основных идей личностноразвивающего обучения: создать условия, чтобы учащийся приобрел способность быть субъектом не только учебной деятельности но и субъектом развития всех сфер психики в их процессуально-порождающем взаимодействии друг с другом, т.е. субъектом своего социального развития.

Таким образом, при такой организации учебных занятий, процесс овладения экономическими знаниями осуществляется в атмосфере интеллектуальных и нравственных переживаний, столкновения мнений, взглядов, позиций, научных подходов, поиска истины, проектирования различных возможных вариантов решения конкретных экономических ситуаций, творчества учителей и учащихся. При этом основным условием выступает вовлеченность учащихся в критический анализ ситуации, их активная творческая деятельность, направленная на поиск оптимальных вариантов решения проблемы.

В рамках дидактического эксперимента нами установлены этапы проведения учебных занятий по развитию мышления и свободы творчества учащихся:

- мотивационный этап;
- поисково-исследовательский этап;
- рефлексивно-оценочный этап.

1. Мотивационный этап. Основные цели данного этапа:

- создать у учащихся четкое представление о целях и задачах учебно-познавательной деятельности;
- вызвать у учащихся познавательный интерес, положительное эмоциональное отношение к процессу анализа и решения конкретной экономической ситуации;
- включить личностный опыт и личностные структуры сознания учащихся, позволяющие им рассматривать конкретную экономическую ситуацию как личностно значимую, как предмет познания, «размышления, критического отношения, рефлексии, мотивирования, преобразовательной деятельности, общения, переживания, достижения» (Е.В. Бондаревская);
- способствовать осознанию учащимися самих себя субъектами конкретной экономической ситуации, их готовности к творческой реализации личностных и актуальных смыслов, своего видения проблемы, создания гипотез, свободы в выборе пути и способа решения ситуации.

Основными методами и приемами мотивационного этапа являются: учебная дискуссия, мозговой штурм, ключевые слова, метод синнектики, конструктивная таблица «Знаем - Хотим узнать - Узнали», видеозапись, электронная презентация, разбивка на кластеры (смысловые блоки), свободное письменное задание.

2. Поисково-исследовательский этап.

Цели этапа:

- создать комфортные психолого-педагогические условия, при которых учащиеся самостоятельно применяют приобретенные знания для анализа и решения конкретной экономической ситуации, увязывая их с новой информацией, идеями и понятиями;
- организовать активную поисково-исследовательскую деятельность учащихся в малых творческих группах;
- включить учащихся в продуктивное взаимодействие, в коммуникативно-диалоговую деятельность, в коллективное творчество.

На поисково-исследовательском этапе целесообразно применять такие методы и приемы, как: методы структуризации, «дерева целей», морфологический метод, мозговой штурм, деловую игру, метод Дельфи, метод 6-6, система маркировки текста «I.N.S.E.R.T.», чтение альтернативных источников информации, двойные дневники, взаимообучение, дебаты.

3. Рефлексивно-оценочный этап.

Цели заключительного этапа:

- инициировать и активизировать рефлексию учащихся по поводу индивидуальной и совместной деятельности в процессе анализа и решения конкретной экономической ситуации;
- выявить средства учебно-познавательной деятельности с помощью которых были определены оптимальные способы решения конкретной экономической ситуации;
- провести итоговый контроль и оценку учебно-познавательной деятельности учащихся.

Многие методы и приемы, используемые на предыдущих этапах, логически переходят в рефлексивно-оценочный этап и достигают там своей кульминации: мозговой штурм, возвращение к кластерам и конструктивной таблице, учебная дискуссия, полемика, написание эссе.

В процессе экспериментальной работы нами выделены критерии и показатели эффективности развития мышления и свободы творчества учащихся в процессе обучения экономике.

Критерии и показатели эффективности развития мышления и свободы творчества учащихся в процессе изучения экономики.

№ п/ п	Критерии	Показатели критериев реализации
1	Функциональная экономическая грамотность	-демонстрирует знание основ школьного курса экономики -владеет фондом действенных экономических знаний (тезаурусом), необходимым для анализа и решения конкретной экономической ситуации -объективно оценивает экономическую информацию, представленную для анализа и решения конкретной ситуации -структурирует и анализирует усвоенные экономические знания, необходимые для анализа и решения конкретной ситуации -объясняет и анализирует конкретную ситуацию с позиций экономической науки -применяет экономические законы и категории для анализа и решения конкретной ситуации -соотносит общее и частное в изучаемой конкретной ситуации, выделяет ее существенные признаки -проверяет теоретические положения на конкретных фактах, изложенных в ситуации - проявляют самостоятельность и свободу творчества при анализе и решении конкретной ситуации

№ п/ п	Критерии	Показатели критериев реализации
2	Интеллектуальные умения и навыки	-самостоятельно формулирует проблему в анализируемой ситуации -проводит анализ и диагностику состава конкретной ситуации, выделяет в ней как можно большее количество связей, выявляет совокупность элементов, определяет явные и неявные приведенные данные, обнаруживает незаданные, невыявленные связи -контектуализирует новую информацию -использует при анализе ситуации мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, систематизацию -осуществляет системный и диалектический подход к анализу и решению конкретной ситуации, встает на позиции разных "наблюдателей" -преобразовывает объяснение анализируемой ситуации в зависимости от цели и условий -учитывает новые данные и ставит новые вопросы и проблемы в анализируемой ситуации -формулирует и высказывает свои мысли, идеи, предложения, аргументирует свою точку зрения, использует доказательства своих утверждений, способы верификации -приспосабливается к новым фактам, гибко принимает новую точку зрения, отказывается от неверного пути в случае заблуждения, ошибки -стимулирует фантазию, широко мыслит -понимает, объясняет, интерпретирует явления, ситуации, проблемы, представленные для анализа и решения личностное концептуальное видение конкретной ситуации
3	Поисково-исследовательские умения и навыки	-использует методы критического анализа конкретной экономической ситуации -использует методы независимого исследования конкретной экономической ситуации и умеет объяснять его результаты -демонстрирует оригинальность и творческий подход к анализу и решению конкретной экономической ситуации -применяет известные процедуры творческой, поисковой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.) -комбинирует раннее известные способы разрешения конкретной экономической ситуации в новые -ведет альтернативный поиск средств и способов разрешения конкретной ситуации, широко варьирует способы действий, подчиняет направления поиска разрешению ситуации, отбрасывая принятые "ходы мыслей" -определяет варианты правильных и ошибочных решений -проявляет эвристическую позицию, использует эвристические правила и операции (мыслительные действия, направленные на достижение цели:индукцию, аналогию, сравнение, обобщение) -апробирует собственный путь разрешения ситуации с риском неудачи или негативной оценки результата -предвидит и строит последовательность действий на основе логико-поисковой деятельности -разрабатывает аргументацию в защиту принятого решения
4	Коммуникативные умения и навыки	-владеет межличностными навыками -принимает коллективные решения, работает в команде, дискутирует, открыт в общении, проявляет готовность поделиться собственными "открытиями" -понимает, принимает и признает партнеров по общению, способен стать на позицию другого, даже не соглашаясь с ним по существу вопроса -использует способы ненасильственного общения, доброжелателен, высказываемые предложения и обращения отличаются неагрессивностью -реагирует на высказывания собеседника и его переживания, выражает свои переживания -ведет себя продуктивно в конфликтных ситуациях
5	Рефлексивные умения и навыки	-критически отслеживает и осмысливает процесс анализа и решения конкретной экономиической ситуации -осуществляет рефлексивную деятельность, самостоятельно оценивает свою работу, выявляет собственные ошибки, заблуждения, их причины и источники, вносит коррективы в собственные действия -осуществляет ретроспективный анализ ситуации -принимает ситуацию как личностно значимую, субъективно-ценностную, имеющую смысл для его жизненной самореализации -проявляет познавательный интерес к самому процессу анализа и решения конкретной ситуации, демонстрирует максимальную творческую самоотдачу на занятии -имеет притязания на высокую оценку своей деятельности, проявленного напряжения сил -проявляет адекватную и гибкую Я-концепцию, имеет полное и глубокое представление о себе и своем актуальном состоянии -понимает ответственность за выбор ценностей и вынесение собственных оценок и принятие решений -демонстрирует приверженность к этическим ценностям

The problem of the relationship of thought and freedom of creativity of students in the process of training and learning activities is considered by the author from the position of developing education. The results of research and practical experience of teaching economics in school allowed the author to provide effective forms and methods of training sessions in development thinking and freedom of creativity of pupils, as well as the criteria and indexes of formation of students' mental operations and creative skills.

The key words: *thinking, creativity, freedom of choice, developing education, stages of training courses, criteria and indicators of the development of thought and freedom of creativity of students.*

Список литературы

1. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990г.
2. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности// Психологический журнал, 2000, № 1.
3. *Философский энциклопедический словарь.* М., 1983.
4. *Рубинштейн Л.С.* Принципы творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)//Вопросы психологии М.: Педагогика, 1986, №4.
5. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе/Вопросы психологии. 1979. №2.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
7. *Занков Л.В.* Обучение и развитие. М., 1975.
8. *Кузьмина Е.И.* Проблема свободы в обучении/Инновации в образовании. 2003., №2.
9. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
10. *Общая психология*/ Под ред. А. В. Петровского. М., 1976.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. М., 1989.
12. *Ю.Рубинштейн Л.С.* Бытие и сознание. М., 1957;
13. *Франки В.* Человек в поисках смысла М., 1990г.
14. *Якиманская И.С.* Технология личностно-ориентированного образования. М.:Сентябрь, 2000.

Об авторе

Фомин Н.В.- кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, bryanskgu@mail.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК-378.4

БРЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ

А.В. Антюхов

В статье излагаются основные достижения вуза по ведущим направлениям деятельности, раскрываются концептуальные основания и приоритетные задачи дальнейшего развития университета.
Ключевые слова: *концепция развития, миссия университета, инновационная образовательная деятельность, научно-образовательный процесс, единое образовательное пространство.*

В этом году Брянский государственный университет отмечает 80-летний юбилей. За период с 1930 по 2010 год он прошел славный путь своего развития и превратился в самый крупный вуз региона, в котором обучается более 14 тысяч студентов. Вехи новейшей истории вуза убедительно свидетельствуют о его динамичном развитии, упрочении позиций как классического университета.

В 2006 году Брянский государственный университет вошел в Ассоциацию классических университетов России. Университет все больше отвечает признакам мощного полифункционального научно-образовательного комплекса. В структуре вуза 12 факультетов, 64 кафедры, Социально-экономический институт и филиал в г. Новозыбкове, научно-исследовательский институт фундаментальных и прикладных исследований.

Укрепляется учебно-материальная база университета. К услугам ученых и студентов вуза функционирует библиотека, насчитывающая более миллиона экземпляров литературы, единый информационный центр коллективного доступа, 6 благоустроенных корпусов общежитий, санаторий-профилакторий; в учебном процессе задействовано более тысячи единиц компьютерной техники.

Многогранна образовательная палитра: структура подготовки варьирует от гуманитарных, педагогических до инженерных специальностей. Образовательная деятельность осуществляется по 57 специальностям высшего профессионального образования, 24 направлениям бакалавриата и 4 направлениям магистратуры, входящими в состав 9 укрупненных групп специальностей. Значительно расширен спектр программ дополнительного и послевузовского образования.

Университет ориентирован на системное формирование кадрового потенциала и рынка труда, на диверсификацию образовательных программ. Ежегодно открываются новые востребованные работодателями специальности. Выпускники, освоившие основную образовательную программу, подготовлены для продолжения образования в магистратуре и аспирантуре. Подготовка в аспирантуре ведется по 29 специальностям.

Процесс обучения осуществляется в неразрывной связи с научной и производственной деятельностью студентов.

Значителен вклад ученых университета в науку: в центре внимания проблемы сохранения экосистемы Брянщины, литературное краеведение, археологические исследования, исследования в области нано - и биотехнологий, физики твердого тела и др.

Понимая потребности региона, университет выступил инициатором создания Ассоциации непрерывного образования, объединив 42 учебных заведения Брянска и области. Основная цель Ассоциации состоит в обеспечении единого образовательного пространства, сохранении преемственности, выработке единства требований к уровню подготовки кадров, распространении инноваций в профессиональном творчестве.

Вуз развивается как социально-ориентированное учебное заведение, в котором обучается порядка 4 тысяч студентов из районов Брянской области и ближайшего зарубежья, пострадавших от чернобыльской катастрофы.

Университет является центром воспитательной и культурно-просветительской работы в регионе, в нем созданы полноценные условия для раскрытия творческого потенциала студентов, повышения их социальной обеспеченности и защищенности.

Отвечая вызовам времени, вуз воспринимает меняющиеся условия макросреды как руководство к действию. Так, тенденции международной интеграции и перехода к уровневому высшему образованию обусловили существенное обновление качества подготовки кадров, которое проявилось в том, что в университете:

- достигнуты высокие показатели успеваемости студентов;

• стабилен процент выпускников, получающих диплом с отличием;

• сохраняется высокий конкурс среди абитуриентов при поступлении в университет;

• выпускаются специалисты, востребованные на рынке труда;

• ежегодно ряд студентов становятся стипендиатами Правительства Российской Федерации, Президента Российской Федерации, Ученого совета университета, Благотворительного фонда Э. Василишина и др.

В 2010 году университет успешно прошел очередную государственную аккредитацию и лицензирование.

В соответствии со стратегической целью государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, определенной в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., университет призван способствовать укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества.

В соответствии с этим миссия Брянского государственного университета состоит в интеграции ресурсного потенциала по воспроизводству и трансляции культурных ценностей в регионе посредством сохранения, развития и распространения знаний путем научных исследований и интеллектуального творчества, формированию ответственных, активных граждан, а также подготовке высококвалифицированных, мобильных, компетентных специалистов.

Стратегические приоритеты развития Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского определяются рядом устойчивых тенденций в мировом развитии, изменением социально-экономического базиса страны, а также становлением новой ценностно-смысловой характеристики высшего образования, сформулированной в Федеральном законе «Об образовании».

Определяющее воздействие на стратегию и тактику образовательной политики оказывают многочисленные внешние и внутренние факторы экономической, политической, социальной природы. Они неоднозначны по масштабу и значимости.

К этим факторам можно отнести:

– формирование приоритетов международной образовательной и научной интеграции;

– глобализация сферы образования и научно-технической деятельности;

– изменение философии научно-образовательной деятельности и технологической платформы, превращение образования и науки в объект рыночной экономики, коммерциализация результатов деятельности;

– массовый характер высшего образования, становление новых форматов элитарного образования;

– федеральные приоритеты по формированию инновационного характера экономики;

– переход к уровневой системе высшего образования и ориентация на компетентностный подход в обучении, привлечение работодателей к формированию компетенций выпускников и оценке качества образовательных программ;

– изменение структуры рынка образовательных услуг в направлении расширения дополнительных образовательных программ, усиление роли политики, ориентированной на образование в течение всей жизни;

– несбалансированность регионального рынка труда и образовательных услуг и другие факторы.

Указанные выше факторы, оказывающие существенное влияние на всю систему высшего образования, позволяют сформулировать **основные концептуальные положения развития университета:**

– повышение качества деятельности и перевод университета на траекторию устойчивого динамичного развития в условиях рыночной экономики;

– развитие и углубление фундаментальных и прикладных научных исследований, инновационной деятельности;

– обеспечение комплексной подготовки специалистов, научных исследований, образовательных и дополнительных услуг, соответствующих государственным стандартам;

– создание в университете культурно-образовательной среды;

– разработка и внедрение инновационных технологий в науке, управлении и учебном процессе;

– создание прочных и продуктивных связей с производственными организациями, ведущими академическими и образовательными учреждениями и центрами;

– формирование в университете духа лидерства и корпоративной культуры, умения жить и побеждать в конкурентной среде.

Рассмотренные концептуальные положения позволяют сформулировать основные цели и задачи развития университета по каждому из направлений его деятельности.

Важнейшими принципами, определяющими академическую политику БГУ, является *качество и инновационность*. Стратегическая линия БГУ направлена на *развитие классического универ-*

ситетского образования, опирающегося на *взаимодействие образования, фундаментальных и прикладных научных исследований, внедрение в учебный процесс инновационных технологий* и имеющего, в конечном итоге, своей целью воспитание творчески мыслящих, образованных, культурных профессионально мобильных специалистов, подходящих ко всем явлениям и процессам, к задачам и проблемам в своей профессиональной деятельности с позиций исследователя, находящих верные решения в непростых реалиях действительности, востребованных на рынке труда.

Приоритетные задачи в области образовательной деятельности:

–сохранение лидирующей роли университета в образовательном пространстве региона;

–обеспечение эффективного функционирования университета как системы непрерывной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в целях ускорения научно-технического прогресса в отрасли;

–формирование адекватного современным отношениям перечня реализуемых образовательных программ, обновление содержания профессионального образования, повышение его качества и соответствия потребностям регионального рынка труда;

–формирование нового поколения гибких образовательных программ бакалавриата и магистратуры, обеспечивающих индивидуализацию и повышение самостоятельности образования каждого студента;

–развитие инновационного образования с применением междисциплинарных, проблемно- и практикоориентированных технологий обучения, осуществление опережающей подготовки кадров для обеспечения приоритетных направлений развития отечественного образования, науки, передовых производственных технологий;

–обеспечение интеллектуальными ресурсами приоритетных направлений развития образовательной и научной деятельности БГУ путем оптимизации ППС;

–формирование и подготовка кадрового резерва с целью омоложения ППС и создание условий закрепления молодых талантливых ученых и педагогов в университете.

В области научной деятельности:

–обеспечение единства научного и образовательного процессов и их направленность на экономическое, социальное и духовное развитие общества;

–обеспечение условий для развития научных школ, ведущих разработку фундаментальных и прикладных научных проблем в рамках международных, российских и региональных программ;

–повышение эффективности научных исследований за счёт ускоренного внедрения завершенных работ в народное хозяйство, образовательный процесс, увеличения числа патентов на изобретения;

–поддержка ведущих учёных, научных коллективов, создание и стимулирование деятельности научно-исследовательских лабораторий, поддержка научных и научно-педагогических школ, способных инициировать и реализовывать инновационные проекты и обеспечивать опережающий уровень научных исследований и образования;

–проведение многопрофильных и междисциплинарных фундаментальных и прикладных научных исследований, определяющих общий потенциал университета, его престиж и являющихся залогом его успешного развития;

–развитие целостной системы подготовки высококвалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров на основе новейших достижений научно-технического прогресса;

–привлечение учёных вуза для участия в федеральных целевых программах, научных, инновационных программах и в конкурсах грантов, объявляемых министерствами и ведомствами, государственными научными фондами (РФФИ, РГНФ), РАН и отраслевыми академиями, в конкурсах внутривузовских грантов;

–совершенствование процесса управления в области создания и коммерциализации интеллектуальной собственности, а также стимулирование процессов развития малых инновационных предприятий с целью формирования эффективной системы коммерциализации наукоемких разработок и проектов;

–активизация участия преподавателей и студентов во всероссийских, межрегиональных, межвузовских и вузовских научных мероприятиях;

–привлечение в вузовский сектор науки дополнительных бюджетных и внебюджетных финансовых средств.

В области международной деятельности:

–расширение международного научно-образовательного и научно-технического сотрудничества с учебными заведениями и фирмами зарубежных стран с целью вхождения в мировую систему науки и образования и совместной разработки научно-технической продукции;

–обеспечение участия студентов и преподавателей вуза в программах международного обмена с целью заключения долгосрочных договоров и разработки совместных проектов в сфере образования и научных исследований;

–проведение международных конференций, симпозиумов, научных семинаров и активное участие в программах международного сотрудничества региона;

–инициирование и привлечение преподавателей и научных сотрудников вуза к членству в международных образовательных организациях.

В сфере воспитательной деятельности:

–реализация компетентностного подхода в воспитательном процессе;

–развитие системы воспитательной работы, обеспечивающей участие студентов и преподавателей в реализации стратегических задач университета;

–создание условий для полноценного раскрытия духовных устремлений обучающихся, их творческих способностей, для формирования гражданской позиции, ответственности за принятие решений;

–формирование воспитывающей среды университета; последовательное сближение линий обучения, воспитания развития личности студента через организацию внеучебной воспитательной работы;

–разработка методов адаптации студентов к рынку труда, диагностирование профессионального потенциала студентов и определение оптимальной траектории карьеры;

–развитие системы студенческого самоуправления;

–постоянный мониторинг динамики развития воспитательной работы со студентами и эффективности управления воспитательным процессом в университете.

В социальной сфере:

–развитие социальной инфраструктуры образовательного учреждения;

–повышение социальной защищенности сотрудников и студентов университета;

–развитие системы медицинского обслуживания и профилактики заболеваний обучающихся и сотрудников;

–расширение сферы социально-психологической и правовой поддержки студентов;

–создание системы социально-педагогического партнерства с учреждениями социальной и культурно-досуговой сферы города и области.

Приоритетные направления развития:

–в условиях реструктуризации финансового обеспечения предоставление такого качества образовательных услуг, которое удовлетворяет требованиям всех заинтересованных сторон;

–создание институциональной модели университетского комплекса, совмещающей философию бизнеса и философию культуры, утилитарно-прагматическое с духовным, узкопрофессиональное с общекультурным;

–стимулирование развития научных исследований и инновационной деятельности, обеспечивающее переход от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу.

Таким образом, основной целью концепции развития университета на период 2009-2014 гг. является обеспечение устойчивого динамичного инновационного развития вуза в условиях модернизации системы высшего профессионального образования.

В качестве инструмента для реализации программы развития университета используется стратегическое планирование - комплекс мероприятий, основанных на анализе и прогнозе условий работы высшей школы, определении предназначения университета и его функционирования в современных условиях.

The article presents the main achievements of the university in leading activities, reveals the conceptual basis and priorities for further development of the university.

The key words*: The concept of development, the mission is approved, innovative educational activities, scientific and educational process, single educational space.*

Список литературы

1. *Закон Российской Федерации* «Об образовании», 1992.

2. *Федеральный закон* «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.96 № 125-ф.

3. *Болонская декларация* (Хартия Европейских университетов). Болонья. Италия. 18 июня 1999 года.

4. *Типовое положение о вузе*, 2008.

5. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года*.

6. *Устав Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского*.

Об авторе

Антюхов А.В. – доктор филологических наук, профессор, ректор Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 378

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Н.А. Асташова

В статье рассматриваются аксиологические основы организации индивидуальной работы со студентами в образовательном процессе вуза, определяются ценностные приоритеты в индивидуальном развитии личности.
Установлено, что для полноценной организации системы индивидуальной работы необходимо реализовать компоненты: диагностический, организационно - деятельностный, социально-психологическое сопровождение, коррекции личностных проявлений, стимулирования самовоспитания, саморазвития, контрольно- результативный.
Подчеркивается роль самобытного начала личности в активном приспособлении к профессиональным установкам и образцам социального поведения.
Ключевые слова: *аксиологический подход, индивидуальная работа, компоненты системы индивидуальной работы, индивидуальное развитие личности, личностные характеристики специалиста, профессиональная самореализация личности.*

Профессиональное развитие будущего специалиста как индивида, личности и субъекта деятельности может (и должно!) рассматриваться прежде всего не в процессуально-деятельностном, а в личностно- развивающем аспекте. Данное положение позволяет определять профессиональное развитие личности как активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности.

В современных условиях стратегическим направлением формирования профессионала выступает побуждение студентов к целенаправленному вхождению в систему ценностей как универсальных социокультурных ориентаций. В этом случае используется личностно-развивающая стратегия, которая не замыкается узкопрагматичными рамками формирования первичного опыта профессиональной деятельности, а направлена на преобразование внутренних механизмов, определяющих социально-профессиональную активность и направленность личности специалиста.

Овладение ценностями, качественное и количественное их накопление превращается в мощный регулятор деятельности, является актуальной характеристикой личности, в которой отражается не только ее объективная ценность, но и потенциал к аксиологическому саморазвитию.

Система образования рассматривается как главный субъект ценностей и путей их достижения. В этой связи принципиальная открытость системы образования ценностной сфере, наличие ценностного выбора, создание возможностей для проживания ценностных отношений, осмысления сущности аксиологических позиций, ценностно-ориентационная деятельность - факторы развития ценностной системы личности. Функционирование духовных, интеллектуальных, социальных ценностей в образовании дает возможность целесообразно включать аксиологические позиции в разные области человеческой деятельности.

Среди различных направлений совершенствования системы образования в современных условиях важнейшее место занимает демократизация и гуманизация образовательного процесса, что вполне согласуется со стратегической линией педагогической аксиологии, предусматривающей реальное обеспечение индивидуальной работы со студентами как важнейшего и необходимого условия результативности любой деятельности. Поскольку одной из целей социальной системы и самого человека в новом веке является осознанное саморазвитие каждой личности, то индивидуальный подход и есть тот необходимый инструмент организации этого процесса.

В основе индивидуальной работы лежат идеи личностного подхода, ставящего в центр профессиональной деятельности проблемы личности, подчеркивающего, что жизнь человека - это высшая социальная ценность; природосообразности, предполагающей обязательный учет половозрастных особенностей личности; культуросообразности как опоры на национальные традиции народа, его обряды, привычки; гуманизации межличностных отношений, обосновывающей уважение и понимание в системе взаимодействия с коллегами.

Педагогика индивидуальной работы опирается на восприятие личности как человека с неповторимыми своеобразными характеристиками, только ему присущими особенностями. Безусловно, следует помнить о том, что каждый человек отличается от других людей своим внутренним миром, спецификой деятельности и общения, мотивами, интересами и предпочтениями. Однако, оценивая личность, необходимо отметить следующее: успешность будущей профессиональной деятельности может быть достигнута за счет разных личностных особенностей, но в этом процессе, возможно, самое главное, - умение использовать свои достоинства и нейтрализовать свои недостатки.

Ориентиром для индивидуальной работы могут служить ценностные ориентации студента, личностные характеристики специалиста, овладение которыми позволит достичь профессионального акме:

- гражданская зрелость, компетентность и высокая общественная активность;
- мировоззренческая, психологическая и правовая культура;
- профессиональная этика;
- высокая нравственность и гуманность;
- ответственность за судьбы людей и порученное дело;
- воля и настойчивость в исполнении принятых решений и другие.

Профессиональное становление студента связано с развитием системы умений, так же рассматриваемых как инструменты индивидуального развития личности: гибко адаптироваться в сложных профессиональных ситуациях, принимать оптимальные решения; приобретать необходимые знания и умело применять их на практике; критически мыслить, видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их рационального решения; быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (собирать необходимые факты, анализировать их, выдвигать варианты решения проблем, делать обобщения, аргументированные выводы); быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, в различных ситуациях, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтов; самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Индивидуальная работа в образовательной системе вуза должна включать несколько компонентов, совокупность которых позволяет максимально актуализировать образовательную деятельность.

Первый компонент – диагностический. Данные диагностики, полученные с помощью объективных методов исследования, дают основания для определения личностных качеств, психологических особенностей, уровня образования, потенциала развития профессиональной сферы. Для проведения такого рода исследований не стоит использовать громоздкий диагностический инструментарий, поскольку изучение студентов должно носить оперативный характер, а информация, полученная в ходе изучения личности, должна быть ориентировочной. Для глубокого и всестороннего изучения личности студентов следует воспользоваться услугами психологической службы.

Решение диагностических задач может строиться по алгоритму:

- понимание потребности в исследовании определенных качеств личности;
- выявление критериев и показателей, являющихся эталонными для данной категории студентов;
- определение методик для выявления уровня развития соответствующих личностных характеристик;
- составление программы диагностирования;
- реализация диагностической программы, фиксация полученных результатов;
- анализ полученных результатов, установление уровня развития диагностируемых качеств;
- подведение итогов, принятие решений о направленности индивидуальной работы и организации профессиональной деятельности.

Изучение воспитанности студентов имеет принципиальное значение для организации индивидуальной работы. Одним из основных критериев эффективности воспитательной системы является уровень воспитанности, интегральной характеристикой которого может быть направленность личности, выражающаяся во взглядах, убеждениях, ценностных ориентациях. Направленность личности проявляется через ведущие мотивы деятельности, интерес к определенным видам социальной активности, особенности отношения к окружающему миру.

Важным показателем в определении уровня воспитанности студентов выступает личностно-смысловое наполнение таких универсальных ценностных категорий, как человек, труд, право, природа, семья, Родина.

В качестве эффективных методов и методик изучения уровня воспитанности могут быть использованы такие, как беседа, анкетирование, шкалирование, ранжирование, ситуация выбора, «недописанный тезис».

Второй компонент – организационно-деятельностный. Он непосредственно связан с процессом формирования качеств личности, профессиональных умений, культурных нормативов, системы отношений, преодоления разного рода проблем.

В рамках этого процессуально - определенного компонента (цель – средства – результат) с учетом имеющихся диагностических данных студент включается в образовательный процесс. Использование методов убеждения, внушения, беседы, диалога, упражнения, поощрения, наказания позволяет в условиях субъект-субъектных отношений формировать культуру личности, стиль будущей профессиональной деятельности, варианты поведения в социальной системе. Актуализируются внутренние потенциальные возможности, реализуются сознательно поставленные задачи. При этом следует иметь в виду, что затрагиваются все сферы личности: физиологическое, физическое развитие, являющееся основой физической выносливости, повышения работоспособности, укрепления здоровья. Специальное внимание уделяется психиче-

ским, психологическим характеристикам личности. С учетом приоритетности в практической сфере в условиях индивидуальной работы выделяются такие психологические процессы, как внимание, мышление, память, воля и др. Их развитие сугубо индивидуально, но при систематичности работы можно достичь довольно высоких результатов. Определенное место в индивидуальном развитии личности имеют профессиональные способности. Поскольку они в разной степени требуются для всех категорий будущих специалистов, индивидуальная работа, связанная с развитием способностей, ориентирована на совершенствование гностических, дидактических, организаторских, коммуникативных способностей личности. Их развитие в основном следует связывать с проведением тренингов и системы специальных упражнений.

Безусловно, следует обратить внимание на социальную характеристику личности, которая включает социальные нормы, правила, традиции, приоритеты. Они являются важным условием социального функционирования личности, но, отражая особенности субкультуры семьи и ближайшего окружения, зачастую нуждаются в корректировке.

Среди современных технологий в контексте индивидуализации педагогического процесса выделяются личностно ориентированные, концептуальные технологии, основы которых, как правило, сфокусированы на уникальность личности, ее ценность и целостность, интеллектуальное и эмоциональное богатство отношений в образовательной системе, процессуальное и содержательное разнообразие, предполагающее результат как культурно-возвышающий акт, фиксирующий движение к личностному идеалу. Система этих идей может быть усилена за счет стимулирования инициативы личности и продуктивного обмена идеями; развития диалога и рефлексивного мышления; побуждения к поиску адекватной аргументации и различных способов выражения мысли; повышения восприимчивости и толерантности к новым идеям; объемного и многопланового видения явлений.

Среди педагогических технологий, ориентированных на развитие аксиологического потенциала личности, в первую очередь, выделяются технологические решения в рамках личностно ориентированного, диалогического, рефлексивного, имитационного подходов к организации педагогического процесса. Именно эти подходы подчеркивают ценность личности и создают благоприятные условия для ее развития.

Еще один компонент педагогической работы на основе индивидуального подхода – это социально-психологическое сопровождение, проявляющееся в поддержке личности, которая находится в поиске личных, социальных и профессиональных приоритетов. В этом процессе предусматривается вычленение проблем личного или профессионального характера, детальный анализ их противоречий, определение программы, плана действий и путей выхода из проблемы.

Индивидуальная работа в данном случае должна сориентировать студента на ключевые позиции в преодолении проблемы личного или профессионального характера: осознание сущности проблемы, поиск способов ее решения с учетом имеющихся возможностей и личностных особенностей участников ситуации; решение проблемы и обоснование правильности принятого решения. Оптимизация социально-психологического сопровождения связана с формированием у студентов интеллектуальных умений сравнения, установления причинно-следственных связей, моделирования, анализа, синтеза, индукции, дедукции, а также развитием видения альтернатив, новых подходов, целостного рассмотрения проблемы.

Гарантией качественной индивидуальной работы со студентами является высокий уровень профессионализма преподавателя, характеризующийся глубинным проникновением его в сущность педагогических явлений, его способностью находить соответствующие профессионально значимым ценностям способы, формы и средства организации образовательного процесса.

Компонент коррекции личностных проявлений в организации индивидуальной работы связан, прежде всего, с сопоставлением реальных характеристик личности с теми особенностями будущего специалиста, которые включены в идеальную модель. Коррекция личности проводится с учетом моделирования системы успешной профессиональной деятельности, организации сотрудничества, микросреды с измененными отношениями, продуцирования ситуаций успеха и, не только трансформации представлений личности о себе, но и психосоциального сдвига в направлении качественного изменения профессиональных характеристик. Для решения такого рода задач в педагогическом процессе используются моделирование, диалог, ситуация успеха, положительное подкрепление и другие методы.

Одним из важнейших компонентов индивидуальной работы, который выводит ее на новый качественный уровень, является компонент стимулирования самовоспитания, саморазвития. Понятно, что индивидуальная работа как процесс кропотливого поиска и поддержки самобытного начала личности логически выходит на реализацию внутренних потенциальных возможностей конкретного человека через его активное приспособление к профессиональной роли, нормативным установкам и образцам социального поведения.

Индивидуальная работа – это уникальный инструмент стимулирования саморазвития, поскольку в этом процессе диагностируются, поддерживаются и развиваются личные, профессиональные и социальные качества. Индивидуальная работа направлена на развитие веры в свои силы при осуществлении самоизмене-

ний, создание творческого самочувствия, выяснение основ управления своим эмоциональным состоянием, волевой сферой, определение мотивов личного самосовершенствования. Поэтому освоение методов рефлексии, самоубеждения, самооценки, самокритики, самоактивизации и других – основа стимулирования саморазвития личности в определенных направлениях и параметрах.

Еще один компонент индивидуальной работы – контрольно- результативный. Он имеет диагностическую природу и фиксирует качественные и количественные результаты профессионально-личностного развития студента. Этот компонент пронизывает индивидуальную работу и регулирует ее систему.

Индивидуальная работа – это полифункциональный и многоаспектый процесс, ориентированный на личность с учетом ее половозрастных, индивидуально-типологических и социальных характеристик. Известно, что в процессе своего индивидуально-личностного развития ко времени зрелости человек постепенно приобретает стабильную Я- концепцию, высокий уровень сформированности психических процессов и способностей, развитую эмоционально-волевую сферу специалиста. Между тем, индивидуальная работа создает оптимальные условия для профессиональной самореализации личности.

The article deals with axiological basis of organization of individual work with students in the educational process of high school, value priorities in the individual development of personality.For the full organization of the system of individual work it is necessary to implement the following components: diagnostic, organizational activity, social and psychological support, correction of personal manifestations of self-promotion, self-development, control and effective ones.The role of the original personality in active adapting to professional installations and patterns of social behavior is stressed.
The key words: *axiological approach, individual work, the components of the system of individual work, individual development of personality , personal characteristics of specialist, professional self-realization of personality.*

Об авторе

Асташова Н.А. – доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 378.14

РОЛЬ СИТУАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.А. Афанасьева

В статье представлена характеристика ситуативных задач. Определена сущность применения ситуативных задач в процессе обучения студентов. Применение ситуативных задач в обучении способствует формированию информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.
Ключевые слова: *ситуативная задача, профессиональное обучение, информационная компетентность; педагог профессионального обучения, методы обучения, методы решения ситуативных задач.*

Для современной педагогической науки свойственно переосмысление многих подходов, устоявшихся положений, обоснование иных взглядов на обучение и воспитание, основанных, в основном, на обращении к личности. В последнее время в её рамках появляются новые категории, сущностные характеристики которых не являются полностью раскрытыми, а порой и представляются весьма противоречивыми. Таким является понятие «ситуативная задача».

Ситуативная задача содержит как определенный элемент новизны, так и не является чем-то совершенно новым в контексте научно-педагогической теории. В подходах к определению ситуативной задачи содержится достаточное число противоречивых моментов. Может ли задача быть ситуативной? Чем в данном случае она отличается от задачи обычной? Какова роль ситуативной задачи в процессе обучения студентов? На эти и другие вопросы мы и постараемся ответить в контексте данной статьи.

В изучении понятия «ситуативная задача» объектом является понятие «задача», а предметом – ее конкретный вид, ситуативная задача.

В профессиональной деятельности, а также в повседневной мы очень часто сталкиваемся с тем или иным количеством задач. Исследуемое нами понятие вариативно и комплексно, оно имеет несколько различных интерпретаций на протяжении своего генезиса. В работах Г.А. Балла, В.И. Данильчука, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, В.В. Серикова, М.Л. Фрумкина и др. мы сталкиваемся с неоднозначностью толкования термина «задача». Ее определяют через проблему, задание, вопрос,

цель, а также систему информаций о каком-либо явлении, объекте, процессе. Несмотря на многообразие дефениций понятия «задача» в педагогической литературе, всех их объединяет то, что задача – явление объективное, и для обучающихся она существует с самого начала в материальной форме (в знаках), а превращается в субъективное (личностное) явление лишь после ее восприятия и осознания.

Достаточно часто понятие «задача» сопоставляется с понятиями «проблема» и «задание». Данное сопоставление, очевидно, связано с некоторыми неточностями перевода с других языков. Поразному определяется соотношение задачи и задания. В данном случае представители дидактики и методики обычно рассматривают задачу как особый вид задания, психологи считают задание частным видом задачи, включают его в состав задачи [1].

В основе задачи лежит определенная ситуация, которая воплощает собой состояние реального процесса в тот или иной период, содержит определенную проблему [2, с. 71].

Болтянская Т.О. в своей работе дает определение ситуативной задачи. Мы разделяем точку зрения исследователя и считаем, что ситуативная задача – «объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения» [3, с. 43]. В основе ситуативной задачи лежит вопросная ситуация педагогического характера, то есть совокупность условий, обстоятельств с обозначенным пространственно-временным и предметно-тематическим контекстами, которые специально задаются преподавателем. В конце задачи обязательно осуществляется постановка вопроса. Обязательным в ситуативной задачи является наличие условия, функциональных зависимостей и требований к принятию решения. Решение задачи, ответ на поставленный вопрос и есть достижение цели.

Новиков А.М. обосновывает, что обучение обучающихся решению задач – это большая и пока еще малоисследованная проблема, что все без исключения дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач (часто их называют не учебными, а «познавательными задачами») [4]. А это свидетельствует о приоритете знаниевой парадигмы образования и проблема применения теоретических знаний обучающихся в практической деятельности остается нерешенной.

Образцов П.И. отмечает, что у студентов на первый план выступают прагматические мотивы, связанные с решением частных, ситуативных задач. Необходимо вовлечь обучаемых в самостоятельную деятельность учения, имитируя практику, многократно усиливая возможности анализа и синтеза явлений и процессов [5].

Ситуативные задачи позволяют формировать и развивать информационную компетентность будущих педагогов профессионального обучения в ходе практических занятий, обеспечивая трансформацию познавательной деятельности в профессиональную. При этом каждая ситуативная задача как одно из методологических средств освоения учебного материала является компонентом системы взаимосвязанных, поэтапно усложняющихся и разнообразных задач.

Предметные знания усваиваются студентами в контексте собственного практического действия – поступка в условиях, максимально приближенных к реальным, за счёт использования социальных обучающих моделей (А.А. Вербицкий), представляющих собой проблемные ситуации или крупные законченные в смысловом отношении фрагменты профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах индивидуальной или совместной деятельности студентов.

Ситуативные задачи должны быть понятными, релевантными, достижимыми и измеряемыми:

а) понятность (ясное изложение задачи, доступное для восприятия студентами);

б) релевантность (соответствие приобретаемых компетенций в ходе решения задач требованиям содержания обучения);

в) достижимость (наличие достаточного времени и ресурсов студентов для изучения материала);

г) измеримость (наличие диагностических инструментов оценивания приобретенных компетенций).

Приведем классификацию ситуативных задач: а) направленные на получение знаний; б) направленные на приобретение навыков; в) направленные на формирование установок.

Ситуативные задачи как особый прием изучения дают возможность: 1) активизировать познавательную деятельность студентов; 2) организовать их самостоятельную работу; 3) систематизировать полученные знания; 4) помогают формированию умственных и практических профессиональных умений; 5) способствуют развитию нестандартного мышления, творческого подхода к тем проблемам, которые постоянно выдвигаются повседневной учебной практикой, самой жизнью[6, с. 3-5].

При моделировании ситуативных задач необходимо помнить, что любая отраженная ситуация должна быть актуальной и приближенной к жизни, соответствовать современности и проблемам. Именно такие ситуативные задачи вызывают у студентов живой отклик и непосредственный интерес, что лишь позитивно сказывается на их последующем решении.

Методологической базой использования ситуативных задач в процессе обучения студентов университета являются основные положения системно-целостного (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев,

В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), компетентностного (Т.Г. Браже, Г.В. Вайлер, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.), модульного (М.И. Махмутов, Н.М. Яковлева и др.), проблемного (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.И. Шамова и др.), деятельностного (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), контекстного (А.А. Вербицкий, Н.Б. Лаврентьева, А.А. Федорова и др.) и рефлексивного (Г.Г. Гранатов, Т.М. Давыденко, А.Я. Найн, Н.Я. Сайгушев и др.) подходов.

Использование ситуативных задач представляет собой поэтапную организацию их постановки, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Сущность применения ситуативных задач состоит в том, чтобы построить обучение как систему решения задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь студентам в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заключенных в задачах) личностно-значимыми для обучающихся, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи [3]. Мы выделяем следующие группы методов для решения ситуативных задач: логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила: анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д.; эвристические методы решения задач, которые задают наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление обучающегося и генерирование новых идей. К эвристическим методам относят метод «мозгового штурма», метод синектики, метод инверсии, метод эвристических вопросов и др.

Нами выявлен педагогический потенциал системы ситуативных задач, представляющий собой совокупность ресурсов (УМК) и возможностей (стимулирование мотивации будущего педагога профессионального обучения; стимулирование регулярной и результативной самостоятельной работы студента; актуализации субъектной позиции будущего педагога профессионального обучения; применение метода системного анализа в работе с информацией).

Так, мы рассматриваем ситуативную задачу в качестве средства формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Разрабатывая специальные ситуативные задачи и включая их в образовательный процесс, преподаватель может целенаправленно использовать их как данное средство.

The article reveals a general characteristic of situational tasks, the main aspects of situational tasks application in the process of students' teaching is defined. The use of situational tasks in the learning promotes the information competence of the future teachers of vocational training.
The key words: *situational task, professional education, information competence, a teacher of professional education, methods of teaching, methods of situational tasks solving.*

Список литературы

1. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184с.

2. *Образцов П.И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орловский государственный технический университет. Орел, 2000. 145 с.

3. *Болтянская Т.О.* Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума. Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.

4. *Новиков А.М.* Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Изд-во «ЭВГЕС», 2010. 208 с.

5. *Петроченко Г.Г.* Ситуативные задачи в педагогике: Учеб. пособие. Мн.: Университетское, 1990. 224с.

6. *Профессиональная педагогика:* Учебник / Под ред. Батышева С.Я., Новикова А.М. 3-е изд., перераб. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. 456 с.

Об авторе

Афанасьева Н.А. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, nina-pismo@yandex.ru

УДК 378.14 : 57

ИНТЕНСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

Л.И. Булавинцева

Дается характеристика интенсивной технологии профессиональной подготовки учителя биологии. Предложено понятие «фундаментальная профессиональная деятельность». Принцип выделения фундаментальной профессиональной деятельности является ведущим принципом проектирования системы подготовки учителя. В соответствии с этим принципом определяются содержательный и процессуальный инварианты подготовки, обеспечивающие накопление критического объема информации.
Ключевые слова: *профессиональная подготовка, фундаментальная профессиональная деятельность, содержательный инвариант, процессуальный инвариант, критический объем информации.*

Совокупность факторов экономического и социокультурного плана определяет переход профессионального образования к модели «образование через всю жизнь», призванной обеспечить новое качество образования. Общей основой, характеризующей точку зрения различных авторов на новое качество образования, является то, что знания человека выступают потенциалом, научно-практическим багажом, которым он располагает, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Среди этих факторов ведущую роль играют мировоззрение личности и способность человека «действовать в жизни». Мировоззрение определяет направление деятельности, эффективность деятельности зависит от способности «действовать в жизни». Я.А. Коменский писал: «Жизнь мы должны тратить не на обучение, а на действие. А поэтому сначала мы должны быть обучены тому, как действовать в жизни»[1, с. 65]. В педагогических, психологических исследованиях последних лет качества личности, определяющие названную способность, названы компетентностью.

Новое качество профессионального образования может обеспечить дидактическая система, спроектированная в соответствии с новыми требованиями. Нами проектируется и реализуется инновационная система профессиональной подготовки учителя биологии. Ее соответствие новой модели образования находит отражение уже в цели профессиональной подготовки: содействие становлению профессиональной компетентности, ведущим проявлением которой является способность к решению задачи проектирования вариативного процесса обучения биологии, подчиненного формированию мировоззрения, адекватного современной культуре на высоком технологическом уровне. Деятельность по проектированию учебного процесса с целью гарантированного усвоения всех компонентов содержания образования, создающего условия для формирования мировоззрения, мы считаем фундаментальной в профессиональной деятельности учителя (ФПД).

Анализ результатов многолетней работы по проектированию дидактической системы позволил выдвинуть и руководствоваться в практической деятельности концептуальным положением о том, что в системе профессиональной подготовки необходимо выделение критического объема информации, который явится инвариантом, способным обеспечить гибкость профессиональной подготовки при осуществлении ее различных моделей. Критический объем информации, в соответствии с принципом У. Эшби, необходим для любой системы, чтобы она могла использовать информацию извне для самообучения [2]. Выделять необходимо как содержательный, так и процессуальный инвариант. Для курса теории и методики обучения биологии мы выделяем в качестве *«содержательного инварианта»* подбор заданий (задач) для решения проблемы формирования мировоззрения (равноценного формирования компонентов содержания образования), информацию, необходимую для их решения (современные представления о знаниях, умениях, опыте творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношениях, мировоззрении и способах их формирования), алгоритм решения поставленных задач. В качестве *«процессуального инварианта»* – технологию отработки умения проектировать учебно-воспитательный процесс, способствующий формированию мировоззрение по правилу: *«от картинки действия – к инструкции для действия – от инструкции для действия – к реальному действию»*.

Инновационная система профессиональной подготовки учителя биологии включает подсистемы: дидактический комплекс, состоящий из дидактических материалов и кейса для студента; интенсивную технологию обучения, основанную на применении кейса для организации процесса самообучения; рейтинговую систему оценивания достижений студента.

Интенсивная инновационная технология обучения проектируется в соответствии с целью профессиональной подготовки на основе гипотезы: ***если*** профессиональная подготовка будущего учителя биологии будет осуществляться в высокотехнологичном процессе обучения, обеспечивающем глубокое понимание значения и сущности формирования каждого компонента содержания образования и целостного мировоззрения и владение методологией проектирования учебно-воспитательного процесса, подчиненного формированию мировоззрения, ***то***

– при проектировании учебно-воспитательного процесса учитель будет постоянно иметь в виду, что важнейшей целью воспитания является формирование мировоззрения; что мировоззрение – это связанная совокупность познаний о мире, включающая знание объекта или явления, его отношения к субъекту познания и способы взаимодействия с объектом познания; что мировоззрение, адекватное современной культуре, формируется, если предмет преподается так, что знания слиты воедино с деятельностью по их получению, применению и оценке;

– при реализации учебно-воспитательного процесса учитель будет пользоваться методикой формирования всех компонентов содержания образования на высоком технологическом уровне, что будет способствовать созданию условий для эффективного формирования мировоззрения адекватного современной культуре, обеспечивающего прогрессивную адаптацию индивида к быстро меняющемуся миру.

Давая общую характеристику применяемой нами технологии, прежде всего, следует отметить, что это интенсивная технология, носящая операционально-деятельностный характер с элементами поэтапной интериоризации, учитывающая неоднородность продукта познавательной деятельности, сочетающая репродуктивную и продуктивную деятельности.

Как интенсивная эта технология основана на использовании инновационного дидактического комплекта в совокупности с определенными концентрированными и интенсивными организационными формами проведения занятий и рейтинговым контролем качества усвоения. Концентрированные организационные формы определяют концентрацию обучения в смысле организации учебного времени, что способствует непрерывности процесса познания, его целостности, интеграции теории и практики, синтезу знаний и умений. В ряде исследований предлагается концентрация во времени путем создания учебного блока: проблемная лекция → практика → самостоятельная работа → мини-зачет [3]. В соответствии с нашей концепцией выделения ФПД и определения критического объема информации учебный блок имеет не линейную, а разветвленную структуру, но обязательно завершается мини-зачетом. «Погружение» в предмет происходит за счет того, что на учебные блоки отводится ограниченное время. В зависимости от специальности и формы обучения (очная, заочная или сокращенная) на изучение курса теории и методики обучения биологии (ведущий курс профессиональной подготовки) отводится 4 месяца , 2 месяца и примерно один месяц по сокращенной программе. Обучение соответственно проводится в трех режимах: режим 1 – интенсивный, режим 2 – концентрированно-интенсивный, режим 3 – предельный. Интенсивный режим предусматривает максимальное усвоение материала за минимально необходимое учебное время, это предполагает минимизацию или устранение нерациональных затрат и непродуктивных потерь времени, связанных с образовательным процессом. В нашем исследовании это достигается не только интеграцией в учебном материале модулей знаний из разных отраслей науки и вненаучного знания, но и операционально-деятельностным характером технологии с постоянной оперативной обратной связью, и за счет обеспечения доступности учебного материала и улучшения эргономических характеристик качества учебных пособий. Для обеспечения эффективного информационного обмена, информация, содержащаяся в пособиях кейса, структурирована по ключевым параметрам (компоненты содержания образования), разделена на объемные порции и по возможности представлена в наглядной форме.

Операционально-деятельностный характер технологии проявляется в построении процесса обучения как регулируемого механизма, включающего в себя ценностно-ориентированное концептуальное начало, конструирование регулируемой и саморегулируемой деятельности субъектов обучения, а также программирование. Технология формирования фундаментальной деятельности в соответствии с операционально-деятельностным подходом состоит из двух частей: ориентировочной и исполнительской.

При составлении ориентировочной основы указанной деятельности учитывается феномен самопроизвольного невключения отработанного действия в качестве операции в более сложную деятельность. Особое внимание уделяется формированию целевого компонента деятельности: четкое расписывание задания и условий его выполнения с перечислением необходимых операций, обеспечивающих достижение цели. Такой подход очень важен, так как позволяет сформировать сложные умения учителя, еще не освоенные студентами, без ошибок. Он позволяет корректировать неточности еще в процессе выполнения задания. Не менее важно то, что такой подход позволяет сломать уже сложившийся стереотип прове-

дения урока, когда целенаправленно формируются лишь знания и умения, а формирование эмоционально-ценностных отношений и опыта творческой деятельности остается, в лучшем случае, на втором плане.

При организации деятельности по решению профессиональных задач учитывается феномен неоднородности результата познавательной деятельности, открытый Я.А. Пономаревым [4]. Все операции, из которых может быть собран новый способ деятельности, должны быть сформированы ранее на уровне умения и иметь глубокое теоретическое обоснование как *прямой продукт*, или иметься на базальном уровне в качестве *побочного продукта*.

Формированию *побочного продукта* способствуют образцы решения профессиональных задач учителем. Они даются в виде фрагмента урока, который проводит преподаватель на лекциях или учитель в классе (реальный или видеоурок). Формирование умений, которые затем составным элементом войдут в более сложную деятельность в виде операций как *прямого продукта* познавательной деятельности, осуществляется в процессе лабораторно-практических занятий и самостоятельной работы студентов с различными модулями дидактического комплекса. Такая работа обеспечивает глубокое теоретическое обоснование формируемых умений. С позиций контекстного обучения теоретический материал наук студенты осваивают в контексте необходимости их использования для решения профессиональных задач. Поэтому часть материала по педагогике, психологии, биологии дается в соответствующем модуле пособия в объеме достаточном для решения конкретных задач. В этих же модулях дается и материал, ранее изучаемый на соответствующих курсах, понятый, но не применяемый в решении профессиональных задач.

Чтобы операции, входящие в систему действия, сразу отрабатывались как элемент системы (для преодоления феномена невключения отработанного действия), их освоение организуется не как самоцель, а как средство решения задач, общих для всех подсистем дидактической системы. А так как все необходимые для осуществления профессиональной деятельности умения, зафиксированные в образовательном стандарте, подчинены общей цели: проектирования учебного процесса с целью формирования мировоззрения, то мы их классифицируем в соответствии с этапами проектной деятельности и включаем в цели каждого практического занятия.

Обучение решению профессиональных задач организуется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий. Особое внимание уделяется 3 материальному этапу, когда студенты работают со схемой ориентировочной основы деятельности, содержащей задачу, всю необходимую информацию, условия выполнения, алгоритм деятельности и форму отчета. Такая работа должна обеспечить поэтапный переход внешней деятельности во внутренний умственный план, предопределяя дальнейший переход к продуктивной деятельности.

В целом, процесс профессиональной подготовки будущих специалистов представлен двумя дидактическими циклами, развертывающимися по спирали. Первый дидактический цикл охватывает полтора календарных года и включает курс теории и методики обучения биологии, спецкурс «Проектирование гибких образовательных технологий» и педагогическую практику.

Освоение фундаментальной деятельности происходит в соответствии с профессиональным методом «от картинки действия – к инструкции для действия – от инструкции для действия – к реальному действию» в процессе выполнения студентами различных проектов как в квазипрофессиональной, так и в профессиональной деятельности. В самом начале обучения студенты включаются в проектную деятельность по разработке и проведению массового мероприятия, направленного на формирование ответственного отношения к природе руководимую преподавателем. Очень важно, чтобы все звенья работы над проектом были технологически тщательно проработаны преподавателем и представлены в неявной форме. В этом случае «образ» моделирования учебного процесса «снимается» обучаемыми и становится их достоянием как побочный продукт долгосрочной деятельности по подготовке и проведению общественно значимого мероприятия.

С целью обеспечения гибкости алгоритм указанной выше деятельности отрабатывается на «элементарной единице» в разных ситуациях, а затем переносится на более высокие уровни и тоже в различных учебных ситуациях. Получается примерно такая схема моделирования формирования всех компонентов содержания образования: метод – урок – тема – раздел. К примеру, отрабатывая методику проведения лабораторных работ, студенты проектируют и проводят три варианта одной работы: репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский, предусмотрев на каждой из них формирование ценностных отношений, отдельных сторон творческой деятельности, определенных умений, а также знаний учебного материала.

В каждом звене указанной схемы формирование умения проектировать личностно-ориентированный учебный процесс идет в ходе выполнения студентами заданий, составленных в соответствии с поэтапным формированием умственных действий. При овладении методами обучения и методикой проведения уроков (разделы «Растения», «Животные») студенты выполняют задания, соответствующие первым трем этапам. Они используют схему ориентировочной основы деятельности (ООД). В схеме ООД содержатся все необходимые знания по биологии, методике преподавания биологии, психологии и даются

все указания по ходу выполнения задания, все операции, их последовательность и форма отчетности. Этим обеспечивается интеграция из разных областей научного знания на методологическом уровне.

Для осуществления контроля правильности выполнения задания и своевременной коррекции предусматривается введение условных обозначений в конспекты уроков и фрагментов уроков. В частности введены условные обозначения методических требований к уроку, принципов воспитания и технологической карты воспитания, структуры уроков и структуры методов в соответствии с приемами умственной деятельности.

При изучении методики преподавания разделов «Человек и его здоровье» и «Общая биология» все указанные умения отрабатываются при выполнении заданий уже без опоры на схему ООД. На заключительном этапе студенты выполняют оценочные задания: разрабатывают урок в соответствии с заданной целью. Проектируя урок, они должны продемонстрировать умение спроектировать на уроке развитие всех четырех компонентов содержания образования.

В завершении первого витка спирали в ходе педагогической практики студенты должны овладеть умениями конструирования и осуществления педагогического процесса, основной целью которого является формирование научно-философского мировоззрения. Поскольку умение диагностировать и строить прогноз в ходе основного курса не отрабатывалось, то этому посвящен спецкурс «Проектирование гибких образовательных технологий». Основная задача спецкурса познакомить с методами диагностики сформированности всех компонентов содержания образования. С этой целью, еще до прохождения практики в тех классах, где она должна проходить, студенты предлагают учащимся диагностические задания и анализируют результаты их выполнения. На основе их анализа проектируют учебный процесс в соответствии с составленным на период педагогической практики прогнозом, в ходе спецкурса под контролем преподавателя. На конференции по итогам педагогической практики осуществляется рефлексия, студенты оценивают соответствие результатов педагогической практики запланированным результатам.

Следует отметить, что на протяжении этого цикла названные технологические подходы осуществляются в рамках традиционных форм обучения. Ознакомление с современными технологиями обучения воспитания и развития происходит во втором дидактическом цикле.

Второй дидактический цикл представлен спецкурсом «Современные технологии обучения» и педагогической практикой на V курсе. Особое внимание в ходе спецкурса уделяется технологиям развивающего обучения, прежде всего развитию творческих способностей учащихся. Как показал анализ школьной практики у большинства учителей низка эффективность урока именно в части, касающейся развития творчества учащихся.

Эффективность реализуемой технологии проявляется в достижении цели профессиональной подготовки за относительно короткое время при разных режимах работы, при обучении студентов разных специальностей. О достижении цели профессиональной подготовки можно судить по степени владения фундаментальной профессиональной деятельностью. Оценить степень овладения студентом фундаментальной профессиональной деятельностью с позиций компетентностного подхода, значит оценить его способность к решению профессиональных задач в действии. Поэтому в оценивании используются наблюдение за действиями студента и оценка продуктов деятельности. Конечно, для большей достоверности лучше использовать данные, получаемые по результатам наблюдения за деятельностью каждого студента при решении им профессиональных задач в модельных ситуациях квазипрофессиональной деятельности. Но наблюдения на основе четкой программы и уже после того, как накоплен достаточный опыт оценки решения студентом профессиональных задач. Технически это сложно, т.к. очень мало занятий и нет возможности проверить каждого студента. Вместе с тем исследование показало, что коэффициент корреляции данных наблюдений и письменных работ достаточно высок (около 0,76). Что позволило сделать предположение о возможности использования данных, полученных на основе анализа только конспектов экспериментальных уроков, при условии, что конспекты представляют собой результат деятельности по проектированию формирования всех компонентов содержания образования на конкретном уроке. А если вспомнить, что эксперимент определялся как ситуация, спланированная так, чтобы дать специфические, желательные данные, то каждый конспект представляет собой по существу планирование эксперимента по организации условий формирования мировоззрения средствами предмета биологии. И как показало исследование, подтверждающее точку зрения И.И. Нурминского, Н.К. Гладышевой [5], самым сложным экспериментальным умением является именно планирование эксперимента. Все вышеизложенные соображения явились основанием для выделения оценки конспектов уроков как основной процедуры для получения данных, позволяющих судить о достижении цели профессиональной подготовки. Метод экспертной оценки и метод простого сбора мнений разных методистов не используется, так как профессиональный опыт методистов позволяет оценить результаты обучения в случаях, когда анализируется методика не очень отличающаяся от уже апробированной.

Именно применение оригинальных методик определило выбор «жестких методик» как для формирования, так и выявления эффективности формирования фундаментальной профессиональной деятельности. «Жесткая методика» носит характер предельно четких и конкретных заданий, алгоритма их выполнения и отчета о выполнении. Именно использование «жесткой методики» позволило использовать конспекты экспериментальных уроков в качестве тестов достижений, испытаний качества усвоенной деятельности. Для определения эффективности инновационной дидактической системы предложены коэффициенты $\mathbf{К_к}$ (коэффициент компетентности студента) и $\mathbf{К_{кср}}$ (средний коэффициент компетентности в выборке). $\mathbf{К_к}$ представляет собой отношение балла реальной реализации компонентов содержания образования к максимально возможному баллу. Балл реализации компонентов содержания образования определяется как сумма балов реализации элементов урока, влияющих на формирование определенных компонентов содержания образования. Каждый элемент имеет свое условное обозначение в конспекте урока студента, таблице наблюдений и таблице оценивания конспекта урока

Таблица 1

Реализация элемента оценивалась следующим образом

Балл		характеристика реализации элемента
4	+	полная правильная реализации
3	+ –	правильная, но не полная реализация
2	– +	неточная реализация (неоднозначная реализация, неточное место)
1	–	неправильная реализация
0	0	не реализован

В таблице наблюдений и таблице оценивания конспекта урока первоначально ставились знаки **«+», «–»**, т.к. легко сразу оценить реализован элемент или нет, а лишь после определенного мысленного анализа или уточнения у студента определить степень правильности реализации. Поэтому перевод оценки в числовую шкалу отношений производился позже.

В ходе исследования было установлено, что при коэффициенте $К_к$ >0,7 деятельность обучаемого приобретает необходимую устойчивость и уровень компетентности можно считать достаточным для самостоятельного решения профессиональных задач. Достижение достаточного уровня компетентности зависит от ряда факторов: количества проектируемых уроков, периодичности контроля и введения условных обозначений компонентов содержания образования. В частности, студенты справляются с проектированием соответствующих уроков на достаточном уровне компетентности примерно после 7-8 написанных конспектов. Контроль наиболее эффективен, если первые 4 урока проверяются каждое занятие, а затем достаточно проверки один раз в месяц (в конце модуля). Введение условных обозначений элементов, раскрывающих реализацию компонентов содержания образования, является обязательным условием эффективности деятельности по проектированию и проведению уроков, на которых целенаправленно создаются условия для формирования мировоззрения.

Косвенным показателем эффективности дидактической системы явились проведенные студентами исследования по выявлению сформированности компонентов содержания образования у учащихся школ города Брянска.

Для диагностики знаний использовались контрольные задания, составленные студентами в соответствии с определенным уровнем усвоения знаний. Из умений оценивались лишь интеллектуальные умения учащихся. Оценивание уровней сформированности приемов умственной деятельности производилось с помощью методики, предложенной Е.П. Бруновт и Е.Т. Бровкиной [6]. Для диагностики творческих способностей применялись тесты Торренса и батарея тестов творческих способностей, предложенная М.В. Межиевой [7]. Эмоционально-ценностные отношения, как компонент содержания образования, оценивались с помощью метода попарного сравнения стимульного материала, предложенного С.С. Бубновой [8].

Полный анализ полученных в ходе педагогической практики результатов студентами проводился с применением методов математической статистики ко всему массиву данных (например, в 2006/2007 учебном году оценивались результаты работ 351 учащегося 7–9 классов 6 школ города Брянска). Обработка и анализ результатов осуществлялись отдельно по каждой параллели и компоненту содержания образования.

Первичная обработка полученных данных включала построение вариационных рядов и вариационных кривых с последующим визуальным анализом. Проверка на нормальность распределения определялась путем вычисления коэффициентов асимметрии (*As*) и эксцесса (*Ex*). При нормальном (или близком к нормальному) распределении исследуемых параметров вычислялись основные статистические показатели: средние арифметические значений этих параметров (*M*), соответствующие дисперсии (σ^2), стандартные отклонения (σ), статистические ошибки средней ($\pm m$), коэффициенты вариации (*CV*,%) и точности (*Pm*,%). Достовер-

ность различий между средними значениями параметров в выборках оценивалась с помощью *t*-критерия Стьюдента на двух уровнях значимости: $P \leq 0{,}05$ (5%) и $P \leq 0{,}01$ (1%).

Пример. Изучались распределения учащихся 7-х классов по результатам тестирования на способность к творческому мышлению. Рассмотрим результаты обработки двух тестов; «Составление изображения» (тест 1) и «Словесные ассоциации» (тест 2). В обоих случаях первоначальные распределения далеки от нормальных. Абсолютные значения относительных статистических показателей (*CV, Pm, As, Ex*) близки между собой и не позволяют выявить однородность/неоднородность выборки по результатам разных тестов (таблица).

Таблица 2

Результаты статистической обработки данных по двум тестам

статистические показатели	Тест 1	Тест 2
число испытуемых ***N***	74	74
средний балл ***M***	15,3	22,5
статистическая ошибка ± ***m***	0,46	0,82
дисперсия σ^2	15,52	50,12
стандартное отклонение σ	3,94	7,08
вариабельность ***CV***, %	25,7	31,4
точность ***Pm***, %	3,0	3,7
коэффициент асимметрии ***As***	– 0,331	0,371
эксцесс ***Ex***	0,527	– 0,334

Однако, после выравнивания эмпирических вариационных рядов методом скользящей средней по трем смежным точкам, в первом случае распределение преобразуется в унимодальное, а во втором – остается бимодальным (рис. 1, 2: гистограммы построены по эмпирическим данным, полигоны – по выровненным). Таким образом, визуальный анализ вариационных кривых позволяет выявить однородность/неоднородность выборки по результатам разных тестов.

Визуальный анализ множества вариационных кривых, построенных по результатам комплексного тестирования, позволяет следующим образом интерпретировать полученные данные:

1. Знания большинства учащихся 7…9 классов соответствуют первому, репродуктивному уровню усвоения.

2. Одной из причин низких показателей учащихся при выполнении заданий на применение знаний (2 уровень) является несформированность таких приемов умственной деятельности как обобщение и установление причинно-следственных связей.

3. Творческий уровень усвоения знаний по биологии выявлен лишь у отдельных учеников. Однако это не является свидетельством неразвитости творческих способностей остальных учащихся, т.к. анализ данных полученных с помощью тестов творческого мышления свидетельствует о почти нормальном распределении этого качества в анализируемой выборке учащихся.

4. Ценностные отношения учащихся 7–9 классов отличаются относительной стабильностью. Ценности (всего 35 пар ценностей), разделенные на 4 группы по направленности на человека, труд, общество и природу были распределены примерно следующим образом: общество (5) – человек (3) – труд (2) – природа (1) (за единицу принято число выборов ценности «природа»).

Как показала практика профессиональной подготовки студентов, применение количественных методов при исследовании усвоения компонентов содержания образования позволяет изменить отношение студентов к проектированию учебно-воспитательного процесса школьного образования: пре-

Рисунок 1 – Результаты теста «Составление изображения» – унимодальное распределение.

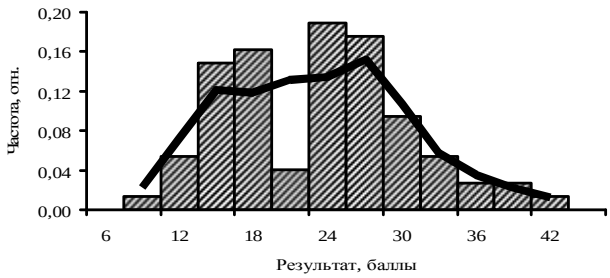


Рисунок 2 – Результаты теста «Словесные ассоциации» – бимодальное распределение.

одолевается стереотип целенаправленного формирования лишь знаний и умений при недооценке значимости эмоционально-ценностных отношений и опыта творческой деятельности.

Многолетние исследования подвели нас к заключению: определение целью профессиональной подготовки содействие становлению профессиональной компетентности, ведущим проявлением которой является способность к проектированию процесса обучения биологии, подчиненного формированию мировоззрения; определение содержательного и процессуального инварианта профессиональной подготовки, применение интенсивной технологии его освоения является условием доведения методики обучения биологии до уровня технологии обучения.

Here given the characteristic of intensive training technology of teachers of biology. The notion «fundamental professional activity» was suggested. The principle of singling out the fundamental professional activity is considered the leading one in the system of teachers' training. In accordance with this principle, the informatory and procedural invariants of training were determined, which makes it possible to accumulate the information critical volume.
***The key words**: professional training, fundamental professional activity, informatory invariants, procedural invariants, information critical volume.*

Список литературы

1. *Кратохвил М.В.* Жизнь Яна Амоса Коменского: Кн. для учителя: Пер с чешского М.: Просвещение, 1991. 191 с.

2. *Винер, Н.* Кибернетика. М.: «Наука», 1983. 344 с.

3. *Журбенко Л.Н.* Дидактическая система гибкой математической подготовки. Казань: "Мастер Лайн", 1999. 160 с.

4. *Пономарев, Я.А.* Психология творения. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: «МОДЕК», 1999. 480 с.

5. *Нурминский, И.И.* Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся [Текст] / И.И. Нурминский, Н.К. Гладышева М.: Педагогика, 1991. 224 с.

6. *Бруновт, Е.П.* Формирование приемов умственной деятельности учащихся: На материале учебного предмета биологии [Текст] / Е.П. Бруновт, Е.Т. Бровкина. М.: Педагогика, 1981. 72 с.

7. *Межиева, М.В.* Развитие творческих способностей у детей 5–9 лет. Ярославль: Академия развития – Академия Холдинг, 2002. 204 с.

8. *Бубнова, С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система// Психологический журнал. 1999. №5. С. 38–44.

Об авторе

Булавинцева Л.И. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, lib-58-timob@yandex.ru

УДК 744(075.32)

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.М. Воронин, В.А. Селезнев, А.С. Чайкин

В статье изложены некоторые проблемные вопросы при традиционных методах изучения технических дисциплин. Приведены пути повышения эффективности образовательного процесса на базе компьютерных технологий. Обосновано применение интегрированных конструкторско-технологических систем, описан новый подход к графогеометрической подготовке студентов.
***Ключевые слова:** психолого-педагогические аспекты обучения, компьютерные технологии, интегрированные конструкторско-технологические системы, объемные компьютерные модели*

Переход к рынку труда предъявляет к выпускникам учебных заведений профессионального образования более высокие требования в отношении их профессиональной пригодности. Возникла серьезная проблема соответствия отечественного профессионального образования требованиям международного уровня. На кафедре «Теория и методика профессионально-технологического образования» (ТиМПТО) БГУ им. акад. И.Г.

Петровского ведется технологическая подготовка будущих специалистов (мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин) для учреждений профессионального образования. Современный учебный материал по циклу дисциплин специализации информационно насыщен рисунками, схемами, таблицами, прикладными компьютерными программами для расчетов и автоматизированного проектирования технических объектов, что достаточно сложно для восприятия в условиях ограниченности количества учебных часов и постоянно нарастающих объемов информации.

Традиционные технологии обучения техническим дисциплинам не только не вызывают интереса у студентов, но, как показало анкетирование, даже снижают мотивацию выпускников школ учиться в вузах технической направленности. Одна из причин этого объективного процесса - большая трудность овладения техническими дисциплинами по сравнению с гуманитарными. Есть ли в сфере образования альтернатива для преодоления этого фактора. Есть! – показывает опыт работы, нужно только в корне изменить технологию восприятия учебной технической информации в процессе подготовки студентов. Оптимальным способом реализации этой задачи является применение компьютерных технологий.

Сложившиеся традиционные системы обучения, использующие в большей части аудиальный и частично визуальный каналы восприятия информации, направлены на функционирование левого (логического) полушария мозга учащихся. В то же время возможности деятельности правого (образного) полушария мозга используются крайне неэффективно. Современные компьютерные технологии дают возможность применить принцип обучения техническим дисциплинам на основе целостной системы виртуальных образов (3D-моделей), создание которых с помощью CAD/CAM/CAE/PDM-систем позволяет осуществлять сквозную подготовку большинства технических дисциплин [1].

Анализ информации позволяет увидеть в целостной системе виртуальных образов еще одну важную и весьма интересную деталь обучения, которая состоит в оптимальном поэтапном включении правого и левого полушарий мозга в ходе восприятия образной и логической информации. Вначале изображается целостный объемный объект, причем в цвете, уже на первом этапе – целостном одновременном восприятии объекта, реализуется основной принцип гештальтпсихологии, заключающийся в целостном бессознательном «схватывании» объекта. Именно с этого этапа, т.е. с восприятия трехмерного виртуального учебного объекта в целостной системе виртуальных образов, в психической системе студентов стимулируются вклады факторов творчества, особенно вдохновение, воображение и спонтанность, чувства красоты и новизны, положительные эмоции – тот же целостный охват ситуации.

На этом первом этапе при восприятии информационного объекта у студента сразу включается в деятельность правое (образное) полушарие мозга, одновременное восприятие информации происходит благодаря работе двух юнговских психических функций: чувства и ощущения. Вклад этих функций весомее, чем вместе взятых мышления и интуиции. Союз указанных функций обеспечивает быструю ассимиляцию сознанием образной информации. Здесь же необходимо отметить большую роль цветовой палитры виртуальных образов. Целенаправленными действиями конструктора системы (3D-моделей) в сознании синтезируется очаг информационно-смысловых и образно-цветовых смысловых структур. Не исключено, что синтез информационно-смысловых и образно-цветовых смысловых структур бессознателен и, по-видимому, инстинктивен.

На последующих этапах обучения происходит постепенная логическая детализация изучаемого объекта. Это уже – функция левого полушария мозга и логического мышления. Совместные действия правого и левого полушарий стимулирует мозг студента быстрее усваивать информацию и получать удовольствие от самого творческого процесса, что и испытывают художники, писатели, поэты, музыканты и ученые. Потенциал виртуальных образных технологий в обучении безграничен, особенно при изучении технических специальностей [2]. В качестве примера реализации этой схемы можно привести порядок разработки чертежа при графогеометрической подготовке с использованием компьютерных технологий - вначале происходит построение компьютерной объемной модели (рис.1), затем 3D-модель редактируется разработчиком и на её основе создаются чертежные виды, являющиеся традиционной конструкторской документаций. Несмотря на неоспоримые преимущества процесса получения знаний в изложенной технологии, есть еще одно, и может быть – наивысшее достоинство целостной системы виртуальных образов в области преподавания инженерных дисциплин - в творческом процессе всё решают вклады психических факторов творчества.

Несомненно, эти факторы дают интенсивный стимул к дальнейшему развитию при условии использования трехмерной визуализации. И с каждой выполненной работой, использующей 3D-модели, у студента рождаются привычка и стремление войти в виртуальную область, где чувствуется высокий уровень вкладов спонтанности, воображения, вдохновения, чувства красоты и т.д. А это и есть сложнейший процесс психосинтеза гуманистически ориентированной личности, формирование которой совершенно недоступно традиционным системам обучения. Эти теоретические предпосылки реализуются в учебном процессе при обу-

чении технологическим дисциплинам студентов специальностей «Технология и предпринимательство» и «Профессиональное обучение».

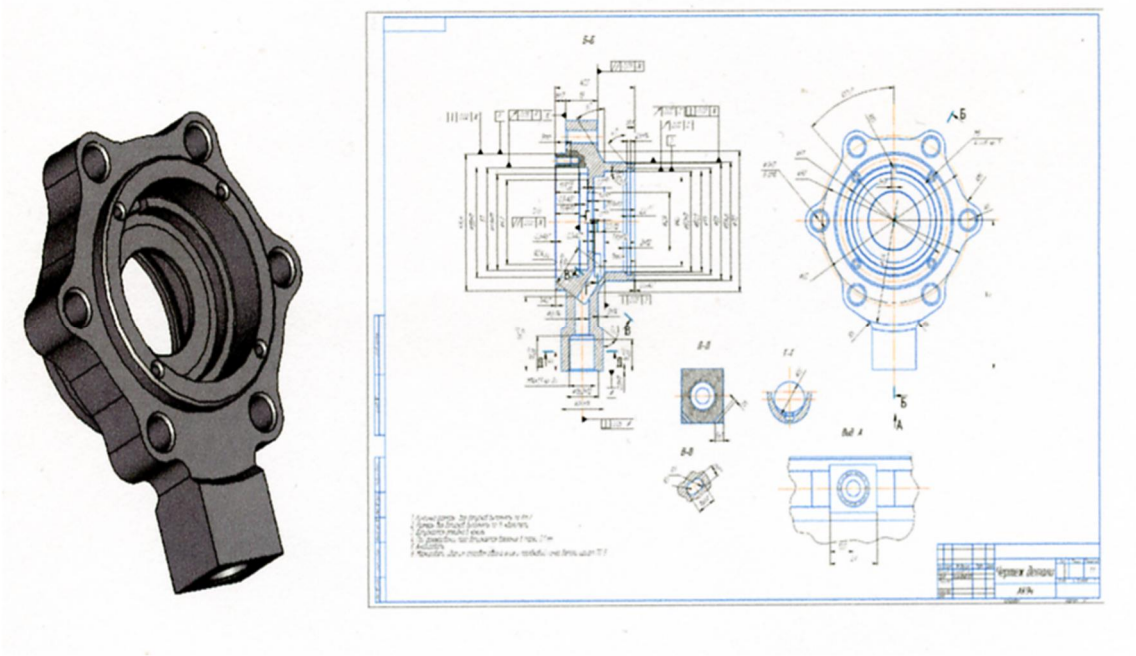


Рис.1 От объемной модели к чертежу

Один из ключевых моментов реализации компьютерных технологий в учебном процессе – подбор соответствующих программных продуктов. Для любой компьютерной программы, в т.ч. и учебной, одно из важнейших требований – функциональность, т.е. решение необходимых учебных задач в едином программном пространстве. Для специалистов, которым не требуется после моделирования и конструкторской проработки технологическое проектирование, можно ограничится любым доступным графическим редактором – AutoCAD, АСКОН (КОМПАС -3D), 3D Studio MAX и др. Из перечисленных программ наиболее распространены в учебных заведениях различные версии КОМПАС -3D, с помощью которых можно выполнять плоское 2D и объемное 3D моделирование, разработку конструкторской документации. Для работы в учебном заведении поставляется лицензионная «университетская» версия этой программы, а для работы студентам на домашнем компьютере пользователь может приобрести один из самоучителей, к которому прилагается демо-версия этого программного продукта, позволяющая, с рядом ограничений, изучать порядок работы с программой самостоятельно.

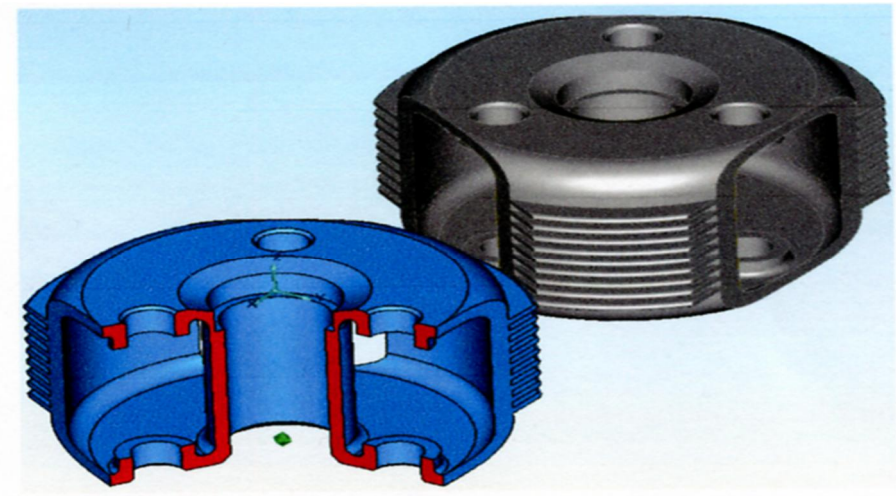


Рис.2 3D-модель детали и её разрез, выполненные с помощью программы КОМПАС -3D

Для специалистов, подготовка которых проводится на кафедре ТиМПТО БГУ, конечная цель проектирования - технологический процесс механической обработки детали. При работе над ним разрабатывается чертеж детали, определяется технологический маршрут обработки, подбирается необходимое металлообрабатывающее оборудование, приспособления, режущий инструмент; производится расчет режимов обработки и норм времени, разрабатывается управляющая программа для станков с программным управлением, оформляется конструкторская и технологическая документация. Для решения этой многофакторной технологической задачи применение только графического редактора, конечной целью работы в котором является конструкторская документация, явно недостаточно. В этом случае оптимальным решением будет применение интегрированных конструкторско-технологических систем типа CAD/CAM/CAE/PDM, позволяющим решать все перечисленные выше задачи в едином программном пространстве. Одной из таких систем является отечественная разработка группы компаний ADEM [3]. Эта программа имеет несколько различных по уровню сложности версий – суперлегкая, учебная и производственная, что позволяет весь учебный процесс разбить на модули и разнести их по разным учебным дисциплинам, соединив между собой межпредметными связями.

Например, в рамках учебной дисциплины «Информатика», с которого начинается изучение компьютерных технологий на младших курсах, изучается назначение системы, её интерфейс, управление файлами, техническое рисование плоских и объемных объектов, управление изображениями. В процессе подготовки по предмету «Графика», на базе уже полученных ранее знаний, рассматриваются вопросы присущие инженерной графике - настройка параметров конструкторской документации (формат, единицы измерения, стандарт, заполнение основной надписи), обеспечение точных перемещений при построениях, оформление чертежа (штриховка, размеры, шероховатость, отклонения формы, технические требования). Разработка чертежей деталей выполняется по схеме: шаблон - 3D-модель – редактирование модели – получение чертежных видов с объемной модели – оформление чертежа. Эти особенности проектирования требуют нового подхода к изучению основ инженерной графики – акцентируется внимание на содержательной стороне разрабатываемого проекта (точности, шероховатости, параметрам отклонениям формы, размерным цепям, техническим требованиям и т.п.), а не созданию формы, т.к. эта рутинная сторона проектирования реализуется системой. Этот этап освоения программы выполняется на простейшее её версии ADEM 7.0 Slt, в ней отсутствует необходимость большого количества специальных знаний, а количество панелей и задач сокращено до разумного минимума. Следует отметить, что это единственная доступная по цене и распространенности программа, как для учебных заведений, так и для простых пользователей. Программа объединяет в едином конструкторском пространстве все известные методы геометрического проектирования: плоское двумерное моделирование, черчение и оформление конструкторской документации, твердотельное и поверхностное моделирование.

Так как для уверенной работы в программе нужно освоить более 100 команд, для повышения эффективности обучения при проведении занятий применяются педагогические технологии, основанные на психолого-педагогическом подходе с учетом возможностей механизма памяти человека. Методические разработки для проведения занятий на ПК предполагают дозировку разовой информации подаваемой в одном фрагменте (5-9 команд из интерфейса программы) удерживаемом кратковременной памятью. Для того чтобы информация перешла в долговременную память, её нужно повторить несколько раз, например, выполняя практические задания по материалу изученного фрагмента. Изложение нового материала, требующее концентрации внимания на объекте изучения, вызывает быстрое утомление.

Примерно через 20 минут мозг перестает воспринимать информацию и этот фактор необходимо учитывать при планирования проведения занятия. Т.е. ход занятия должен быть цикличным – новый материал (15-20 мин, 5 - 9 объектов объединенных по смыслу), закрепление материала выполнением практических заданий на ПК, затем цикл повторяется. Еще одна особенность практики освоения программных продуктов – завершенность выполняемого проектирования в рамках одного занятия. Сложность выполняемого задания должна подбираться соответствующим образом и быть ориентированной на средние возможности группы обучаемых. В силу того, что скорость восприятия у студентов различная, для организации самостоятельной работы по изучению и закреплению учебного материала разрабатываются рабочие тетради, где приводятся необходимые теоретические данные, задания для практического проектирования и пошаговый порядок работы в программе.

Весьма эффективен, особенно для будущих специалистов, деятельность которых будет связана с преподаванием, метод «ролевого тренинга», сущность которого заключается в поочередном, ступенчатом выполнении роли соответственно - наблюдателя, разработчика и инструктора при проектировании.

При изучении специальных дисциплин технологического цикла – «Информационные технологии в машиностроении», «САПР», «Программирование для станков с ЧПУ» для выполнения конструкторско-технологического проектирования используется учебная версия ADEM 8.0 CAD/CAM/CAPP. По уже ранее описанной схеме разрабатывается математическая модель изделия и конструкторская документация, определяется технологический маршрут механической обработки. Из баз данных программы, в диалоговом ре-

жиме, выбирается станочное оборудование, конструкции режущего инструмента и приспособления, причем на экране отображаются не только наименование и технические характеристики объектов, но и их изображение, что облегчает выбор и способствует закрепления полученных теоретических знаний. Такой подход к этому этапу проектирования предопределяет специфику подготовки по специальным предметам, акцент делается на энциклопедичность изучаемого материала, ведь студенту, прежде всего, необходимо иметь представление о назначении большого количества станков, инструментов, приспособлений, а уж потом как они устроены и как работают. Программа на основе исходных данных выполняет расчет режимов обработки и норм времени, производит оформление технологической документации в соответствии с действующими ГОСТами. На основе математической модели изделия в режиме диалога выполняется разработка управляющей программы для оборудования с программным управлением, правильность выполненных разработок проверяется технологическим моделированием, когда на экране воспроизводится процесс обработки детали и траектории перемещения инструмента. Это позволяет уже на стадии проектирования гарантировать качество выполняемых в последующем работ по изготовлению изделия на станке.

Применение компьютерных интегрированных конструкторско-технологических систем позволяет смоделировать весь комплекс работ по подготовке производства и изготовления изделия на предприятии в условиях учебного заведения (рис. 3). Студент, разрабатывая модель и чертеж изделия, выполняет обязанности конструктора в КБ, производя разработку технологического маршрута, выполняет обязанности технолога, разрабатывая управляющую программу, выступает как программист, а, реализуя выполненную работу на станке в мастерских, выполняет обязанности наладчика и оператора, замыкает конструкторско-технологическую цепочку.

Основной задачей преподавательского коллектива кафедры ТиМПТО является создание широко развернутой виртуальной образовательной среды технологического направления с элементами программированного обучения. В том числе электронными версиями теоретического материала, анимационными роликами, иллюстрирующими различные виды обработки, приемы наладки и эксплуатации технологического оборудования, 3D моделями режущего инструмента, приспособлений, станочного и вспомогательного оборудования, методическими указаниями и заданиями для практических занятий, тестами для контроля знаний и др.

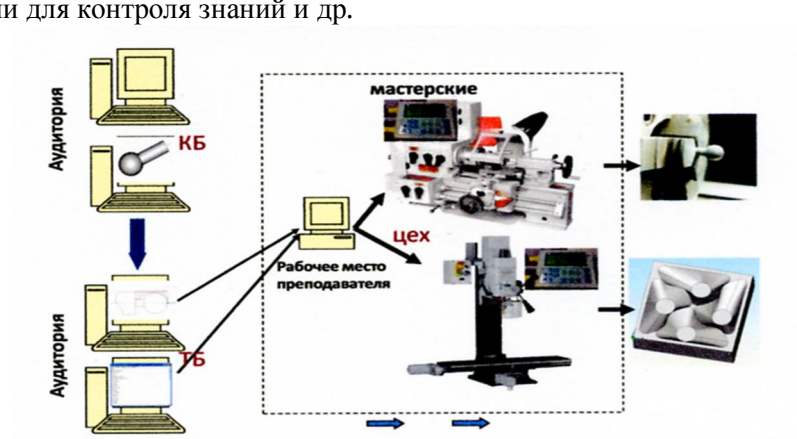


Рис. 3 *Сквозной образовательный процесс моделирующий работу предприятия*

Особая роль отводится перспективным технологиям обучения техническим дисциплинам с помощью компьютерных тренажеров поведенческого типа. Эти программные разработки отражают ситуации близкие производственным и включают освоение способов обработки информации, а также все этапы профессиональной деятельности по их решению, что особенно важно при использовании дорогостоящего и сложного оборудования с числовым программным управлением (ЧПУ).

Применение компьютерной техники и разработанный на кафедре комплекс методических материалов в процессе самостоятельной работы студентов помогает систематизировать этот процесс и делает его более эффективным. Анализ эффективности полученных результатов позволяет констатировать, что применение электронных средств обучения увеличило запоминаемость учебного материала на 30 – 40%, а объем усваиваемой информации - примерно на 50%.

The article outlines the main shortcomings of traditional methods for studying technical subjects. We present ways to improve the educational process on the basis of computer technologies. Is justified application of integrated design and technological systems, we describe a new approach to preparing students grafogeometric.
The key words*: psychology-pedagogical aspects of training, Computer Technologies, Computer-Aided Design and Manufacturing, 3D models of Computer*

Список литературы

1. *Юрин В.Н.* Компьютерный инжиниринг и инженерное образование. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 152 с.
2. *Воронин А.М., Селезнев В.А., Чайкин А.С.* Разработка научного подхода организации и методики малозатратной подготовки студентов и специалистов для автоматизированного производства на основе компьютерного моделирования для учреждений профессионального образования. Монография. Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2009.127 с.
3. *В.А. Селезнев, А.С. Чайкин.* Инженерная компьютерная графика в системе профессионального технологического образования. Монография. Брянск: Издательство «Курсив», 2009.156 с.

Об авторах

Воронин А.М. – Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

Селезнев В.А.- Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

Чайкин А.С.- младший научный сотрудник лаборатории Интернет образования и образовательных ресурсов Брянского Государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК-378.14

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Т.А. Демидова

В статье анализируется задачный подход к методической подготовке будущего учителя начальных классов. В своем исследовании мы под задачным подходом понимаем проектирование и реализацию посредством системы задач образовательного процесса, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизированной деятельности, направленной на становление практико-операционной функции профессиональной компетенции будущих учителей и предполагающей достижение планируемых результатов. Конструирование комплекса учебных и учебно-методических задач для студентов связано с более детальным расчленением обобщенных методических умений на частные умения и отдельные операции, а также с определением логической последовательности в развитии этих умений. Определены требования к построению комплекса задач.

Ключевые слова: *задачный подход, учебная задача, учебно-методическая задача, методическая подготовка будущего учителя начальных классов.*

Становление специалиста происходит в процессе определенным образом организованной деятельности, осуществляемой вначале во внутреннем плане через осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения, а затем во внешней предметной деятельности [1]. Деятельность студента – будущего учителя – должна адекватно отражать целостность деятельности учителя и включать в себя проблемы, которые решает учитель; функции, которые он выполняет, умения; необходимые для этой деятельности. «Актуально осознается только то содержание (воспринятого), которое является предметом целенаправленной активности субъекта, то есть занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности», - считал А.Н. Леонтьев [2, с. 265]. Д.Н. Богоявленский утверждает, что любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь тогда, когда оно принимает вид определенной задачи, направляющей эту деятельность [3].

Задача, по мнению психологов, составляет основное структурное звено всякой деятельности. Иерархически организованная последовательность задач образует программу деятельности человека. Учебные задачи являются эффективным средством передачи новому поколению элементов социального опыта, отражают как содержательную, так и процессуальную стороны учебной деятельности. Задача в процессе учебной деятельности выступает и в качестве способа организации и управления учебной деятельностью учащихся.

По мнению Г.А. Балла [3], задачный подход состоит в том, что деятельность субъектов образовательного процесса описывается и проектируется через систему процессов решения разнообразных задач, т.е. выделения на каждом этапе не только систем, представляющих задачи, а

также систем, обеспечивающих решение этих задач, в указании качественных и количественных характеристик выделенных задач, а также способов их решения. Мы под *задачным подходом* понимаем проектирование и реализацию посредством системы задач образовательного процесса, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизированной деятельности, направленной на становление практико-операционной функции профессиональной компетенции будущих учителей и предполагающей достижение планируемых результатов.

Базис задачного подхода можно представить как систему учебно-воспитательных задач:

- *предметно-познавательные*, в которых методология, рефлексия, поиск смысла представлены в минимальной степени;

- *практико-ориентированные*, содержат простейшую ценностную ориентацию;

- *поисково-ориентированные*, основанные на реальном и мысленном эксперименте или связанные с нестандартными вариантами решений, некорректным заданием условий, когда для решения задачи требуется предварительный поиск законов, соответствующих проблеме, представленной в задаче, или самостоятельное построение адекватной модели;

- *гуманитарно-ориентированные*, в которых наряду с когнитивным и практическим мышлением обучаемый должен проявить и собственный личностный потенциал.

Задачный подход создает благоприятные условия для становления практико-ориентированной функции профессиональной компетентности, что обусловлено использованием его в логике развития ценностно-смыслового отношения к процессу познания. Однако для организации задачного подхода необходимо педагогически грамотно организовать образовательный процесс. Выделяют следующие требования к построению системы задач:

1) конструироваться должна не одна отдельная задача, а система задач;

2) при конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижения не только ближайших учебных целей, но и отдаленных;

3) учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;

4) учебные задачи должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задачи, выступали как прямой продукт обучения [3].

Учебно-методические задачи отличаются от других задач тем, что при их решении обучающиеся включаются в педагогическую деятельность, которой они должны овладеть. В процессе решения таких задач актуализируются и развиваются методологические, психолого-педагогические и специальные знания обучающихся, их педагогическое мышление, прослеживается связь теории с практикой. Решение учебно-методических задач может использоваться в процессе изучения студентами различных психолого-педагогических дисциплин для реализации основных функций их учебной деятельности: образовательной, развивающей, воспитывающей.

Для учащегося предлагаемые задания являются учебными задачами. Для студента (будущего учителя) использование этих же заданий для формирования указанного выше умения является учебно-методической задачей.

Учебно-методические задачи можно классифицировать по разным основаниям: по характеру функций в учебно-воспитательном процессе, по числу актуализируемых функций, по характеру деятельности студентов при их выполнении, по целепологанию, по способу задания условия, по предметной области, по аудитории, для которой они предназначены.

При решении учебно-методических задач студенты включаются в активную учебно-методическую деятельность, связанную с применением психологических, дидактических и методических знаний, поиском информации в литературных источниках, приобретением умения управлять познавательной деятельностью учащихся, использовать компьютерные технологии в процессе обучения.

Применение таких задач в учебном процессе требует разработки методики их решения и критериев оценки представленного решения на учебном занятии или в ходе педагогической практики. Как отмечает С.И. Архангельский, «обучение студентов оптимальному поиску решения многообразных учебных и научных задач есть важный акт их вузовской подготовки» [4, с. 101].

Разработка методики решения учебно-методических задач выявила следующее противоречие. С одной стороны, студенту целесообразно предоставить некое алгоритмическое предписание последовательности действий при решении задачи и потребовать предъявления этого решения на занятии; с другой стороны, умственная деятельность студента в этом случае носит, безусловно, не репродуктивный, а проблемно-поисковый характер, даже скорее, творческий, связанный с продуктивным поиском и исследованием рационального оператора решения, и, следовательно, не может быть полностью запрограммирована. Поэтому мы обратились к анализу исследований психологов, педагогов и

методистов по вопросам организации познавательной деятельности обучаемых при решении учебных задач и разработали смягчающий названное противоречие обобщенный план действий студента.

При решении учебно-методической задачи студент реализует различные виды учебных действий: ориентировочные, направленные на анализ условия задачи, соотнесение ее со своими возможностями; исполнительные - активные преобразования изучаемого объекта; оценочные; контрольно-корректирующие - по контролю, анализу и корректировке своей собственной деятельности.

Центральными являются исполнительные действия в процессе «вычерпывания» информации, которые проявляются как последовательность переформулирований условия задачи, причем каждое переформулирование связано с приписыванием объекту новых характеристик, основанных на обнаружении скрытых связей изучаемого объекта с другими, как отмечает А.М. Сохор [6].

Одни из таких задач используются на начальных этапах овладения умением формировать соответствующие учебные умения, другие - в процессе выполнения студентами тренировочных упражнений, третьи - на заключительном этапе овладения им в ходе педагогической практики.

Логика целостности подобного комплекса предусматривает подбор и разработку учебно-методических задач, решение которых с учетом специфики изучения конкретного учебного материала способствует развитию необходимых методических умений.

Каждое умение, представляющее усвоенный человеком способ деятельности, структурно включает в себя отдельные действия, состоящие из операций, овладение которыми происходит в ходе собственной деятельности обучающегося. Овладение студентами самыми разными методическими умениями происходит при выполнении ими соответствующих заданий под руководством преподавателя. Овладение разными по сложности умениями происходит при выполнении ими различных учебно-методических задач.

Конструирование комплекса учебных и учебно-методических задач для студентов связано с более детальным расчленением обобщенных методических умений на частные умения и отдельные операции, а также с определением логической последовательности в развитии этих умений. При его создании должны быть выполнены определенные требования к комплексу задач:

1. Комплекс должен отвечать основным принципам дидактики.
2. Задания в комплексе должны быть рассчитаны на зону ближайшего развития студента, чтобы обеспечить у него высокий уровень формирования умения.
3. В задания комплекса должно включаться разнообразное предметное содержание.
4. Прогнозируемое решение учебно-методических задач должно предусматривать рациональные способы выполнения реализуемой и усваиваемой деятельности и способствовать решению основных дидактических задач, в числе которых – формирование у студентов умения самостоятельно добывать знания.
5. Данный комплекс должен быть составной частью общей системы работы по предмету.

Отметим некоторые особенности такого комплекса.

Он позволяет активизировать деятельность студентов, направленную на формирование у них не только методических, но и других умений.

Применение заданий комплекса до педпрактики обеспечивает формирование у студентов не только знаний о содержании и структуре обобщенного методического умения, но и о методике формирования конкретных учебных умений у школьников.

Применение заданий на педпрактике обеспечивает превращение умений и навыков наблюдения и анализа педагогического опыта в умения и навыки самонаблюдения и самоанализа собственной педагогической деятельности студента.

Систематическое и целенаправленное применение комплекса задач обеспечивает развитие у студентов умения обучать учащихся на достаточно высоком уровне.

The article analyses problem approach in methodological training of the future elementary teacher. In our research we understand the problem approach as projection and realization via the system of problems in the educational process which represents the unity of reasonable and creative activity aimed at the formation of the practical operational function of the professional competence of future teachers and at the achievement of the desired results. The design of the complex of educational and methodological problems for students is connected with a more detailed partition of the generalized methodological skills into particular skills and separate operations and also with the definition of the logical sequence in the development of these skills. We also determine the demands for creating the complex of problems.

The key words: *task approach, educational task, methodological problem, methodological training of the future elementary teacher.*

Список литературы

1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.

2. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы психол. анализа: Учеб. для студентов вузов по спец. "Психология" / А. Г. Асмолов. М.: ИЦ "Акад.", 2002.

3. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.

4. *Богоявленский Д.Н.* Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии, 1969, №2.

5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.

6. *Сохор А.М.* Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. М.: Педагогика, 1988.

7. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Об авторе

Демидова Т.Е. – доктор педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского, demidova_te@mail.ru

УДК 378+378, 164/169

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Е.В. Елисеева, С.Н. Злобина

В статье рассматриваются основные подходы к формированию инновационной образовательной среды современного вуза на основе информационных и телекоммуникационных технологий, использование цифровых образовательных ресурсов как важной ее составляющей. Практическая ценность статьи заключается в описании основных требований, которым должны отвечать цифровые образовательные ресурсы в вузе, и рекомендациях по созданию необходимых условий для их разработки.

Ключевые слова: *цифровые образовательные ресурсы, образовательная среда, инновации, информационные технологии*

Современный этап развития российского образования характеризуется устойчивыми тенденциями к фундаментализации, созданию условий для реализации личностно-ориентированного образования, дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Новая парадигма высшего образования в качестве главной цели ставит формирование у студентов определенного набора компетенций на основе передачи и освоения знаний. При этом под компетенциями понимают активные знания, превратившиеся в рабочий инструмент специалиста, который он использует для решения разнообразных задач и проблем [1], [2] .

Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за судьбу страны.

В связи с этим меняются взгляды на деятельность преподавателя, роль которого связана с переходом от простого транслятора знаний к достаточно сложной роли – организатора деятельности обучаемых по приобретению новых знаний, умений и навыков. Высшая школа должна стать важнейшим фактором гуманизации социальных отношений, формирования новых жизненных установок и ценностей личности, а также гаранта получения молодыми гражданами современного, качественного образования.

Еще недавно решать эти задачи не представлялось возможным из-за отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, общепринятых средствах обучения, в большей степени ориентированных на традиционную систему занятий. В этих условиях отсутствовали реальные возможности для выполнения следующего [3], [4], [5]:

- вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс, применения приобретенных знаний на практике и четкого осознания того, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены;
- совместной работы в сотрудничестве при решении проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения;

- свободного доступа к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования;
- постоянного применения своих интеллектуальных, физических, нравственных сил для решения возникающих проблем действительности.

Поиск путей, обеспечивающих современную подготовку студенческой молодежи – одна из важнейших задач современной педагогической науки и практики. Сложные задачи по формированию личности обучаемого, подготовке гармонично развитого человека, обеспечению высокого уровня профессионального мастерства будущих специалистов невозможно решить без коренного изменения технологии обучения.

Инновационные технологии в вузе – это технологии, основанные на нововведениях: организационных (связанных с оптимизацией условий образовательной деятельности), методических (направленных на обновление содержания образования и повышение его качества) и управленческих.

Инновационные технологии позволяют студентам эффективно использовать учебно-методическую литературу и материалы, усваивать профессиональные знания, развивать проблемно-поисковое мышление, формировать профессиональное суждение, активизировать научно-исследовательскую работу, расширить возможности самоконтроля полученных знаний.

Инновационные подходы в обучении позволяют преподавателям оперативно обновлять учебно-методическую литературу, внедрять модульные технологии обучения, использовать имитационные технологии обучения, расширять возможности контроля знаний студентов, совершенствовать качество существующих технологий подготовки специалистов. Инновационные технологии, в целом, обеспечивают повышение качества образования и, следовательно, конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг.

Инновационные педагогические технологии, используемые в настоящее время, немыслимы без широкого применения новых информационных технологий, в первую очередь, компьютерных [6], [7], [8]. Современные информационные технологии открывают новые возможности и адекватные методы передачи и распространения знаний, формирования на их основе необходимых компетенций, управления образовательным процессом и обеспечения равноправного доступа всем желающим получить необходимые компетенции.

Информатизация является одним из приоритетных направлений модернизации отечественной системы образования и предполагает формирование инновационной образовательной среды на основе ее обогащения средствами информационно–коммуникационных технологий (ИКТ), активного их включения в целостный образовательный процесс для решения задач повышения доступности и качества образования, усиления дифференциации и индивидуализации обучения [9].

Инновационная образовательная среда представляет собой оптимальные условия, которые должны обеспечить выпускнику конкурентные преимущества на основе предоставления опережающих знаний и дальнейшего сопровождения его в течение всей жизни. В такой образовательной среде изменяются роли преподавателя и студента. Преподаватель становится консультантом, наставником, главная задача которого научить студента алгоритмическому мышлению: самостоятельной постановке целей и задач; выбору эффективных инструментов их решения; оценке качества собственной работы; умению работать с информацией; потребности и навыкам самообразования; способности работать в команде.

За последние пять лет значительно изменилось технико-технологическое обеспечение образовательного процесса, возникли целые цифровые зоны развития учебных заведений разных ступеней: автоматизация управленческой деятельности, цифровая поддержка библиотеки, медиа-поддержка учебно-воспитательной работы, использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебном процессе, информатизация внеучебной деятельности, дистанционные формы работы преподавателей и студентов.

Информатизация образования связана с созданием опережающей научно-методической базы, переподготовкой работающих и подготовкой нового поколения специалистов, развитием необходимой материально-технической базы, становлением новой культуры педагогического труда в системе вузовского образования.

Создание цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) определено в качестве одного из основных направлений информатизации всех форм и уровней образования в России. Развитие индустрии информационных услуг сферы образования, включающей производство ЦОР и программно-методического обеспечения, наряду с созданием и развитием телекоммуникационных структур отдельных образовательных учреждений и отрасли в целом, систем контроля качества образования составляет основу формирования современной инфраструктуры информатизации образования.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) являются ядром современных ИКТ в образовании и представляют собой информационные источники в цифровом виде, которые могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе как единое целое.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы) - это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [6].

Как показывает мировой опыт информатизации образования, анализ сформированных национальных коллекций цифровых образовательных ресурсов, ИКТ становятся неотъемлемым компонентом целостного образовательного процессе в вузах и других образовательных учреждениях, если:

– основой разработки ЦОР являются единые педагогические, технологические решения и унифицированные принципы, реализация которых обеспечивает интерактивность, мультимедийность, моделинг, коммуникативность, производительность и сетевую доступность в совокупности с выполнением психолого–педагогических, психо–физиологических и санитарно–гигиенических требований [10];

– ЦОР имеют модульную архитектуру, каждый модуль при этом представляет собой автономный, содержательно и функционально полный образовательный ресурс, предназначенный для решения вполне конкретной учебной задачи, архитектура такого типа получила название открытая образовательная модульная мультимедиа система.

Очевидно, что архитектоника ЦОР обеспечивает максимально широкие возможности применения для преподавателя и студента. При этом содержание ЦОР модульной архитектуры должно быть представлено не только и не столько текстографическим учебным продуктом (не всегда обеспечивающим решение задач, ставящихся перед современным образованием), но и высокотехнологичным интерактивным мультимедийным продуктом, максимально ориентированным как на учет индивидуальных психофизиологических особенностей каждого студента, так и удовлетворение информационно–образовательных потребностей всех субъектов целостного образовательного процесса в вузе [8].

При таком подходе к формату ЦОР нового поколения, последние приобретают качества ключевого системообразующего компонента формируемой ИКТ насыщенной инновационной образовательной среды вуза, инициируя развитие системы образования на принципах открытости, доступности и качества. Одновременно решается и проблема постоянного формирования коллекций и библиотек ЦОР для системы высшего профессионального образования, их обновления и пополнения, так как унифицированная и, в дальнейшем, стандартизированная технология поддерживает полный производственный цикл, который должен придти на смену локальных и разрозненных разработок отдельных фирм, образовательных учреждений и персональных авторов. При этом унификация затрагивает все стадии разработки ЦОР, включая и разработку контента [6], [11].

Полноценное решение задач информатизации вуза невозможно без дополнительных усилий по совершенствованию методической подготовки преподавателей, обучения их методам работы с современными коллекциями ЦОР, методике педагогического проектирования учебных материалов для использования в учебном процессе при проведении учебных занятий.

Включение цифровых образовательных ресурсов в теорию и практику вузовского обучения, построение современного учебно-методического модуля дает возможность реализации целого ряда инноваций, преимуществ и перспектив [2].

Инновационность цели и задач обучения состоит в том, что студенты получают не просто знания, а в ходе совместной с преподавателем работы у них формируются основы профессиональной компетентности, важность которой подчеркивается во всех инновационных документах современного образования. Инновационные цели и задачи достигаются посредством грамотного использования информационного, культурологического, коммуникативного, деятельностного подходов в обучении.

Инновационность по методам обучения состоит в том, что использование ЦОР подразумевает широкое применение наглядности и расширяет возможности наглядных методов обучения в целом. *Инновационность практических методов обучения* выражается на практике в реальном действии: в работе можно грамотно и в максимально короткий срок решать профессиональные и образовательные задачи. *Поисковый метод* позволяет студентам самостоятельно включаться в деятельность и способствует самореализации личности, развивает креативные качества. Исследовательский метод дает возможность студентам формировать черты творческой деятельности, овладеть методами научного познания, способствует формированию осознанных, оперативно и гибко используемых знаний.

Инновационность по формам обучения заключается в том, что наряду с традиционными занятиями используются занятия с применением электронных средств обучения, исследование

возможностей мультимедийных продуктов и ресурсов, участие студентов в разработке мультимедийных ЦОР, написание ими научных статей, курсовых и выпускных работ [2], [11].

Использование качественных цифровых образовательных ресурсов в системе вузовского образования делает ее значительно эффективнее за счет того, что открываются возможности [6], [1]:

1) организации разнообразных форм деятельности обучаемых по самостоятельному извлечению и представлению знаний;

2) применения всего спектра возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности, в том числе, таких как регистрация, сбор, хранение, обработка информации, интерактивный диалог, моделирование объектов, явлений, процессов, функционирование лабораторий (виртуальных, с удаленным доступом к реальному оборудованию) и др.;

3) привнесения в учебный процесс наряду с ассоциативной прямой информации за счет использования возможностей технологий мультимедиа, виртуальной реальности, гипертекстовых и гипермедиа систем;

4) объективной диагностики и оценки интеллектуальных возможностей обучаемых, а также уровня их знаний, умений, навыков, уровня подготовки к конкретному занятию по дисциплинам общеобразовательной и специальной подготовки, соизмерения результатов усвоения материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта;

5) управления учебной деятельностью обучаемых адекватно интеллектуальному уровню конкретного студента, уровню его знаний, умений, навыков, особенностям его мотивации с учетом реализуемых методов и используемых средств обучения;

6) создания условий для осуществления индивидуальной самостоятельной учебной деятельности обучаемых, формировать навыки самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самообразования, самореализации;

7) оперативного обеспечения преподавателей, обучаемых актуальной своевременной информацией, соответствующей целям и содержанию образования.

8) созданием основы для постоянного и оперативного общения преподавателей, обучаемых, нацеленного на повышение эффективности обучения.

В Брянском государственном университете накоплен определенный опыт разработки и использования ЦОР в учебно-воспитательном процессе. При поддержке Национального Фонда подготовки кадров творческим коллективом вуза был реализован проект «Формирование набора цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) к линейке учебников «Технология» (под ред. В.Д.Симоненко) для учащихся школ». Разработанные ЦОРы соответствуют содержанию разделов в опорных учебниках, ориентированы на современные формы обучения, обеспечивают мультимедийность обучения, учитывают возрастные особенности учащихся; предлагают виды учебной деятельности, ориентирующие ученика на приобретение опыта решения жизненных проблем на основе знаний и умений, основанных в рамках данного раздела; обеспечивают использование групповой работы; содержат варианты учебного планирования, предполагающего модульную структуру; основываются на достоверных материалах; превышают по объему соответствующий раздел учебника, не расширяя, при этом, тематические подразделы; обеспечивают возможность параллельно использовать с ЦОР другие программы; обеспечивают там, где это методически целесообразно, индивидуальную настройку и сохранение промежуточных результатов работы; имеют удобный интерфейс.

Накопленный опыт по созданию цифровых образовательных ресурсов в рамках проекта «Формирование набора цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) к линейке учебников «Технология» (под ред. В.Д. Симоненко) для учащихся школ» может быть использован практически во всех аспектах для формирования целого комплекса проектов, связанных с созданием ЦОР для нашего вуза.

Наметившая на сегодня тенденция активного внедрения ЦОР в учебный процесс ВУЗа, изменение методов и форм вузовского обучения позволяет в перспективе перейти от традиционной модели обучения к модели инновационной, соответствующей потребностям многополярного социального устройства и рыночного экономического механизма.

This article considering main approaches to the formation of innovational educational environment of the modern university based on informational and telecommunication technologies, using of digital educational resources as its important component. Practical value of this article is in the description of main requirements that must be met by digital educational resources for the university and recommendations of the knowledge for required conditions for its development.
The key words: *digital educational resources, educational environment, innovations, informational technologies.*

Список литературы

1. *Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А.* Управление инновациями в сфере образования// Высшее образование в России. 2001. №6. С.3-12.

2. *Бордовский Г.А., Нестеров А. А., Трапицын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса: Монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 359 с.

3. *Модернизация российского образования: стратегические разработки.* /Под редакцией Я.И.Кузьминова. М., 2002. 194 с.

4. *Можаева Л.Г.* Эволюция концепции образования в современном мире // Экономика образования.2001.№6. С.15-17.

5. *Елисеева Е.В., Злобина С.Н., Синица Н.В.* Теоретико-методологические и методические основы использования цифровых образовательных ресурсов в системе вузовского образования: монография. Брянск: Издательство «Курсив», 2009.233 с.

6. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Под ред. Полат Е.С. М., 1999. 218 с.

7. *Осин А.В.* Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М: Агентство «Издательский сервис», 2004. 310 с.

8. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М: МПСИ, 2002. 215 с.

9. *Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю.* Управление качеством образовательного процесса: Монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 359 с.

10.*Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А.* Управление инновациями в сфере образования// Высшее образование в России. 2001. №6. С.3-12.

15.*Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М: МПСИ, 2002. 215 с.

Об авторе

Елисеева Е.В. – кандидат педагогических наук, профессор Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, eev2007@mail.ru.

Злобина С.Н.– кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, zlobina.svetlana2011@yandex.ru

УДК 378

АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

О.В. Зубкова

В статье рассматривается роль автоматизированного контроля в структуре педагогического управления, а также результаты внедрения комплексной компьютерной программы в учебную деятельность студентов вуза.
Ключевые слова: *автоматизированный контроль, педагогическое управление, комплексная программа учебной деятельности.*

Согласно современным воззрениям, учебно-воспитательный процесс является сложной динамической управляемой системой [1]. В учебно-воспитательном процессе управляющей системой является педагог, объектом управления – обучающиеся и их учебная деятельность [2]. Педагогическая деятельность представляет собой управление процессом индивидуального развития, т. е. становлением культуры личности, мышления и деятельности специалиста [3].

Педагогическое управление включает в себя ряд взаимосвязанных этапов, каждый из которых неразрывно связан с информационными процессами - сбором, передачей, хранением или обработкой информации. В связи с этим целесообразно дать четкое определение понятию «информационное обеспечение педагогической деятельности». Под ним следует понимать процесс получения информации, направленный на решение педагогических задач и реализацию целесмысловой программы педагогической деятельности. Информационное обеспечение педагогического процесса включает в себя два основных компонента: получение объективной информации об обучающихся и их деятельности, а также формирование методического обеспечения преподаваемой учебной дисциплины [4].

Методы получения информации, необходимой для дуального педагогического управления, реализуемые на ЭВМ в виде компьютерных программ, применение которых позволит оптимизировать процесс

контроля учебно-познавательной деятельности студентов (данные программы для ЭВМ будем считать автоматизированными средствами педагогического контроля). Разработка и внедрение автоматизированных средств педагогического контроля адекватно современным тенденциям развития образования, (прежде всего – информатизации образования).

Развитие компьютерных и некомпьютерных технологий становится важным фактором повышения эффективности педагогического труда, освобождения преподавателя от объемных рутинных операций.

Технология взаимодействия автоматизированных информационных систем и человека представляет собой разрешение проблемы совмещения возможностей человека и ЭВМ при решении задач педагогического контроля и управления. Именно научно обоснованные технологии взаимодействия двух информационных систем - человека и ЭВМ - позволят оптимизировать педагогическую деятельность, максимально использовать имеющиеся ресурсы, резервы и возможности как человека, так и технических средств для научно-исследовательской и практической деятельности [5].

Информатизация деятельности педагога - необходимое условие для информационного обеспечения педагогического управления: без методов и средств контроля невозможно получение информации об учебной деятельности студентов. Для автоматизации контроля учебной деятельности студентов нами разработана комплексная компьютерная программа универсального назначения, автоматизирующая процесс получения информации, необходимой для педагогического управления [6].

Комплексная компьютерная программа включает в свою структуру следующие программные модули: картотека, приказы и распоряжения, экзаменационные ведомости, учебная нагрузка, платежи, электронная библиотека, контроль (см. рис. 1.).

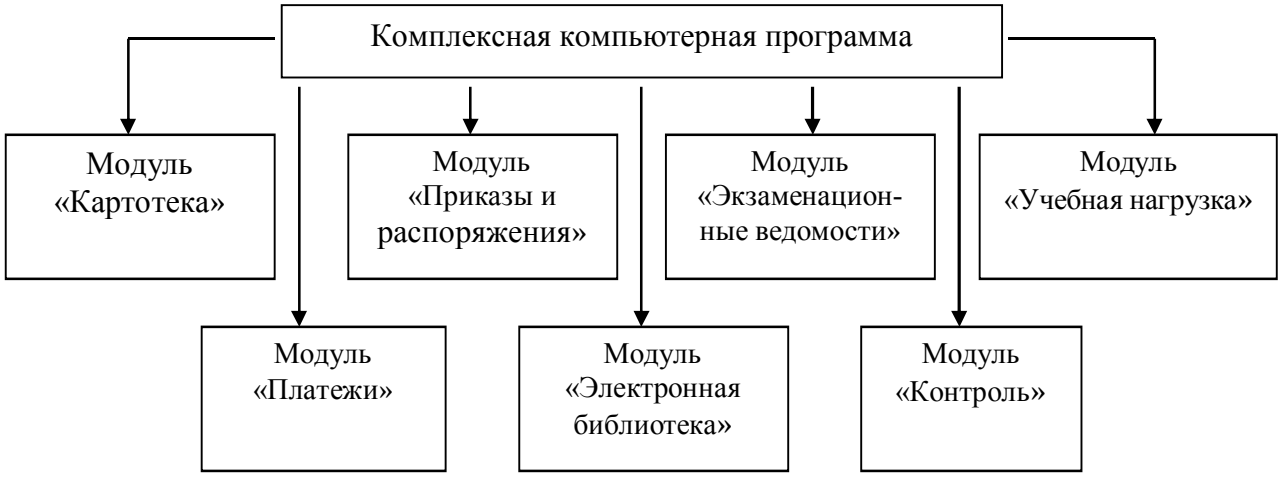


Рис. 1. Структура комплексной компьютерной программы

Модуль «Картотека» предназначен для ведения персонифицированного учета студентов и позволяет:

- вести личные дела студентов и отражать в них необходимую информацию;
- формировать и печатать необходимые документы (справки, отчеты, списки и т. п);
- отражать различную информацию, относящуюся к лицам, внесенным в картотеку.

Модуль «Приказы и распоряжения» позволяет вести журнал документов оснований по всем категориям лиц, внесенных в базу данных с автоматическим внесением их в личное дело. Кроме того, в данном разделе представлена вся необходимая для организации образовательного процесса информация (ГОСы ВПО, планы и графики учебного процесса, программы учебных дисциплин и т.п.).

Модуль «Экзаменационные ведомости» позволяет:

- вести учет экзаменационных и зачетных оценок по дисциплинам.

Модуль «Учебная нагрузка» предназначен для:

- отражения учебной нагрузки и ее распределения по преподавателям. В данном разделе также приводятся графики консультаций каждого преподавателя, что позволяет студентам выстраивать собственную образовательную траекторию, планировать дополнительные занятия в случае необходимости.

Модуль «Платежи» позволяет:

- вести учет прихода и расхода денежных средств за обучение;
- планировать платежи с учетом их назначения;
- подготовить данные для финансового мониторинга поставщикам образовательных услуг.

Модуль "Электронная библиотека" - упорядоченная коллекция электронных документов, снабженных средствами навигации и поиска, который обеспечивает:

• работу с необходимыми для самообучения версиями электронных учебников, справочных и учебных пособий, конспектов лекций, практических заданий для самостоятельной работы, тестов.

• позволяет мгновенно осуществлять поиск как по названиям и авторам учебных пособий и электронных учебников, так и по всему корпусу текстов.

Модуль «Контроль» позволяет:

• контролировать успеваемость студентов;

• создавать рейтинговые ведомости.

На основания вышеизложенного нами было сделано предположение, что наиболее перспективным направлением совершенствования информационных процессов в системе педагогического управления является выявление оптимальных способов человеко-машинного взаимодействия. Для его проверки был проведен констатирующий эксперимент на финансово-экономическом факультете Брянского государственного университета в ходе преподавания учебной дисциплины «Информационные технологии в экономике».

Эксперимент проводился со студентами заочной формы обучения. В начале семестра проводились лекционные аудиторные занятия (их объем редко превышает 10-12 часов). Студенту выдавали контрольную работу, состоявшую из 10 задач. В течение семестра один раз в две недели проводилась консультация студентов. В конце семестра защищались контрольные работы (необходимое условий допуска к защите – выполнение всех 10 заданий работы). Экзамен проходил следующим образом: студент отвечает на дна теоретических вопроса билета и решает две задачи. Критерии оценки результатов такие же, как для студентов очной формы обучения. Зачет проходил в форме тестирования: студенту предлагается 20 задач, за верное решение каждой присуждается 1 балл (зачет считается сданным, если набрано 11 баллов и выше). Для углубленной подготовки к экзамену или зачету целесообразно вооружить студента разработанной нами компьютерной программной. Педагогический смысл использования данного программного средства - самостоятельная подготовка к итоговому испытанию по «Информационным технологиям в экономике».

Эксперимент производился со студентами, сдававшими экзамен по «Информационным технологиям в экономике» в конце семестра. Одна группа студентов была контрольной группой, другая — экспериментальной. В начале семестра на одной из лекций была проведена самостоятельная работа, выявившая начальный уровень подготовленности по «Информационным технологиям в экономике» (всего можно было набрать до 10 баллов). Работа с контрольной группой осуществлялась по традиционной методике, с экспериментальной – с использованием предложенного нами комплекса компьютерных программ. В результате экспериментальная группа сдала экзамен лучше, чем контрольная.

В ходе педагогических экспериментов установлено, что эффективность дидактических процессов обучающихся экспериментальных групп обусловлена прогрессивностью методов организации учебного процесса и измерения показателей учебной деятельности студентов, но и технологической эффективностью внедряемой программы.

Разработанная комплексная программа адекватна современным педагогическим и информационным технологиям. С нашей точки зрения, интеграция информационных и педагогических технологий создает благоприятные предпосылки для разработки принципиально новых методов и средств контроля учебной деятельности студентов.

In article the role of the automated control in structure of pedagogical management, and also results of introduction of the complex computer program in educational activity of students of high school is considered.
The key words: *the automated control, pedagogical management, complex program of educational activity.*

Список литературы

1. *Анисимов П.Ф.* Управление качеством среднего профессионального образования / П.Ф. Анисимов; А.Е. Сосонко. Казань: ИСГТО, 2007.

2. *Григорьянц И.А.* Актуальные проблемы, совершенствования-качества высшего профессионального педагогического образования - специалистов по физической Культуре и спорту И.А. Григорьянц // Теория и практика физической культуры. № 1-2, 2007. С.53-59;

3. *Аверин И.А.* Информационные технологии при многоуровневой подготовке специалистов / И.А. Аверин В.А. Мещеряков, Р.М. Печерская//Педагогическая информатика. № 2, 2006. С. 19-26.

4. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений/ М.М. Левина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 272 с.

5. *Богомаз И.В* Научно-методический комплекс профессиональной подготовки студентов с использованием компьютерных технологий и модульно-рейтинговой системы / И.В. Богомаз

//Педагогическая информатика. № 3, 2005 С.44-49.

6. *Малиночка Э.Г.* Автоматизированная- обратная связь как средство совершенствования процесса обучения/Под ред. А-.А. Кирсанова: Саратов,2005.

Об авторе

Зубкова О.В.– аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 378

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

О.В. Карбанович

В статье раскрывается структура профессиональной деятельности учителя как субъекта социально-педагогической технологии. Показано, что она включает целеполагание, диагностику, анализ конкретных педагогических условий и проектирование действий, исполнительские действия и рефлексивный анализ. Аргументированно доказывается необходимость выделения социокультурного, профессионально-личностного и деятельностного уровней готовности учителя к технологической деятельности. Определены сущностные характеристики технологической культуры педагога.

Ключевые слова: *педагогическая технология, технологическая культура учителя, технологическая компетентность педагога, технолого-педагогические умения, технологическая готовность*

Общеизвестно, что педагог – стратег и тактик учебно-воспитательного процесса (УВП) в силу своей профессиональной компетентности. Именно учитель-профессионал как субъект профессионально организованного процесса ставит цель, определяет задачи, осуществляет содержание, создаёт систему учебных и воспитательных средств, диагностирует и оценивает результат педагогической деятельности.

В современных условиях вариативного образования, когда произошла стремительная переоценка роли образования в обществе, назрела острая необходимость внедрения нетрадиционных технологий, предоставленная педагогам свобода творчества связана с высочайшей ответственностью учителя перед обществом за судьбу развивающейся личности. И поскольку Законом РФ «Об образовании» к компетенции и ответственности образовательного учреждения относятся разработка и утверждение образовательной и рабочих программ, а также технологий их реализации (ст. 14-15), то сегодня как никогда остро встаёт вопрос о технологической культуре и технологической компетенции педагогов. Мы полагаем, что одним из путей решения указанных факторов-проблем является использование технологического арсенала педагогической системы, который составляют приёмы, соответствующие следующим требованиям: направленность на поддержку индивидуального развития обучающегося, деятельностно - творческий характер, диалогичность, рефлексивность.

В современной зарубежной и отечественной педагогике нет единого определения понятия педагогической технологии. Однако в большинстве определений этого понятия подчёркиваются в качестве сущностных признаков такие параметры, как чёткая постановка целей; строгое подчинение содержания (предметного и процессуального) поставленной цели; диагностика текущего состояния УВП в соответствии с частными задачами; достижение конкретного результата и его оценка через сопоставление с целью.

Исследовательские подходы ведущих учёных-педагогов и практиков системы образования обосновывают необходимость использования педагогических технологий при создании личностно-ориентированной образовательной среды. Реализации технологического подхода в УВП заключается в обязательном учёте при проектировании технологии личностных особенностей учащегося, осуществлении мониторинга его психоэмоционального состояния в процессе дидактического продвижения.

Выход на технологический уровень проектирования учебного процесса и реализации этого проекта делает педагога высококвалифицированным (превращает его из учителя – транслятора знаний в учителя – методолога), способствует значительному усилению субъектной позиции учащегося, обеспечивает продуктивность обучения и воспитания.

Учитель как субъект социально-педагогической технологии – проблема, о которой хотелось бы начать размышления, ссылаясь на наши исследования готовности педагогических кадров к акту-

альному взаимодействию на основе сотрудничества между участниками педагогического процесса, окружающей средой и её духовными и материальными ценностями.

С этой целью мы провели опрос посредством анкеты, разработанной нами таким образом, чтобы основные положения, по которым предлагалось учителям оценить свою профессиональную позицию, могли охарактеризовать степень сформированности в их педагогическом сознании представлений о содержании ведущих компонентов личностно-ориентированного образования (всего в опросе приняло участие 50 учителей Брянской области со стажем работы от 3 до 10 лет). В таблицах 1 и 2 результаты анкетирования представлены в процентном соотношении.

Таблица 1

Характеристика готовности учителя к реализации личностно-ориентированного обучения в школе

Характеристики педагогической направленности	Степень осознания и освоения			
	нет, никогда	от случая к случаю	часто	практически всегда
I.Готовность к активно-деятельностному способу обучения	6,4	19,8	41,8	32
II. Готовность к реализации индивидуального и дифференцированного подхода в обучении	5,3	24,6	37,6	32,5
III. Готовность к сотрудничеству и активному взаимодействию с учащимися	4,8	13,5	43,5	38,2
IV. Готовность к рефлексии и саморегуляции	13,3	12	38	36,7
V.Склонность к знаниево-ориентированному обучению	24,6	22,3	28	25,1

Таблица 2.

Характеристика степени освоения ведущих путей и приёмов обеспечения личностно-ориентированного обучения

Пути и приёмы обеспечения личностно-адаптированного обучения	Степень освоения и применения			
	нет, никогда	от случая к случаю	часто	практически всегда
I. Проведение диагностики и использование её данных	6	52	34	8
II. Учёт индивидуальных и возрастных особенностей школьников	8	19	32	41
III. Активная стимуляция позитивных изменений в работе отстающих	4	12	26	58
IV. Использование дифференцированных учебных заданий	-	16	54	30
V. Признание права учащегося на ошибку	4	18	30	48
VI. Безусловное принятие ученика таким, каков он есть	-	12	22	66
VII. Опора на диалогический способ познания	6	10	52	32

Показатели, приведённые в таблицах, позволяют заключить, что в среднем более 70% из числа опрошенных педагогов показали высокую степень осознания и освоения концептуальной основы, содержательной и процессуальной сторон личностно-ориентированного образования. Вместе с тем, более чем у половины респондентов выявлена склонность к работе в личностно-отчуждённой традиции, когда первой обязанностью учителя считается сообщение знаний, ведущими методами – репродуктивный и объяснительно-иллюстративный, главным учебным стимулом – выставление неудовлетворительной отметки, угроза и устрашение. К тому же 58% из числа опрошенных не владеют методами диагностики и не придают должного значения использованию соответствующих данных при планировании и организации УВП. При этом 73% респондентов считают, что решают образовательные задачи с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Противоречивость полученных данных приводит нас к мысли о том, что психологическая установка (готовность, настрой) учителей на работу в контексте личностно-ориентированного подхода есть, а вот практическая его реализация вызывает сомнение.

Следует подчеркнуть, что освоение педагогом концептуальной основы личностно-ориентированного образования (целевых установок, идей, принципов, позиции учащегося в образовательном процессе) является необходимым условием осознанного, а значит продуктивного использования личностно развивающих педагогических технологий на практике. Совершенно очевидно, что потребность в учителях, способных реально занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и помочь им адаптироваться к школе и социуму ещё более актуализирует проблему повышения технологической культуры учителя, выступающей важнейшим компонентом общей педагогической культуры.

Как известно, педагогическая культура – это профессиональная культура человека, занимающегося образовательной деятельностью, гармония высокоразвитого педагогического мышления, знаний, чувств и

профессиональной творческой деятельности, способствующая эффективной организации педагогического процесса [1, с.25]. В современной научной педагогической литературе подробно описываются составные элементы профессиональной культуры учителя: ценностные ориентации; личностные качества; направленность личности учителя; его педагогическая позиция; профессиональные способности.

Таким образом, технологическая культура учителя (ТКУ) как неотъемлемая часть его профессиональной культуры, – это высокий уровень развития педагогического мышления, технологических знаний, умений и творческой индивидуальности учителя и соответствующая ему способность осуществлять технологизированную педагогическую деятельность. Исследователь Л.В. Зевина определяет следующие компоненты ТКУ, подлежащие оценке [2, с.66]:

- педагогическая позиция и профессионально-личностные качества;
- технологические знания и культура педагогического мышления;
- технологические умения (т.е. педагогическая техника и образовательная технология) и опыт творческой деятельности;
- творческая индивидуальность;
- позиция учащихся (и их родителей) по отношению к педагогической технике и образовательной технологии.

I. Нормативно-репродуктивный. Данный уровень характеризует учителя, который не имеет всех необходимых профессионально-значимых качеств; осуществляет педагогическую репродуктивную деятельность «по образцу или алгоритму», воспроизводя образовательную технологию без опоры на технологические знания и без учёта конкретных условий педагогической деятельности; не склонен к творчеству; получает невысокие результаты обучения учащихся.

II. Адаптивно-эвристический. Данный уровень характеризует учителя, который обладает необходимыми качествами; осуществляет педагогическую деятельность с опорой на технологические знания; реализует педагогическую технику и образовательные технологии с учётом конкретных условий, адаптируя их адекватно этим условиям; склонен к творческой деятельности, но устойчивого интереса и потребности в творчестве не испытывает; имеет средние результаты обучения учащихся.

III. Креативно-творческий. Данный уровень характеризует учителя, который обладает всеми необходимыми профессионально-личностными качествами; осуществляет деятельность по использованию технологических знаний, техники и технологии на творческом уровне; имеет устойчивую потребность в творческом росте; добивается высоких результатов обучения учащихся.

Конечно, уровень ТКУ во многом определяется и наличием у субъекта совокупности способностей, т.е. индивидуально-психологических образований, являющихся предпосылкой и условием продуктивности выполнения данного вида деятельности. К наиболее значимым для технолого-педагогической деятельности профессиональным способностям можно отнести следующие:

- личностно-коммуникативные, проявляющиеся в выдержке и самообладании учителя, внимании, уважении и доброжелательности по отношению к воспитанникам, в умении проникать в их внутренний мир, замечать и учитывать в своём взаимодействии с ними их психическое и физическое состояние;
- прогностические, связанные с умениями выдвигать педагогические цели и задачи, отбирать способы достижения педагогических целей, предвидеть результаты, возможные отклонения и нежелательные явления, распределять время, планировать совместно с учащимися жизнедеятельность и выбирать подходящие условия для её осуществления и т.д.;
- гностические, реализующиеся в умениях целенаправленно обращаться к специальной научно-методической литературе, знакомиться с передовым педагогическим опытом, анализировать свою деятельность, отслеживать изменения в обучении, воспитании и развитии своих учеников, проводить опытно-экспериментальную работу и внедрять в свою деятельность разные инновации;
- дидактико-конструктивные, отражающие умения учителя организовывать совместную деятельность с учащимися, в ходе которой у них формируются определённые ЗУН, находить верные технологические решения всевозможных дидактических задач.

Овладение технологической культурой педагогического труда – процесс сложный и длительный, главным путём которого является самосовершенствование, заключающееся, прежде всего, в воспитании социально-психологических профессионально-личностных качеств. К их числу ряд исследователей (С. Белова, М.В. Кларин, М.И. Лукьянова) относят:

- гибкость (умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке учебного процесса, в зависимости от текущих задач побуждать участников к совместной работе, комбинировать известные способы преподавания в новые);
- конструктивность (творческое отношение к УВП, проявлениям детской активности; умение поддерживать и направлять мыследеятельность учащихся, вектор их взаимодействия с предметом,

друг с другом, с педагогом);

- рефлексивность (активное и отстранённое наблюдение за своей деятельностью, готовность к её пересмотру, к многообразию реакций во взаимодействии с учащимися);

- эмпатийность (умение эмоционально «подключиться» к личности ученика; понимание сложности жизни ребёнка и учёт этого в учебном процессе);

- толерантность (позиция терпимого отношения к школьнику, к его ценностному миру, точке зрения, к его ошибкам).

В ходе анкетирования учителей мы установили степень проявления вышеназванных профессионально значимых качеств, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Представленность социально-психологических качеств личности учителя, %

Социально-психологические качества личности учителя	Степень проявления личностных качеств			
	нет, никогда	от случая к случаю	часто	практически всегда
Гибкость	11,5	30,6	37,3	20,6
Конструктивность	5,6	16,4	44,8	33,2
Рефлексивность	10	16	40,6	33,4
Эмпатийность	6,6	12	35,3	46,1
Толерантность	7	15	40	38

Из таблицы видно, что наряду с довольно высокими показателями проявления эмпатийности, толерантности, конструктивности, рефлексивности (более чем у 74% респондентов), около 42% учителей, из числа опрошенных, показали низкую степень педагогической гибкости. Данный факт свидетельствует о недостаточной готовности учителей к реализации новых образовательных технологий, средств, приёмов, подходов с учётом конкретных условий педагогической деятельности. В этой связи следует обратиться к понятию «технологическая компетентность педагога» (лат. competens – соответствующий, способный), которое трактуется как «система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности» [3, с.34]. Вероятно, возможно и другое определение. Технологическая компетентность учителя – это такой уровень профессиональной зрелости, который обеспечивает технологизированной педагогической деятельности целесообразность и эффективность. Технологическая компетентность, представляя собой специфический раздел общей профессиональной компетентности работника образования, включает: духовно-нравственный потенциал личности; личностные качества; технологические способности, реализующиеся в специфических для технологизированной деятельности знаниях, умениях и навыках. Отсюда следует, что понятие «технологическая компетентность учителя» имеет взаимообуславливающее соотношение с понятием «технологическая культура учителя».

Исследователь Н.Н. Манько указывает на то, что технолого-педагогическими основаниями управленческих и формирующих регулятивов технологической компетентности являются: совершенствование сенсорного и интеллектуального механизмов познавательной деятельности; организация внешнего плана учебной деятельности с помощью дидактических инструментальных средств представления и анализа знаний, программирования учебных действий; инструментальная поддержка взаимодействия внутреннего и внешнего планов деятельности и базовых способностей личности (познание, переживание, оценка) [3,с.34]. Естественно, для осуществления вышеназванных оснований необходима в первую очередь профессионально-деятельностная готовность учителя к технологизированной деятельности, которая выражается в когнитивной, операционально-технологической и инновационно-исследовательской готовности. Так, когнитивная готовность может конкретизироваться такими позициями, как наличие общекультурных знаний, психологических и специальных технолого-педагогических.

К общекультурным знаниям, на наш взгляд, следует относить, прежде всего, морально-этические, которые заключаются в знании нравственных норм, принципов, ценностей, этических категорий (добро, долг, совесть, честь, ответственность, справедливость и др.), основ профессиональной деонтологии. Несомненно, что аксиологические знания представляют основу духовной культуры личности, а значит и профессиональной, поскольку выступают внутренним регулятором поведения человека, определяющим содержание и характер выполняемой им деятельности, его отношение к окружающему миру и к себе. К ним следует относить знания о личностных ценностях (доброта, любовь, забота и др.), социально-культурных (гуманизм, красота и др.) и профессионально-педагогических (терпение, понимание, творчество, ответственность и др.).

Психологические знания также выступают важнейшей составляющей технологической компетентности учителя. По мнению Н.В. Кузьминой, они включают [4]:

• дифференциально-психологические (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);

• социально-психологические (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях педагогического общения);

• аутопсихологические (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и её характерных качествах).

Совершенно очевидно, что для получения вышеназванных знаний в свою очередь учителю необходимо иметь представления об основных методах психолого-педагогической диагностики, таких как тестирование, анкетирование, наблюдение, социометрия и др. Диагностика личностного развития, как было уже отмечено, является базовым компонентом любой личностно-ориентированной технологии, без которого, говоря словами Н.Е. Щурковой, «осуществить тонкое прикосновение к личности ребёнка, входящего в культуру», невозможно [8]. Видный психолог Н.А. Менчинская, при исследовании проблемы неуспеваемости школьников особый акцент делает на повседневное изучение учителем личности ученика в целом. При этом профессор Н.А. Менчинская считает, что «зная все стороны личности учащихся, нужно в то же время уметь выделить ведущую группу свойств, от изменения которых в основном зависит успех воздействия учителя» [5, с.175]. Поэтому, мы полагаем, именно психологические знания служат базой формирования ведущих технолого-педагогических умений, позволяющих грамотно организовать технологический образовательный процесс и достичь планируемых результатов.

Вместе с тем, инструментально-технологическая деятельность не может быть осуществлена без специальных технолого-педагогических знаний, которые в общем виде определены учебными программами. Технолого-педагогическая подготовленность заключает в себе знания методологических основ и категорий педагогики; сущности различных педагогических систем, их принципиальных различий; теории целостного педагогического процесса, его закономерностей, форм, методов; конкретных моделей организации технологизированной деятельности (идеологии, всего комплекса действий, процедур мотивации и стимулирования, критериев диагностики исходных условий и достижений); образовательных технологий работы с детьми разных категорий и т.д.

Особое значение для учителя как субъекта педагогической технологии имеют знания об операциях управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, знания, воплощённые в действия и представленные в реальности как проектировочная, рефлексивная и регулирующая деятельности (Т.И. Шамова).

В действующем педагогическом процессе наиболее ярко проявляются умения, которые характеризуют структуру педагогической деятельности и уровень операционально-технологической готовности учителя – функциональные технологические умения. М.М. Левина выделяет шесть блоков таких умений, каждый из которых представлен в виде совокупности конкретных профессиональных умений [6, с.52-55]. Приведём некоторые из них.

Первый комплекс (блок) – операционально-методические умения:

- определение эффективности педагогических технологий;
- создание оптимальных методических условий, обеспечивающих наиболее высокие показатели в решении поставленных задач;
- адаптация технологии к конкретным условиям педагогической деятельности;
- технологическая разработка информационных структур в виде монологического изложения и в задачном исполнении, составление и применение логико-структурных схем, различные преобразования учебной информации и т.д.;
- управление решением учебных задач и применение методов коррекции;
- использование стимулирующих приёмов педагогического воздействия;
- осуществление различного вида контроля: текущего и итогового, письменного и устного, само- и взаимоконтроля и т.д.

В приведённом списке профессионально-значимых технологических умений особенно важная роль, по нашему мнению, принадлежит владению приёмами мотивации и стимулирования учебной деятельности учащихся. В целях изучения уровня овладения современными учителями методами данной группы, мы провели анкетирование, результаты которого представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Характеристика уровня овладения учителями методами мотивации и стимулирования, %

Методы мотивации и стимулирования	Уровни овладения		
	полностью	частично	не владею
1. Эмоциональные:			
а) поощрение	60,4	37,5	2,1
б) порицание	15,9	68.2	15,9
в) учебно-познавательные игры	43,4	50	6,6
г) создание ярких образных представлений	29,7	57,4	12,9
д) создание ситуаций успеха	34,6	53	12,4
е) стимулирующее оценивание	36,9	56,5	6,6
ж) свободный выбор заданий	30,9	54,7	14,4
з) удовлетворение желания быть значимой личностью	23,9	54,3	21,8
2. Познавательные:			
а) опора на жизненный опыт	57,7	42,3	-
б) познавательные интересы	55,5	42,2	2,3
в) создание проблемных ситуаций	35	52,5	12,5
г) побуждение к поиску альтернативных решений	20,4	70,4	9,2
д) выполнение творческих заданий	41,3	56,5	2,2
е) предъявление заданий «На смекалку»	51,1	46,5	2,4
ж) «Мозговая атака»	35	47,5	17,5
з) развивающаяся кооперация	8,8	42,2	49
3. Волевые:			
а) предъявление учебных требований	63,6	36,4	-
б) информирование об обязательных результатах обучения	63,6	34	2,4
в) формирование ответственного отношения к учению	69,5	30,5	-
г) познавательные затруднения	31,8	68,2	-
д) самооценка своей деятельности	47,8	43,4	8,8
е) рефлексия поведения	30	65	5
ж) прогнозирование будущей жизнедеятельности	21,2	76,5	2,3
4. Социальные:			
а) развитие желания быть полезным Отечеству	34,7	63	2,3
б) побуждение подражать сильной личности	36,3	63,7	-
в) создание ситуаций взаимопомощи	61,3	38,7	-
г) эмпатия, сопереживание	50	42,8	7,2
д) поиск контактов и сотрудничества	43,1	54,5	2,4
е) заинтересованность результатами коллективной работы	46,6	31,1	22,3
ж) организация взаимопроверки	44,4	51,1	4,5
з) рецензирование	11,3	63,6	25,1

Из таблицы видно, что в оценке учителей наиболее освоенными являются такие методы, как поощрение, предъявление учебных требований, информирование об обязательных результатах обучения, формирование ответственного отношения к учению, опора на жизненный опыт.

К сожалению, многие учителя вообще не владеют или только частично владеют базовыми методами педагогических технологий: создание ситуаций успеха и ярких наглядно-образных представлений, свободный выбор заданий, побуждение к поиску альтернативных решений, «мозговая атака», развивающаяся кооперация и др.

Таким образом, данные исследования свидетельствуют о том, что современные учителя в практическом плане не вполне готовы к осуществлению личностно-ориентированной технологической деятельности.

Ко второму комплексу технологических умений относятся психолого-педагогические умения: формирование познавательной потребности учащихся и рефлексивной деятельности; осуществление коммуникативных методов в процессе обучения; применение индивидуализированных и эвристических методов обучения; создание благоприятного психологического климата для осуществления образовательного процесса и другие умения.

Третий блок – диагностические умения: составление диагностических программ в виде задач-тестов; применение диагностических методик, выявляющих характеристики состояния УВП (ком-

плементарность педагогических действий, эффективность процесса обучения и др.) и его участников.

В четвёртый блок входят умения оценки и контроля деятельности учащихся: применение операций оценивания в балльной и в других системах; отслеживание учебных достижений учащихся; составление индивидуальных карт усвоения ЗУН; усвоение методов исследования изучаемой науки.

Пятый комплекс – экспертные технологические умения: применение диагностических методик, выявляющих эффективность разных технологических образовательных систем; прослеживание динамики развития конкретной системы обучения, выявление её перспектив, оценка качества, коррекция УВП; анализ новых информационно-коммуникативных структур в процессе обучения с учётом факторов среды и личностных факторов.

И, наконец, шестой комплекс умений, необходимых учителю для научно-исследовательской работы: организация новых информационно-коммуникативных структур в процессе обучения; составление новых учебных программ; анализ опыта работы коллег, его обобщение и применение и др.

Этот весьма неполный перечень профессионально значимых технологических умений свидетельствует об их психологической неоднородности, которая обусловлена разнообразием профессиональных задач, которые приходится решать учителю как субъекту социально-педагогической технологии.

Слияние структуры личности и профессиональной деятельности педагога, реализующего технологический подход в работе с учащимися, предстаёт наиболее отчётливо в модели профессиональной готовности учителя к инструментально-технологической деятельности. Схематичное изображение этой системы представлено в таблице 5.

Таблица 5.

Структурно-содержательная схема готовности учителя к инструментально-технологической деятельности

Характеристики технологической готовности учителя как человека культуры		
Технологическая культура	**Социально-технологические компетенции**	**Ключевые квалификации**
Личностная направленность системы ценностных ориентаций	Социально-психологические (умения использовать социально-психологические механизмы операциональных средств профессионального общения)	коммуникативность интерактивность рефлексивность толерантность эмпатийность
Технологическая грамотность	Специальные (владение информационными средствами обеспечения деятельности, измерительными навыками)	технологичность ответственность конструктивность организованность
Творческая индивидуальность	Учебно-познавательные (способность к самостоятельному решению учебных задач)	креативность мобильность гибкость
Характеристики профессионально-личностной готовности		
Педагогическая направленность	**Технолого-педагогические способности**	**Профессионально-педагогическая индивидуальность**
Стремление и желание заниматься технологизированной педагогической деятельностью ради развития детей	Личностно-коммуникативные	Отсутствие в индивидуальном стиле деятельности и общения стереотипных установок
Гуманистическая ориентированность педагогической позиции	Прогностические и гностические	Профессиональная гибкость
Высокий уровень развития педагогического самосознания	Дидактико-конструктивные	Позиция исследователя, мастера
Характеристики профессионально-деятельностной готовности		
Когнитивная готовность	**Операционально-технологическая готовность**	**Инновационно-исследовательская готовность**
Общекультурные знания	Операционально-методические умения	Научно-исследовательские умения
Психологические знания	Психолого-педагогические и экспертные умения	Разработка исследовательской программы адекватной собственной творческой индивидуальности, целям и содержанию обучения, позиции учащихся
Технолого-педагогические знания	Диагностические и контрольно-оценочные умения	Организация системы отслеживания результатов исследовательской работы

Результаты проведённого исследования и теоретический анализ педагогической литературы (М.В. Кларин, И.П. Подласый и др.) показывают, что ведущими условиями эффективного обращения учителей к новым педагогическим технологиям являются следующие: личностная направленность учителя на работу в рамках выбираемой технологии; сопоставление своих возможностей с тем, что требуется для реализации технологии; основательная экспертиза технологии, которая состоит в проработке печатных материалов и в наглядном ознакомлении с практикой её использования; соответствие дидактических возможностей школы образовательным целям и задачам данной технологии.

Следует отметить, что за эмоционально окрашенным интересом и «чисто дидактическим» принятием нового способа учебной работы обязательно следует переход к его освоению. Профессор М.В. Кларин выделяет две возможности такого перехода: освоение новшества по ходу работы и в моделируемой практике [7, с.167]. По нашему мнению, необходимо интегрировать указанные подходы, так как оборотной стороной использования только первого способа является процесс проб и ошибок, который может сильно затянуться во временном аспекте. А поскольку освоение новой образовательной технологии в моделируемой практике содержит элементы социально-психологического тренинга и носит характер групповой проработки смысловых ориентиров учителя, то это позволяет активизировать включение педагога в личностную рефлексию над осваиваемой деятельностью и значительно повысить степень её осознания.

Из всего сказанного следует, что педагогическая технология на индивидуально-личностном уровне является способом самореализации творческой индивидуальности педагога. Структура профессиональной деятельности учителя как субъекта социально-педагогической технологии предполагает функциональный состав интегративных действий, включающий целеполагание, диагностику, анализ конкретных педагогических условий и проектирование действий, исполнительские действия и рефлексивный анализ. На основе этой деятельности и педагогического самосознания складывается технологическая культура и технологическая компетентность учителя, позволяющие организовывать педагогическую деятельность в контексте личностно-деятельностного подхода, осуществлять целесообразный выбор целей педагогического труда и способов их достижения.

The article explains the structure of the professional teacher as a subject of social and pedagogical technology. It is shown that it involves goal setting, diagnosis, analysis of the specific pedagogical conditions and design activities, performing actions and reflexive analysis. The need for allocation of socio-cultural, personal and professional levels of teacher's readiness to technological activities is reasonably proved.The essential characteristics of technological culture of the teacher are defined.
The key words: *pedagogical technology, technological culture of a teacher, technological competence of a teacher, technological and pedagogical skills, technological readiness of the teacher.*

Список литературы

1. *Байкова, Л.А.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Под ред. Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной. 3-е изд., доп. М.: Педагогическое общество России, 2001. 256с.

2. *Зевина, Л.В.* Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. 2002. №5. С. 62-67.

3. *Манько, Н.Н.* Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. 2002. №5. С. 33-41.

4. *Кузьмина, Н.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. №1. С.20-25.

5. *Менчинская, Н.А.* Проблемы учения и умственного развития: Избранные психологические труды / Ред., сост. и авт. вступ. ст. И.С. Якиманская. М.: Педагогика, 1989. 224с.

6. *Левина, М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 272с.

7. *Кларин, М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). М.; Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. 176с.

8. *Щуркова, Н.Е.* Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 2001. 250 с.

Об авторе

Карбанович О.В. – кандидат педагогических наук, доцент брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского

УДК 796.01.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Г.В. Карева

Рассмотрены вопросы развития гностических способностей студентов посредством компьютерных игр, применения игровых технологий и их влияние на гностические способности студентов. Представлена дополнительная программа совершенствования учебного процесса с использованием современных информационных технологий. Приведены результаты эксперимента по формированию гностических качеств будущего специалиста.
Ключевые слова: *личностные способности, игровые технологии обучения, гностические способности, познавательный процесс, компьютерные игры, переключаемость внимания, гибкость мышления.*

Период обучения в вузе является очень важным для становления личности, поскольку в возрасте 18-22 лет происходят глубокие социальные и психофизиологические изменения. Многие исследователи (П.Н. Барашков, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов, М.И. Житницкий, А.М. Захаров и др.) подчеркивают, что это период становления характера и интеллекта, интенсивного формирования системы взглядов, внутренней позиции личности. Во время учебы в вузе у студентов происходит преобразование всей системы ценностных ориентаций личности. Одновременно, в юности активизируется ценностно-ориентационная деятельность, связанная с познанием собственных качеств и с усвоением новых знаний, происходит переоценка своих качеств и отношений с людьми, следовательно, в этот период идет активный процесс развития гностических способностей.

Автор рассматривает гностические способности будущего специалиста как инвариантный компонент структуры личности специалиста, эти способности являются доминантой профессиональных способностей любого специалиста. В литературных источниках встречается разбор гностических способностей относительно какой-либо из профессий. В современном вузовском образовании многогранность и разнообразие профессиональной деятельности, осваиваемой студентами в ходе обучения, должна давать возможность им развивать и формировать гностические способности, не зависимо от профессионального направления выбранного ими.

В понимании сущности и структуры гностических способностей рекомендуется придерживаться системно-функционального подхода, разрабатываемого В.Д. Шадриковым и его школой. Способности – это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в деятельности и своеобразии ее выполнения. Человек от природы наделен общими способностями. Любая деятельность, в том числе и гностическая, основывается на базе общих способностей [1].

Таким образом, гностические способности – это свойства функциональных систем индивида, участвующих в познавательном процессе и реализующих его психические функции. Они включают такие обязательные компоненты: гибкость, понятийность, логичность мышления и память, внимание. Итак, чем больше развиты у человека гностические способности, тем успешнее он выполняет профессиональную деятельность, быстрее овладевает ею, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способностей.

Все это требует поставить в центр внимания механизмы влияния на мотивацию учебы, сознание и поведение обучающихся, разработку эффективной педагогической технологии воспитания студентов в ходе образовательного процесса. Эти задачи могут быть решены при применении игровых форм обучения, так как игры (дидактические, организационно-деятельностные, деловые, коммуникативно-деятельностные, спортивные, компьютерные и др.) позволяют эффективно организовать творческое взаимодействие педагога и обучающихся, создают условия для формирования личностных качеств.

В своё время на способностях игры решать задачи обучения и воспитания акцентировали внимание классики зарубежной и отечественной педагогики (А. Дистервег, Ф. Фребель, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.). А.С. Макаренко отмечал, что без игры нет и не может быть полноценного нравственного и умственного развития. Значительный вклад в решение педагогических вопросов формирования личности в игре и её применения в учебно-воспитательном процессе внесли Н.П. Аникеева, Ю.К. Бабанский, О.С. Газман, Р.И. Жуковская М.В. Кларин и др.

Между тем, игра в вузовских условиях может решать вопросы не только обучения, но и стимулировать творческое мышление обучающихся, помочь приобрести опыт нравственного общения, организации самостоятельной деятельности, самоанализу и тем самым способствовать развитию гностических

способностей личности. В частности, Л.В. Филиппова доказывает, что игра является не только эффективной формой учёбы, но и оптимальным способом развития рефлексии, поскольку ставит личность обучаемого в поисковую ситуацию. Следовательно, игры в вузовском обучении могут помочь в проектировании принципиально новых педагогических систем, поскольку не только развивают способность на личностную самоорганизацию, развивают способы заинтересованного осуществления деятельности.

Однако, как справедливо отмечают исследователи (А.М. Князев, Э.Н. Коротков, Н.П. Шилов), важно педагогически умело использовать игры в системе новых технологий, где каждый метод, каждое средство находит своё место и приносит максимальный эффект в целях развития профессиональных способностей личности будущего специалиста.

Как показывают последние исследования, темпы обновления информационных технологий значительно опережают скорость их внедрения в учебный и научно-исследовательский процесс. Поэтому главными задачами, стоящими на сегодняшнем этапе информатизации вузов, является поиск методов и способов, помогающих скоординировать учебную деятельность с темпами прогресса и обеспечение ее быстрой адаптации к новым научным, техническим и другим изменениям.

Проникновение компьютеров в учебный процесс было в значительной мере стихийным процессом. Понятно, что передача и усвоение знаний весьма отличаются от других областей человеческой деятельности, поэтому использование информационных технологий в сфере образования обусловливается, с одной стороны, потребностью подготовить студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, с другой стороны, необходимостью более эффективной передачи знаний и развития самих студентов. В настоящее время возникли противоречия между потребностью общества в специалистах, свободно применяющих компьютерные технологии, и уровнем подготовки таких специалистов в высших учебных заведениях.

Лопатина Т.М. пишет, что с появлением компьютеров возникла возможность создания интерактивных программ, формирующих положительные социальные установки. Компьютерные игры и моделирование ситуации могут использоваться подобно другим профессиональным инструментам. Сама по себе игра стимулирует логическое мышление, дает выход избыточной энергии, помогает расслабиться, сосредоточиться на решении какой-то проблемы, развить художественные способности [2].

Компьютерная игра выступает как особая форма организации учебного процесса. Во-первых, в игре, которая является «особым средством передачи знаний», происходит изменение эмоционального состояния обучающихся. Кроме того, педагогический результат характеризуются учебно-познавательной направленностью деятельности, что придает учебному процессу действенный мотивационный фон. Только при этом компьютерная игра и может быть представлена как личное творчество, имеющая в качестве «движителя» активную самодеятельность, если она включена в имитацию предстоящей деятельности.

Следовательно, компьютерные игры могут выступать как средство побуждения и стимулирования устойчивого поведения в различных видах деятельности (коммуникативной, организаторской, гностической). Совокупность же приёмов, объединенных дидактической целью в форме игровой задачи, при последовательной реализации элемента состязательности и правил, которым подчиняются действия обучающихся, обретают качество компьютерной игры в собственном смысле слова и обеспечивают в итоге развитие профессиональных способностей.

Реализация возможностей компьютерных игр в современной педагогике осуществляется различными путями:

- обучающие компьютерные игры, методическое назначение которых — сообщение суммы знаний, формирование навыков и (или) умений учебной и (или) практической деятельности и обеспечение необходимого уровня усвоения, устанавливаемого обратной связью,
- игры, предназначенные для контроля (самоконтроля) уровня овладения учебным материалом,
- информационно-поисковые системы, информационно-справочные средства для формирования навыков и умений по систематизации информации,
- имитационные средства (системы), представляющие определенный аспект реальности, для изучения основных структурных или функциональных характеристик индивида,
- моделирующие средства, предназначенные для создания модели объекта, явления, процесса или ситуации (как реальных, так и «виртуальных»).
- демонстрационные программные средства, обеспечивающие наглядное представление учебного материала,
- учебно-игровые средства, предназначенные для «проигрывания» учебных ситуаций (например, с целью формирования способностей принимать оптимальное решение или вырабатывать оптимальную стратегию действия),
- досуговые средства.

Способности проявляются, прежде всего, в элементарных психических и психомоторных функциях (процессах), это подчеркивается в работах Б.Г. Ананьева, Е.П. Ильина и В.Д. Шадрикова. Мы говорим о хорошей и плохой памяти, о хорошей или плохой распределяемости и переключаемости внимания, о быстроте движения и выносливости человека. Таким образом, способности характеризуют степень выраженности (проявления) качественных сторон функций (сенсорной, мнемической, двигательной и др.). Если принять, что степень выраженности той или иной стороны функции (например, либо концентрация внимания, либо переключения его, либо распределения) – это и есть способность (хорошая, средняя, плохая); и если учесть, что различия степени проявления данной стороны функции обусловлены наличием большего или меньшего числа задатков, то соотношение между способностью и задатками можно представить в следующем виде. У каждого человека имеется полный набор функций, если он здоров.

К компонентам гностических способностей автор относит переключение внимания, гибкость, логичность мышления. Реализация каждой из функций компонентов способностей предполагает одновременную реализацию всех других, т.е. процесс развития гностических способностей имеет комплексный характер.

На сегодняшний день физическое образование студентов свернуто до физической подготовки, поэтому выпускники вузов отрицательно относятся к такому процессу «воспитания». Чтобы разнообразить этот процесс, мы и предлагаем на методико-практических занятиях по физической культуре, предусмотренных программой дисциплины «Физическая культура» и утвержденных Министерством образования Российской Федерации 2000 г., ввести несколько дополнительных тем, которые помогут студентам в их профессиональной деятельности. Для этого нами разработана дополнительная программа по формированию гностических способностей студентов посредством компьютерных игр. Целью этой программы является развитие компонентов гностических способностей: внимания, наблюдательности, мышления и др.).

«Уже давно обнаружено, - пишет Л.С. Выготский,- что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы. Игра бывает связана с разрешением довольно сложных задач поведения, требует от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил. В игре усилие всегда ограничиваются, и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит как её непременное условие умение координировать своё поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперёд результат своего хода в общей совокупности всех играющих. Такая игра есть живой, социальный, коллективный опыт человека, и в этом отношении она представляет собой совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений»[3, с.74].

Особенность игры - она первая учит разумному и сознательному поведению, подчиняя всё поведение известным условным правилам. Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды. Там, где этого затруднения нет; там, где среда известна до конца и наше поведение как процесс соотнесения с ней протекает легко и без всяких задержек – там нет мышления [3,с.122].

Мышление возникает от столкновения множества реакций и отбора одних из них под влиянием предварительных реакций. Но именно это и даёт нам возможность, вводя в игру известные правила и тем самым, ограничивая возможности поведения, ставя перед поведением индивида задачу достижения определённой цели, напрягая все инстинктивные способности и интерес ребёнка до высшей точки, заставить его организовать своё поведение так, чтобы оно подчинялось известным правилам, чтобы оно направлялось к единой цели, чтобы оно сознательно решало известные задачи.

Иными словами, игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально - координированная, подчинённая известным правилам система поведения или затрата энергии. Этим она обнаруживает свою полную аналогию с трудовой затратой энергии взрослым человеком, признаки которой всецело совпадают с признаками игры, за исключением только результатов. Таким образом, при всей объективной разнице, существующей между игрой и трудом, которая позволяла даже считать их полярно-противоположными к друг другу, психологическая природа их совершенно совпадает. Это указывает на то, что игра является естественной формой труда индивида, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни.

Как же облечь урок в игровую форму в вузовской практике? Здесь великое множество вариантов, но обязательно, на мой взгляд, соблюдение следующих условий: соответствие игры учебно-воспитательным целям урока; доступность для учащихся данного возраста; умеренность в использовании игр на уроках.

Применение компьютерных игр при конкретных действиях или видах деятельности может оказывать влияние на другие виды деятельности и даже на всю личность в целом. Преобразованию деятельности под влиянием процессов компьютеризации посвящена работа А.Е. Войскунского и Ю.Д. Бабаевой «Психологические последствия информатизации». В ней авторы отмечают, что воздействие процессов

информатизации на деятельность может происходить и прямо, через трансформацию и опосредствование самой деятельности и появление новых ее видов, связанных с информационными технологиями, и косвенно, через многократное опосредование некомпьютеризированных видов деятельности[4]. Такое косвенное многократное опосредование может происходить, например, при просмотре фильмов, созданных с помощью компьютерной графики или при игре на компьютере. При этом компьютеризированная деятельность может оказывать воздействие на другие виды деятельности по-разному. Характерно и то, что одни преобразования накладываются на другие, приводя и к нейтрализации психологических последствий информатизации, и к их увеличению. Распространяющиеся глобальные преобразования психических явлений могут приводить к изменению всей мотивационно-личностной сферы субъекта. Следовательно, можно утверждать, что компьютерные игры влияют и на гностические способности личности и использовались нами как одно из основных средств в процессе развития этих способностей. Мы применяли такие игры, как «Кубик Рубика», «Будь внимателен», «Три дела одновременно» [5] и другие.

Все эти виды увлечений при разной феноменологии имеют близкие психологические механизмы и особенности. Во-первых, во всех этих видах деятельности может наблюдаться один и тот же феномен: особое состояние поглощенности деятельностью, названное «опытом потока». Этот особый вид субъективного опыта был описан и продолжает изучаться группой американских психологов, возглавляемой М. Чикзентмихейли[4]. В отечественной психологии в рамках этого направления было проведено психологическое исследование компьютерных игр. В центре внимания работы А.Г. Макалатии находятся особые состояния поглощенности деятельностью, при котором ожидаемый результат этой деятельности «отходит в сознании человека на задний план и само легко и точно протекающее действие полностью занимает внимание». Опыт потока обладает следующими характеристиками:

1. Требования задачи воспринимаются как соответствующие умениям;
2. Субъект испытывает чувство контроля своих действий и окружения;
3. Требования к действиям ясны;
4. Существует быстрая обратная связь;
5. Концентрации внимания достигается без субъективных усилий;
6. Присутствует ощущение слияния действий и их осознания; самозабвение.

Говоря о положительных сторонах компьютерных игр, необходимо отметить, что они могут выполнять функцию психологической разгрузки, играть роль своеобразного психологического тренинга. В целом, компьютерные игры представляют собой социально приемлемый вид символического опыта важного для развития личности.

Как средство развития мышления нами применялись компьютерные симуляторы проблемных ситуаций в спортивных играх, которые способствует формированию умения решать задачу в определенной обстановке. С помощью компьютера разрабатывались некоторые игровые тактические ситуации, а студентам предлагалось найти решение в компьютерном или устном исполнении. Цель симуляции – предоставить учащимся возможности обучаться в безопасной среде, где они могут отрабатывать свои навыки и умения. Симуляция требует сильной концентрации внимания и много времени для анализа. Для достижения наилучших результатов необходимо разработать оптимальную стратегию и реализовать ее на практике, используя все доступные средства. Это очень большой плюс, так как в симуляции участники не имеют другого шанса победить, кроме как глубоко анализировать данные, что дает возможность гибко мыслить. Такое качество полезно не только в игре, но и в работе[6].

Кроме того симуляции, как правило, отличаются высоким уровнем эмоциональной вовлечённости игроков, участники целиком погружаются в игру, переживают за результат, имеют очень сильное желание выиграть. Это ускоряет процесс обучения, потому что люди находятся в ситуации, когда необходимо действовать и действовать быстро. Зачастую участники готовятся к такому тренингу заранее, и максимально стараются использовать на практике все свои знания. Благодаря симуляции развивается навык стратегического планирования, основанный на глубинном анализе. Есть возможность поработать над собственными навыками, умением работать в команде и мотивировать людей. Схема игры: решение – результат или причина – следствие, позволяет увидеть последствия своих решений почти моментально, что редко удается в реальной жизни, тем самым, тренируя навыки прогнозирования.

На базе БГТУ была создана экспериментальная группа для определения влияния выбранных нами средств обучения на такие компоненты гностических способностей, как переключение внимания, гибкость мышления. Во время методико-практических занятий в экспериментальной группе проводилась диагностическое исследование студентов, затем перед ними ставились задачи и проводились игры соответственно теме занятия. Далее сравнивались показатели переключения внимания (прирост составил 9,2%), гибкости мышления (прирост 15,6%). Кроме того, измерялись показатели до и после симуляций спортивных игры (баскетбол, волейбол): гибкость мышления увеличилась на 21,9 %, переключение внимания – на 13,1%.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что компьютерные игры способствуют развитию гностических способностей студентов, а именно повышают эффективность процесса развития гибкости и логичности мышления, ставя перед студентом задачу достижения определённой цели и напрягая все инстинктивные способности; систематизируют полученные знания; обеспечивают высокую мотивацию в получении практических умений по развитию переключаемости внимания, заставить студента организовать своё поведение так, чтобы оно подчинялось правилам игры; значительно активируют познавательную деятельность студентов и направлять к единой цели; развивают коммуникативную культуру студентов; позволяют быстро увидеть результат и возможность проанализировать его.

The formation questions of the student's cognition by of computer games have been viewed, a pedagogical technology of perfection of physical education process have been represented. Such questions as the effect of the games on the personality measures, playing technologies application and their effect on the students' gnostical skills have been considered. The add-in program of training improvement with using the current information technologies is introduced. The results of future expert's gnostical skills formation experiment are given.
***The key words**: personality measures, training playing technology, gnostical skills, cognitive process, computer games, attention convertibility, mind flexibility.*

Список литературы

1. *Шадриков, В.Д.* Способности человека /В.Д. Шадриков. М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1997. 288 с.
2. *Лопатина, Т.М.* Так ли безопасны компьютерные игры? /Т.М. Лопатина //Высшее образование сегодня. 2006. № 9. С. 34–37.
3. *Выготский, Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребенка/Л.С. Выготский//Вопросы психологии. 1966. №6. С. 74, 122
4. *Войкунский, А.Е.* Общение и «опыт потока» в групповых ролевых интернет-играх/ А.Е. Войкунский// Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С.47-63.
5. *Новейший философский словарь*/сост. А.А. Грищанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1988. С. 174
6. *Михеева, О.Е.* Симуляция как метод обучения/О.Е. Михеева//Новые информационные технологии. М.; МИЭМ, 2008. С.219.

Об авторе

Карева Г.В.- аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК-378.147-338

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.В. Клименко

В статье рассматривается проблема дифференцированного подхода и его влияние на формирование субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов, обосновываются объективные причины применения данного подхода в высшей школе. Определяются основные компоненты субъектного опыта, устанавливается связь уровня их сформированности с приобретением ключевых компетенций. Также приводятся результаты эксперимента, свидетельствующие об эффективности применения дифференцированного подхода для формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности.
***Ключевые слова:** дифференцированный подход, субъектный опыт, учебно-профессиональная деятельность, субъектная позиция, ключевые компетенции, дифференциация.*

В условиях открытой развивающейся многовариантной системы университетского образования его содержание проектируется как целостная система образовательно-профессионального опыта, становящегося в процессе его присвоения индивидуальным, субъектным опытом учебно-профессиональной деятельности студента, а далее – субъектным опытом деятельности будущего профессионала. Современное образование ставит студента перед необходимостью самому конструировать среду собственного образования в условиях широкого содержательно-образовательного пространства университета.

Обогащение деятельности студента происходит за счет накопления опыта ее осуществления. Опыт учебно-профессиональной деятельности студента - это часть его субъектного опыта, совокупность результатов образовательной деятельности студента в единстве внешнего и внутреннего наполнений; это опыт знаний, умений, отношений, чувств, ценностей, который обретает студент, взаимодействуя с образовательными системами, их субъектами, целями, содержанием, способами образования.

Результативность влияния системы современного университетского образования на личностно-профессиональное становление будущего специалиста объективно зависит от того: насколько совпадают образовательные условия с индивидуальным образовательным опытом студента; совпадают ли они с его личностным контекстом; востребуется ли и развивается ли этот опыт образовательным пространством университета.

Именно поэтому современный этап обучения характеризуется тем, что усилилось внимание к личности обучаемого как к субъекту учебного процесса. Это обусловило появление новых способов и форм индивидуальной работы, дифференциации, варьирование содержательного аспекта обучения, использование альтернативных учебных и методических пособий, предоставление большей свободы обучаемому, отхода от уравнительных требований, обучение ускоренными темпами, создание учебных заведений альтернативного типа. Именно поэтому реализация задач обновления как содержания, так и форм, методов на современном этапе обучения с целью максимального раскрытия личностных и творческих потенциалов, всестороннего развития личности обучаемых, их субъектного опыта невозможна без усиления индивидуально - дифференцированной направленности обучения. Что же касается университетского образования, то одной из его основных задач на сегодняшний день является переход от усовершенствования традиционных форм, методов трансляции содержания фундаментальных и прикладных дисциплин к созданию условий педагогического востребования личностных ресурсов студентов, разработке вариантов сопровождения становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности. Именно дифференцированный подход к обучению представляется наиболее оптимальным решением поставленной задачи в высшей школе.

Дифференциация обучения и реализация дифференцированного подхода к студентам преследуют две основные цели:

- предметно-ориентированные - успешное усвоение знаний, умений и навыков по конкретным учебным предметам, обретение способности к самостоятельному их применению;
- критериально-ориентированные - формирование новых качеств личности, мышления [1].

Вслед за Н. Рогановским [2] предполагаем, что дифференциация образовательного процесса в вузе должна проходить в два этапа:

а) Подготовительный, главными задачами которого являются: определение особенностей будущей профессиональной деятельности студентов, выявление и формирование их склонностей и интересов, ценностных ориентаций и отношения к учебной деятельности, максимальный учет их индивидуальных особенностей. Это выражается в вариативности темпа изучения материала, адаптации учебных заданий к индивидуальным возможностям субъекта, внутригрупповое разделение студентов на мобильные подгруппы с целью проведения с ними учебной работы на разном уровне.

б) Основной, который осуществляется с опорой на базисный учебный план. Задачей этого этапа является максимальное развитие склонностей и способностей студентов в соответствии с особенностями и спецификой предстоящей профессиональной деятельности в различных сферах, личностное самоопределение и т.д.

При изучении субъектного опыта студентов университета необходимо опираться на следующие общие характеристики учебно-профессиональной деятельности:

1) Учебно-профессиональная деятельность в студенческом возрасте приводит к изменениям в самом субъекте в том случае, когда он проявляет критическое мышление как неудовлетворенность способами познавательной деятельности.

2) Изменение психических свойств и поведения студентов находится в прямой зависимости от результатов собственных самостоятельных действий.

При этом следует для студентов каждой специальности учитывать отличительные особенности той будущей профессиональной деятельности, подготовка к которой ведется в рамках высшего учебного заведения. Именно учет данных специфических особенностей профессиональной деятельности необходим при отборе содержания материала, выборе форм, методов его представления с целью эффективного формирования субъектного опыта учебно-профессиональной, а далее – профессиональной деятельности студентов.

Анализ работ по проблеме позволяет избрать в качестве ключевой для определения основных компонентов субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов позицию И.Я Лернера [3], который связывает компоненты субъектного опыта с содержанием образования, с целями обучения и с социальными требованиями к подготовке обучаемых. Продолжая его идею анализа содержания социального опыта как совокупности деятельностей, применяя ее к целям,

условиям (дифференциация процесса обучения в высшей школе) в качестве единицы субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности можно избрать отдельный, целенаправленный ее акт, осуществляемый студентом. Это позволяет выделить следующие компоненты субъектного опыта: когнитивный, операционально-практический, творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений, коммуникативный опыт. Между всеми компонентами имеются определенные связи, причем каждый из предшествующих является условием функционирования последующих. Чтобы судить о степени сформированности того или иного компонента субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности в отдельности и их совокупности у студента, в нашем исследовании мы связываем эти компоненты с наличием или отсутствием сформированных компетенций. Перечень ключевых компетенций определяется нами на основе главных целей высшего профессионального образования, структурного представления социального опыта и субъектного опыта личности, а также основных видов деятельности студента, позволяющих ему овладевать опытом учебно-профессиональной деятельности: учебно-познавательные, общекультурные, информационные, социально-трудовые, коммуникативные, ценностно-смысловые, личностного самосовершенствования.

Таким образом, субъектный опыт учебно-профессиональной деятельности - это совокупность познавательных, коммуникативных, творческих знаний, умений и навыков по решению профессионально ориентированных задач; способностей к эмоционально-ценностной оценке результатов собственного обучения как деятельностной формы проявления сформированных ключевых компетенций в рамках специально организованного учебного процесса.

Так как формирование учебно-профессиональной деятельности студента сопряжено с процессом становления его субъектного опыта, и основным показателем успешности применения дифференцированного подхода к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих юристов является становление субъектной позиции, то центральной проблемой образования в вузе является проектирование учебно-академической деятельности студента с учетом уровня его субъектной позиции.

Наиболее существенным для понимания процесса формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности является определение А.Г. Гогоберидзе, утверждающее, что субъектная позиция студента - это целостное развивающееся качество его личностной позиции, которое:

- характеризует ценностное, инициативно - ответственное отношение к образованию, его целям и смыслам, процессу и результату;
- выражается в сориентированности студента в имеющихся образовательных возможностях, в желании и умении видеть и определять свои образовательные проблемы, находить условия и варианты решения, оценивать образовательные достижения;
- проявляется в различных сферах жизни и, прежде всего, в образовании
- выступает предпосылкой и показателем личностно - профессионального становления [4].

Процесс развития субъектной позиции является непрерывным, имеет определенную цикличность, связанную с возникновением новых условий существования личности в образовательной среде. В связи с этим, при всей многовариантности развития субъектной позиции, существует определенная его этапность, в основе которой лежит логика процесса обогащения опыта взаимодействия студента с новыми условиями учебно-профессиональной деятельности. [4].

Таким образом, логичным будет в качестве критериев сформированности субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности выделить следующие компоненты субъектной позиции студента: мотивационно-ценностный, индивидуально-когнитивный, регулятивно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный и индивидуально-когнитивный компоненты субъектной позиции определяют стратегию личностно-профессионального развития студента, а регулятивно-деятельностный компонент реализует стратегию этой деятельности.

В связи с теоретически обоснованной сущностью субъектной позиции будущего специалиста в образовательном процессе вуза, понятием структуры личности (А.В. Петровский) и сущностью дифференцированного подхода к процессу обучения можно выделить три уровня сформированности субъектной позиции (причем каждый следующий уровень предусматривает наличие показателей предыдущего уровня):

- *низкий уровень* (по характеру – репродуктивно-иммитационный) характеризуется наличием у студентов мотивированности на учебно-профессиональную деятельность в целом и изучение предметных дисциплин в частности, рефлексивности;
- *средний уровень* (деятельностно-регулирующий) характеризуется наличием вышеназванных свойств, а также осознанной активностью и самостоятельностью студента в учебно-профессиональной деятельности, целеполаганием и умением планировать эту деятельность;
- *высокий уровень* (творчески-преобразующий) характеризуется наличием вышеназванных свойств, а также критическим отношением к себе и результатам учебно-профессиональной деятель-

ности, адекватной самооценкой, инициативностью в этой деятельности, мотивацией саморазвития, стремлением к творческому проявлению себя в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Таблица 1

Критерии, показатели, уровни сформированности субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности

Критерии	*Показатели*	*Уровни сформированности*
1. **Мотивационно - ценностный**	➢ профессиональное самоопределение; ➢ выраженность потребности в достижениях; ➢ система ценностей; ➢ мотивация учебно-профессиональной деятельности;	A: низкий B: средний C: высокий
2. **Индивидуально – когнитивный**	➢ знания ➢ доминирующий когнитивный стиль	A: низкий B: средний C: высокий
3. **Регулятивно – деятельностный**	➢ организационно-коммуникативные умения; ➢ самоконтроль; ➢ творческий потенциал;	A: низкий B: средний C: высокий

Модель процесса формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов при дифференцированном подходе к обучению должна обеспечить научно обоснованное описание данного процесса. С этой целью изучается ряд факторов педагогического, психологического, лингвистического и экстралингвистического характера: сведения о студентах, области их учебно-профессиональной, а далее - профессиональной деятельности, их представлениях и субъектном опыте личности в целом и опыте учебно-профессиональной деятельности в частности, предполагаемых партнерах этой деятельности, предполагаемых каналах коммуникации, диагностика исходного уровня сформированности субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности и др. В результате анализа полученной информации отбирается материал профессиональной направленности, связанный с учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельностью студентов. Это служит основой для создания модели процесса формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов при организации дифференцированного обучения.

Представленная модель формирования субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специлистов при дифференцированном подходе к обучению построена на трех основных идеях: дифференциация работы преподавателя по управлению речевой деятельностью студента; формирование основных компонентов субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности идет как процесс овладения студентами базовыми, ключевыми компетенциями (учебно-познавательной, общекультурной, коммуникативной, социально-трудовой, информационной, ценностно-смысловой и компетенции личностного самосовершенствования); учет специфики профессиональной деятельности. Согласно предложенной модели формирование субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности происходит последовательно в 3 этапа с учетом принципов субъектности, индивидуализации и самоактуализации. В качестве основных форм и методов обучения выделяются индивидуальные, дифференциально-групповые, ролевые игры, метод проектов, презентации, тестирование.

Подтверждением эффективности применения дифференцированного подхода при формировании субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности студентов могут служить результаты, полученные в ходе опытно-экспериментального исследования по формированию данного опыта у студентов юридического профиля при изучении иностранного языка:

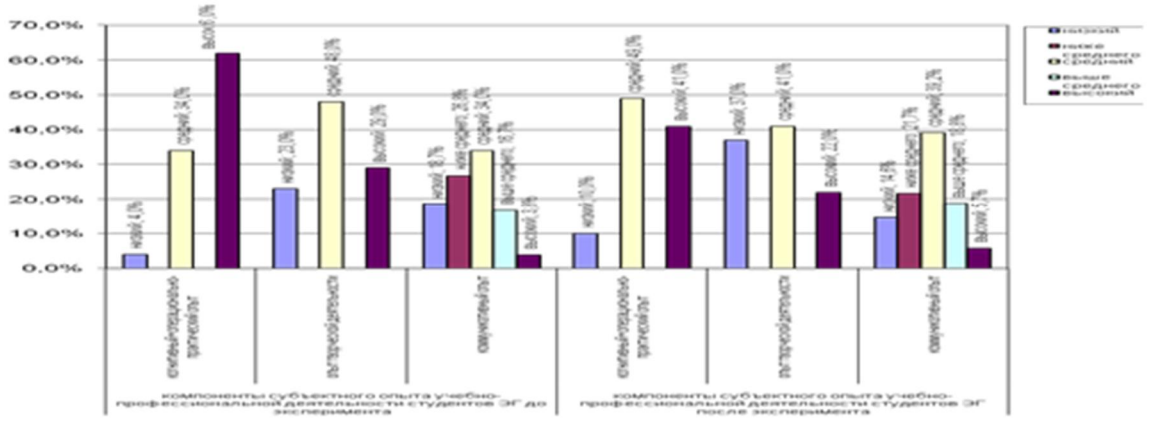


Рис.1. Динамика изменения сформированности субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности студентов ЭГ.

The article deals with the problem of differentiated approach and its influence on the process of subject experience of educational-professional activity formation, with the objective reasons for applying this approach to the system of higher education. The article also describes the basic elements of subject experience and establishes the correlation between the level of their formation and acquiring key competences. In conclusion the results of the research revealing the effectiveness of differentiated approach use for subject experience formation are represented.
The key words: *differentiated approach, subject experience, educational-professional activity, subject position, key competences, differentiation*.

Список литературы

1. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психологии. 1996, №1, с. 5-19.

2. *Якиманская И.С.* Технология личностно – ориентированного обучения в современной школе // Директор школы. М., 2000. 175с.

3. *Осмоловская И.М.* Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе // М.: Издательство ИПП; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 160с.

4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003, №5, с. 63-69.

5. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта //М.: Наука, 1994. 253с.

6. Гильбух Ю.З. Идея дифференцированного обучения в отечественной педагогике //Педагогика. 1994, №5, с. 80-83.

7. *Гогоберидзе, А.Г.* Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования [Текст]: автореф. дис. … докт. пед. наук /А.Г. Гогоберидзе. СПб., 2002, с.47.

8. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения // М., 1976. 253с.

9. *Рогановский, Н.* Дифференцированное обучение – как его осуществить? //Народное образование. 1991. №3. С.41-43.

10.*Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование 2003. №2. С. 58-64.

Об авторе

Клименко М.В.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК-378.184

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

С.Л. Мельников

В статье дается теоретическое обоснование учебных творческих проектов как средства общепедагогической подготовки будущих учителей. Раскрывается сущность, содержание и структура общепедагогической подготовки будущих учителей.
Ключевые слова: *общепедагогическая подготовка; учебные творческие проекты; профессиональная компетентность; профессионализм*.

Одним из структурных компонентов содержания профессионально – педагогического образования является общепедагогическая подготовка будущих учителей.

В нашей стране в дореволюционный период развития общепедагогическая подготовка в высшей школе не имела самостоятельного характера и осуществлялась главным образом на завершающем этапе обучении учителей.

В период становления советской школы подготовка учителей стала основой для развития образовательной системы и получила достаточно подробное исследование в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого. Благодаря работам приведенных авторов уже в 20

– 30-е годы общепедагогическая подготовка стала самостоятельной частью общей системы высшего педагогического образования.

Развитие высшей школы характеризовалось поиском путей усиления роли педагогических дисциплин в подготовке учителя, установления органической связи между изучением педагогической теории и организацией педагогической практики на каждом этапе обучения студентов.

Исследования, проведенные учеными – педагогами за пределами нашей страны, были направлены главным образом на разработку технологической характеристики деятельности учителя, перечня умений и навыков преподавателя – предметника и методов их формирования. Наибольший вклад в эту деятельность внесли Д. Аллен, Р. Буш, Н. Гейдж, Г. Доу, А. Дреер, Д. Отт, П. Томпсон, Х. Мерриман и др.

Согласно исследованиям О.А. Абдуллиной, изучение проблем общепедагогической подготовки на современном этапе развития высшего образования проводится по следующим направлениям:

1. Изучение структуры деятельности и личности учителя, научно – теоретических основ формирования личности учителя в процессе его профессиональной подготовки.

2. Определение научно обоснованного содержания педагогического образования, круга общепедагогических знаний и умений, которыми должны владеть учитель и студент вуза.

3. Выявление путей совершенствования учебно-воспитательного процесса по педагогическим дисциплинам [1, с. 4].

Прежде всего встает вопрос об определении сущности понятия «Общепедагогическая подготовка». В настоящее время имеются разные подходы к этому вопросу. Так, О.А. Абдуллина дает следующее определение: «Общепедагогическая подготовка учителя представляет собой процесс обучения студентов в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам и педагогической практики и результат, характеризующийся определяемым уровнем развития личности учителя, сфомированности общепедагогических знаний, умений и навыков. Система общепедагогических знаний, умений и навыков является общей, единой и необходимой каждому учителю, независимо от специализации… для реализации его социально – профессиональных функций… Весь комплекс педагогических дисциплин определяет профессиональную направленность педагогического института, составляет ядро профессиональной подготовки студентов педвузов» [1, с. 5].

Из этого определения вытекает, что общепедагогическая подготовка – это:

- процесс и результат изучения педагогических дисциплин и прохождения педагогических практик;
- система общепедагогических знаний, умений и навыков;
- ядро профессиональной подготовки будущего учителя.

Данное определение имеет два основных недостатка. Во-первых, в содержание общепедагогической подготовки не включаются общепедагогические качества личности учителя. Во-вторых, не подчеркнута роль самостоятельной работы студентов по повышению уровня своей общепедагогической подготовки. А.Ф. Ушанов общепедагогическую подготовку определяет как «интегративное качество личности профессионала с позитивными характерологическими особенностями, развитым научно – профессиональным аспектом мировоззрения и аналитическим мышлением, общепедагогическими знаниями, навыками и умениями» [2, с. 17].

В этом случае общепедагогическая подготовка определяется как интегративное качество личности профессионала. Но в систему общепедагогических качеств учителя включается только научно – профессиональный аспект мировоззрения и аналитическое мышление. А такие общепедагогические характеристики профессионализма учителя, как педагогический такт, педагогическая культура и другие в содержание общепедагогической подготовки не включены.

Как уже отмечалось ранее, общепедагогическая подготовка является ядром профессиональной подготовки учителя. Поэтому ее содержание обусловлено такими понятиями, как «профессиональная компетентность» и «профессионализм».

А.К. Маркова отмечает, что профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются высокие результаты в обученности и воспитанности школьников. Компетентность учителя определяется такими соотношениями в его реальном труде как его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой [3, с. 8-9].

В настоящее время профессионализм рассматривается как система, состоящая из двух взаимосвязанных подсистем: профессионализм личности и профессионализм деятельности. По определе-

нию А.А. Деркача, профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта труда, обретающего высокую профессиональную квалификацию и компетентность. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно – значимых качеств.

Профессионализм деятельности и личности – это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. Таким образом, структуру содержания общепедагогической подготовки как ядра профессиональной подготовки, можно представить следующим образом.

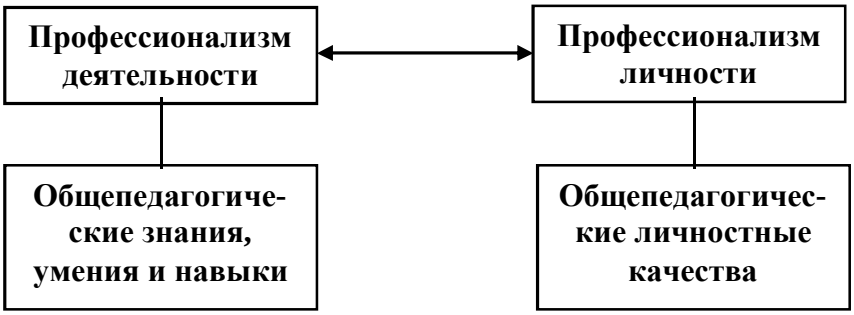


Рис.1. Структура содержания общепедагогической подготовки

Содержание общепедагогической подготовки студентов высшей педагогической школы представляет собой взаимосвязь общего (ядра), особенного (дополнение с учетом специфики факультета) и индивидуального (дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания). Она определяется учебными планами, учебными программами, учебниками и учебными пособиями по педагогическим дисциплинам, основанным на государственном стандарте профессионально – педагогического образования.

К настоящему времени накоплен большой опыт построения профессиограммы учителя (В.А. Сластенин, В.А. Крутецкий, А.И. Щербаков и др.). Так, В.А. Крутецкий выделил дидактические, академические, коммуникативные способности учителя. А.И. Щербаков обосновал дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские способности учителя.

Исследователи под руководством В.А. Сластенина считают, что цель современного педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя, которого характеризуют высокая гражданская ответственность, любовь к детям, подлинная интеллигентность, духовная культура, высокий профессионализм, потребность в постоянном самообразовании, физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность [5, с. 27].

Совокупность этих требований характеризует профессиональную готовность учителя к педагогической деятельности.

В основе содержания подготовки будущих учителей лежат теоретические знания по педагогике. Знание теории педагогики позволяет учителю правильно понимать и объяснять факты и явления учебного процесса школы, строить свою работу на научной основе, наконец, создает возможность предвидения результатов деятельности педагога по воспитанию и обучению школьников. Владение общепедагогическими знаниями помогает учителю успешно выполнять свои задачи воспитателя, преподавателя, организатора педагогического процесса. Реализуя эти задачи, учитель выполняет различные конкретные виды педагогической деятельности. Результативность их во многом определяется знанием учителем методологических основ педагогической науки, теории воспитания, теории образования и обучения, теории управления школой и истории развития педагогической мысли и педагогических систем.

В педагогической литературе в качестве структурных элементов системы общепедагогических знаний выделяются:

- знание педагогических теорий, идей, концепций, законов и закономерностей;
- знание основных категорий и понятий;
- знание основополагающих педагогических фактов;
- прикладные знания об общей методике обучения и воспитания школьников [1, с. 72-75].

На основе анализа государственных стандартов и современных пособий по педагогике можно составить значительный перечень общепедагогических знаний. В них входят в том числе педагогические факты, на которых необходимо особо остановиться.

Педагогический факт в учебном процессе по педагогике играет двоякую роль:

• во-первых, является иллюстрацией к теоретическим положениям;

• во-вторых, является источником для теоретических выводов, средством обоснования теоретических положений.

Педагогические факты отражают педагогический смысл. Через факты практика выступает критерием истинности педагогический теории. В свою очередь педагогическая теория развивается на основе изучения педагогических фактов. Педагогические факты являются связующим звеном между теорией и практикой в процессе обучения.

Педагогические факты способствуют усилению связи педагогической теории и практики. Восприятие и описание педагогических фактов не должно осуществляться лишь на уровне эмоционального отношения и оценочных суждений типа «нравится – не нравится». Необходимо их теоретическое осмысление.

Составной частью общепедагогической подготовки являются общепедагогические умения и навыки. В настоящее время под педагогическими умениями и навыками понимается «совокупность практических действий на основе осмысления цели, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы с детьми» [5, с. 153]. В таком понимании сущности педагогических умений подчеркнута ведущая роль теоретических знаний в подготовке учителя. Педагогические навыки – это умения, доведенные до автоматизма.

Проблеме педагогических умений и навыков были посвящены специальные исследования [6; 7; 8].

Процесс освоения деятельности представляет собой последовательное выполнение следующих действий:

• овладение целевыми действиями;

• овладение операционным составом действий;

• овладение принципами выбора способов действий;

• осознание способов действий.

Таким образом, педагогические умения имеют внутреннюю структуру, то есть взаимообусловленную связь действий как относительно самостоятельных частных умений. Структура общепедагогического умения достаточно сложна, ведь через него реализуются не только общепедагогические знания, но и знания психологические, специально-предметные, методические и общественно-политические.

Общепедагогические умения можно классифицировать по основным видам деятельности. В этом случае выделяют:

• дидактические умения (организация учебного процесса и руководство познавательной деятельностью школьников);

• воспитательные умения (проведение внеклассной воспитательной работы с учащимися и руководство их самообразованием);

• самообразовательные умения.

Каждая из выделенных групп умений обладает своей спецификой, но все они взаимосвязаны между собой. Педагогические умения можно также классифицировать по структуре педагогической деятельности.

Исследователи (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.А. Сластенин) выделяют четыре компонента педагогической деятельности: конструктивный, организаторский, коммуникативный, исследовательский. Согласно этим компонентам выделяют следующие общепедагогические умения:

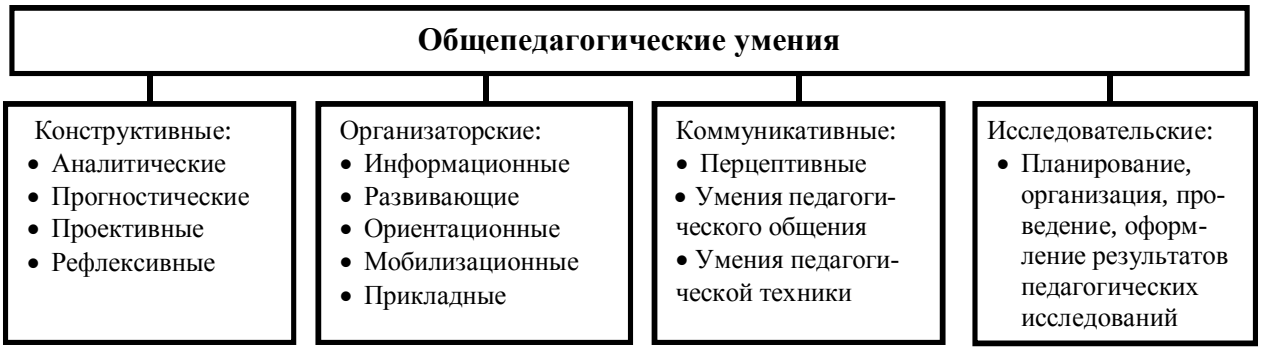


Рис.2. Структура общепедагогических умений

Важной задачей общепедагогической педагогики будущих учителей является формирование у них общепедагогических личностных качеств.

В настоящее время имеются разные подходы к определению содержания этого компонента общепедагогической подготовки учителя. Так, О.А. Абдуллина в него включает отношение учителя к педагогической деятельности (отношение к детям, степень удовлетворенности работой, отношение к педагогическому самообразованию) [1, с. 59].

А.Ф. Ушанов к профессионально значимым качествам будущих педагогов относит гражданскую и профессиональную направленность педагога на прогрессивное духовно-нравственное развитие воспитуемых [2, с. 22].

Коллектив ученых под руководством В.А. Сластенина в профессиограмме учителя ведущее место отводят его направленности, включающей в себя социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность [4, с. 26–30].

Наиболее фундаментальной характеристикой личности учителя является его социально-нравственная направленность, включающая в себя социальные потребности, моральные ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Социально-нравственная направленность лежит в основе социальной активности учителя.

Стержневой характеристикой личности учителя является его профессионально-педагогическая направленность, структура которой представлена на нижеследующем рисунке.

Интерес к педагогической профессии выражается в положительном отношении к детям, родителям и педагогической деятельности.

Педагогическое призвание находит свое выражение в склонности к педагогической деятельности и осознании правильности выбора профессии учителя.

Рис.3. Структура профессионально-педагогической направленности личности учителя

Любовь к детям является основополагающим качеством личности учителя, обуславливающим формирование других профессионально-педагогических качеств. Педагогический долг и ответственность связаны с неукоснительным следованием кодексу педагогической морали. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя в служении детям, защите их интересов и прав.

Педагогический такт, чувство меры, внимательность и доброжелательность проявляются в общении учителя с коллективом, родителями и детьми.

Педагогическая справедливость учителя проявляется в объективности оценок, одинаковом отношении ко всем детям.

Познавательная направленность личности учителя включает в себя духовные потребности и интересы. Основными проявлениями этой направленности являются:

- культура научно-педагогического мышления;
- педагогическая наблюдательность;
- потребность в знаниях, постоянном профессионально-педагогическом самообразовании.

Общепедагогические качества отражают взаимосвязь общепедагогических знаний, умений и навыков, их динамичность и творческий характер.

Решение задач общепедагогической подготовки – это достаточно сложный поэтапный процесс. Для достижения его целей необходимо специальное структурирование учебного материала, его конкретизация вокруг ведущих теорий и концепций, выделение основных понятий, установление рационального сочетания теоретического и практического материала. Ведущие концепции и идеи выполняют организующую функцию в образовании и развитии системы знаний, являются основой и источником их расширения и углубления, организации процесса воспитания личности будущего учителя. В этом смысле учебные курсы общепедагогических дисциплин не отличаются от иных учебных курсов. Изучение учебного материала осуществляется на основе общих принципов дидактики выс-

шей школы с применением соответствующих организационных форм, методов и средств обучения.

Формирование общепедагогических знаний, умений, навыков и личностных качеств будущего учителя – длительной процесс, в котором выделяются следующие этапы:

1 этап – формирование начальных представлений о детях, педагогической деятельности, профессии учителя, его личностных и профессиональных качеств, роли и значении педагогической теории и школьной практики;

2 этап – формирование предметной системы знаний, усвоение ведущих педагогических теорий, категорий, понятий, закономерностей, принципов воспитания и обучения, содержания и методов обучения и воспитание подрастающих поколений;

3 этап – формирование комплексной обобщенной системы знаний на основе межпредметных связей с психологией, возрастной физиологией, частными методиками преподавания школьных предметов, общественно-культурологическими дисциплинами, включая философию образования [1, с. 91].

Движущими силами развития и совершенствования структуры, содержания и методов общепедагогической подготовки учителя, источниками и стимулами его поступательного развития являются противоречия между постоянным ростом требований к учителю и возможностями их полного отражения и учета в системе общепедагогической подготовке в вузе; между изменениями в содержании педагогического труда (под влиянием многообразных факторов) и уровнем их отражения в содержании и методах общепедагогической подготовки; между усилением социальной значимости педагогической науки и реальным (актуальным) содержанием общепедагогических дисциплин в вузе в силу условий обучения; между повышением объективной значимости педагогической теории в деятельности учителя и уровнем ее развития.

Общепедагогическая подготовка учителя – объективный процесс, в основе которого лежат определенные закономерности:

- обусловленность системы общепедагогической подготовки потребностями социально-экономического и духовного развития общества;
- соответствие содержания, форм и методов общепедагогической подготовки уровню развития педагогической науки и школьной практики, характеру и содержания педагогического труда;
- единство обучения, воспитания и развития будущих учителей в процессе общепедагогической подготовки;
- взаимосвязь целей, функций, содержания и методов общепедагогической подготовки студентов педвузов;
- зависимость качества общепедагогических знаний, умений и навыков от характера, содержания, форм и методов организации учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студентов;
- зависимость содержания и методов общепедагогической подготовки от индивидуальных особенностей студентов.

Система вузовской общепедагогической подготовки будущих учителей включает в себя следующие компоненты:

- изучение педагогических дисциплин;
- написание курсовых и дипломных работ;
- проведение педагогических практик;
- проведение внеучебных мероприятий по педагогике;
- самостоятельная работа студентов по педагогическому самообразованию.

Общепедагогическая подготовка студентов осуществляется в различных видах деятельности: учебно-познавательной, учебно-практической, самостоятельной деятельности.

Общепедагогическая подготовка выполняет следующие функции:

- образовательную (формирование общепедагогических знаний, умений и навыков);
- воспитательную (воспитание общепедагогических личностных качеств);
- развивающую (развитие общепедагогических способностей);
- координирующую (обеспечения взаимосвязи всех блоков содержания и субъектов профессионально-педагогической подготовки будущих учителей).

Общепедагогическая подготовка является ядром профессионально-педагогического образования, формирования и развития профессионализма деятельности и профессионализма личности учителя. Она определяет профессионально-педагогическую направленность всего образовательного процесса в педагогическом вузе.

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам определить общепедагогическую подготовку студентов как процесс и результат формирования и развития у будущих учителей общепедаго-

гических знаний, умений, навыков и личностных качеств в процессе учебных, внеучебных занятий и самостоятельной работы; интегративный компонент профессионализма деятельности и профессионализма личности педагога.

The theoretical substantiation of educational creative projects as means of the general pedagogical training of the future teachers is given in the article. The article reveals the essence, the content and structure of the general pedagogical training of the future teachers.
The key words: *the general pedagogical training; educational creative projects; professional competence; professionalism.*

Список литературы

1. *Абдулина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990.
2. *Ушанов А. Ф.* Решение социально – воспитательных задач в структуре общепедагогической подготовки студентов: Дисс… канд. пед. наук. Кострома, 1999.
3. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
4. *Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.*: Изд. центр «Академия», 2002.
5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
6. *Белокур Н.Ф.* Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки. Челябинск: ЧГПИ, 1986.
7. *Томин Н.А., Белокур Н.Ф.* Формирование воспитательных умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки. Челябинск: ЧГПИ, 1986.
8. *Черкес-Заде Н.М.* Формирование основ общепедагогических умений у студентов младших курсов.//Единство теории и практики в преподавании педагогических дисциплин: Сб. науч.тр./ Под ред. А.И. Пискунова. М., 1983.

Об авторе

Мельников С.Л. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г.Петровского, bryanskgu@mail.ru

УДК 37.01(075.8)

ОПТИМИЗАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Д.А. Погонышева

Оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студентов с учетом образовательных ресурсов вуза обеспечивает формирование конкурентоспособных специалистов, владеющих ключевыми компетенциями.
Ключевые слова. *Профессиональная подготовка. Моделирование. Оптимизация. Оптимизационное моделирование*
.

В теории и методике профессионального образования все более утверждается концептуальный подход, который ориентирован на подготовку мобильного конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой готовностью к саморазвитию, самоактуализации, способного к творческому решению профессиональных задач, отвечающего требованиям современного рынка труда. Потребность в модернизации профессионального образования обусловила необходимость поиска новых моделей подготовки компетентных, мобильных специалистов, обладающих инновационным креативным мышлением.

Согласно теории Г.П. Щедровицкого, решение существующей проблемы находится в плоскости педагогического проектирования, позволяющего приспосабливать образовательную среду к социальным условиям жизни, осуществлять ее преобразования в соответствии с целями субъектов образовательного процесса. Проектирование социально-педагогических систем включает совокупность этапов: анализ педагогической проблемы и формулировка цели исследования; обоснование методологических подходов, используемых для исследования возникшей проблемы; разработка концептуальной модели объекта обра-

зовательной среды; обоснование путей достижения целей; разработка системы критериев и показателей эффективности педагогического эксперимента и методики ее выявления; разработка и реализация оптимального педагогического проекта; анализ результатов педагогического эксперимента.

Моделирование представляет собой ключевую технологию системного анализа при исследовании многоэлементных и полиструктурных динамических систем, функционирование которых происходит под воздействием огромного количества управляемых и неуправляемых внутренних и внешних факторов. В процессе моделирования образовательных систем во внимание принимаются лишь наиболее существенные свойства и закономерности взаимодействия исследуемых процессов, благодаря чему появляется возможность обоснования перспективы их развития, осуществления прогнозных и управленческих функций.

Под социально-педагогическим моделированием мы понимаем отражение ведущих характеристик преобразуемой системы (оригинала) в специально сконструированном объекте-аналоге (модели), который в чем-то проще оригинала и позволяет выявить то, что в оригинале скрыто, неочевидно в силу его сложности и завуалированности сущности многообразием явлений. Эвристическая функция модели проявляется в том, что исследователь, выявив существенные факторы и закономерности, тенденции развития социально-педагогической системы, в дальнейшем формирует условия для ее развития. Технологии моделирования социально-педагогических систем присущи методологические и прогностические аспекты [2]. Задача моделирования образовательных систем состоит в обосновании ресурсов ее саморазвития и самосовершенствования, которые обеспечивают разрешение возникающих проблем.

Исследования Л.Б. Ительсона показывают, что применение математических методов исследования в педагогике имеет своей конечной целью продвижение их на более высокие этапы познания количественных и структурных характеристик изучаемых качественных отношений. Главные трудности применения моделирования состоят в том, что существуют переменные, характеризующие психолого-педагогические процессы: непосредственно ненаблюдаемые, неизмеримые (величины, описывающие внутренние свойства явлений и процессов); наблюдаемые, но непосредственно неизмеримые (степень трудности учебного материала и др.).

В нашем исследовании одним из ключевых служит понятие оптимизации. Методологической основой для разработки теории выбора оптимальных педагогических решений является системный подход. Лишь в том случае, когда при принятии решения учитываются все закономерные связи между компонентами системы, можно ожидать, что будет избран оптимальный вариант. Разработку идеи оптимизации как по отдельным компонентам учебного процесса, так и в целом по учебно-воспитательному процессу осуществляли С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Т.А.Ильина, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, М.М. Поташник, Н.Ф. Талызина и др.

Под оптимизацией педагогического процесса Бабанский Ю.К. понимает научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания с точки зрения определенных критериев [1]. В педагогике идеи оптимизации прежде всего связаны с оптимизацией процесса обучения. В классической дидактике термин «оптимальный» означает «наилучший для данных условий с точки зрения определенных критериев». Оптимальный - это не наилучший вообще, то есть идеальный процесс обучения. Оптимальный - это наилучший для существующих условий.

Согласно исследованиям Ю.К. Бабанского, понятия «оптимальный процесс» и «оптимизация учебного процесса» различны. Процесс оптимизации опирается на психологическое обоснование выбора оптимальных решений. Оптимизация с психологической точки зрения представляет собой интеллектуально-волевой акт принятия и осуществления наиболее рационального решения определенной задачи. От исходной позиции до принятия решения осуществляются операции: продумывание нескольких возможных вариантов решения поставленной задачи; осознание необходимости выбора из них оптимального для данных условий; ознакомление с данными о сравнительной эффективности возможных способов решения подобных задач; сокращение числа возможных вариантов до двух наиболее возможных; сравнение их эффективности и ожидаемых затрат времени; выбор одного варианта, наиболее соответствующего критерия оптимизации.

Давая оценку толкования понятия «оптимизация учебного процесса» другими авторами, Ю.К. Бабанский отмечает, что общим у них является «определение оптимизации процесса обучения как такового управления, которое организуется на основе всестороннего учета закономерностей, принципов обучения, современных форм и методов обучения, а также особенностей данной системы, ее внутренних и внешних условий с целью достижения наиболее эффективного (в пределах оптимального) функционирования процесса с точки зрения заданных критериев». Помимо критериев оптимальности: достижение таких результатов обучения, которые соответствуют поставленным целям и реальным учебным возможностям всех обучаемых; соблюдение нормативов затрат времени преподавателей и обучаемых на аудиторную и самостоятельную работу, исследователь рассматривает критерии и признаки оптимизации, которые являются составными частями соответствующих критериев оптимальности.

С.И. Архангельский показал, что оптимизация учебного процесса представляет собой существенный фактор, определяющий содержание и круг задач научной организации процесса обучения. И.Т. Огородников установил, что одним из ключевых аспектов оптимизации процесса обучения служит выявление оптимальных сочетаний различных методов обучения. В.И. Гинецианский предложил определение оптимизации учебного процесса как управления, организуемого на основе всестороннего учета закономерностей, принципов обучения, форм и методов обучения, а также особенностей конкретной педагогической системы, ее внутренней и внешней среды, с целью эффективного функционирования процесса с учетом определенных критериев оптимальности.

Ю.К. Бабанский обосновал систему способов оптимизации ведущих компонентов педагогического процесса, включающих: выбор наиболее рационального для данного учебного занятия комплекса задач образования учащихся; конкретизация образовательных задач с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; подбор необходимого содержания, выделение в содержании главного, существенного; выбор из ряда возможных вариантов подходящих методов, форм и средств обучения; корректировка педагогического процесса, когда по ходу его обнаруживаются затруднения в решении тех или иных задач; анализ результатов и затрат времени педагога и учащихся с точки зрения определенных критериев оптимальности.

Цели и задачи профессиональной подготовки студентов представлены в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, квалификационных требованиях специальностей, отражены в профессиограммах и психограммах. В силу этого, на уровне каждого отдельного вуза необходимо решать проблему оптимизации содержания образования, включающего федеральный и региональный компоненты, определения оптимального сочетания форм, методов и средств педагогического процесса и др. Следует учитывать, что методы и формы организации обучения взаимосвязаны: методы реализуются в формах, формы обеспечивают организацию методов.

Эффективность образовательного процесса может быть выражена с помощью количественных и качественных показателей. Педагоги-исследователи считают, что если оценка результативности образовательного процесса может быть выражена количественными показателями, то его эффективность вправе рассматривать как результативность. Использование качественных характеристик не позволяет отождествлять результативность образовательного процесса с его эффективностью.

В научных публикация представлены различные критерии оптимальности профессиональной подготовки студентов: качество решения учебно-профессиональных задач; расход времени и усилия преподавателей и обучающихся, затрачиваемые на решения задач; объем, системность, осмысленность, прочность, действенность знаний; объем учебной работы, ее трудоемкость при заданном уровне усвоения; фонд учебного времени, интенсивность и напряженность учебной работы; ритмичность.

В работах отечественных и зарубежных ученых раскрыты структура, содержание, ведущие компоненты общего образования, критерии отбора учебной информации, структура учебных и рабочих планов и программ (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.В. Хуторской, Б.Блум, Дж. Дьюи, Р. Мейджер и др.). Применительно к профессиональному образованию проблема отбора содержания исследована А.П. Беляевой, Е.П. Белозерцевым, Е.И. Исаевым, В.А. Сластениным и др. Исследователи установили общие требования к содержанию образования: ориентация на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества, государства; формирование у обучающихся высокого уровня общей и профессиональной культуры, адекватной картины мира, способности работать в различных профессиональных сообществах; получение выпускником профессии соответствующей квалификации; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и др.[3].

Содержание обучения представляет собой информационную модель профессиональной деятельности специалиста. В связи с этим учебная информация, содержащаяся в учебном модуле, должна отвечать следующим принципам оптимальности: принцип минимизации (исключение всего лишнего); принцип освоения методики самообучения; принцип отражения объективно существующих связей; принцип историзма (отражение развития исследуемого феномена); принцип логичности (отражение причинно-следственных связей); принцип подчиненности (отражение иерархической структуры информации); принцип соответствия учебной информации характеру профессиональной деятельности; принцип соответствия учебной информации закономерностям когнитивной деятельности обучающихся.

Процедура проектирования содержания учебной дисциплины включает следующие этапы: выявление теоретических представлений о знании на основе определения ее дескриптивного и нормативного характера; определение номенклатуры и логики изучения дисциплины, включенной в учебный план специальности; отбор содержания учебного материала курса (инвариант+вариант) путем составления тезауруса дисциплины с привлечением преподавателей к формированию вариативного компонента; разработка научно-методического обеспечения дисциплины и учебно-методической поддержки образовательного процесса; проведение мониторинга для комплексной оценки качества подготовки студентов. Системный подход к проектированию содержания дисципли-

ны требует выделения его ведущих компонентов: основные термины и понятия, без которых невозможно усвоить ни одно положение науки; научные факты, без знания которые сложно понять законы науки; основные законы, положения, принципы, раскрывающие сущность исследуемых явлений, объективные связи между ними; теории, содержащие систему научных знаний, используемые методы исследования; знания об объекте и предмете данной науки, методах познания.

В основе оптимального функционирования образовательного процесса лежит оптимальное сочетание таких форм, методов и средств обучения, которые образуют варианты, способные обеспечить наивысшую результативность учебного процесса по принятым критериям; содействие каждому обучающемуся в его личностном и профессиональном развитии. Выбор методов обучения в профессиональной подготовке студентов зависит от многих факторов. Прежде всего он определяется общими задачами современного профессионального образования, содержанием учебного материала, характером решаемой дидактической задачи.

Бабанский Ю.К выделяет несколько уровней принятия решения преподавателем при выборе методов обучения. На уровне стереотипного решения педагог неизменно отдает предпочтение определенному стереотипу применения методов обучения независимо от специфики образовательных задач, содержания, особенностей обучающихся. Реализация метода проб и ошибок также приводит к необоснованному в научном плане сочетанию методов обучения. И только оптимизированное решение обеспечивает научно обоснованный выбор наиболее рациональных методов для данных условий с точки зрения определенных критериев. Таким образом, выбор методов обучения определяется: закономерностями и вытекающими из них принципами обучения; целями и задачами обучения вообще и данного этапа в частности; содержанием и методами данной науки, дисциплины, темы; учебными возможностями учащихся; особенностями образовательной среды: уровнем педагогического мастерства преподавателя. Помимо этого перед преподавателем вуза встает задача выбора форм организации контроля, разработки процедур контроля, обоснование способов индивидуальной коррекции учебной деятельности студентов. Большинство из этих аспектов в общей педагогике хорошо исследовано (В.С. Аванесов, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.П. Подласый и др.).

Креативная парадигма профессионального образования, развиваемая В.А. Сластениным, обращает внимание исследователей на высокую ценность, уникальность творческой личности специалиста. Личность образует собой самоорганизующийся субъект, способный к преобразующей инновационно - интеллектуальной деятельности в процессе своего профессионального становления. Перспективным направлением оптимизации высшего профессионального образования является разработка модели специалиста (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.Г. Семушина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур и др.). В научных публикациях существуют понятия «модель личности специалиста», «модель деятельности специалиста», «модель подготовки специалиста», «эталон специалиста», «модель профиля специалиста», «образец специалиста», профессиограмма, психограмма.

Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе -это такое ее отражение в содержании обучения и в реальной учебной деятельности студентов, которое дает студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности и позволяет им в процессе обучения овладеть способами и действиями, операциями профессиональной деятельности настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций) [4].

Моделирование требует системного рассмотрения профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), и содержания образования и обучения (модель подготовки). Из-за большого объема и многогранности того и другого объекта приходится представлять их в виде моделей, отражающих наиболее существенные черты деятельности и подготовки. Практически в качестве таких моделей выступают, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой -учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений, способствующих выработки профессионально значимых личностных качеств).

Однако моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе в отличие от процесса разработки содержания образования выступает как специфическая технология обучения, суть ее состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий отражаются лишь наиболее существенные ее черты. А. А. Вербицкий называет эту деятельность «квазипрофессиональной», являющейся переходной от учебной к профессиональной; студенты выполняют собственно не профессиональную деятельность, а имитируют ее.

Как правило, для практического обучения выделяются частные умения, не отражающие целостную профессиональную деятельность, в основе которой лежит целеполагание, а сами частные умения весьма разрозненны и в совокупности не охватывают все стороны деятельности специалиста.

Отсутствие в процессе обучения логических и практических взаимосвязей между приобретенными умениями не позволяет студентам эффективно использовать их в процессе труда. Такое положение заставляет педагогов искать формы и методы обучения, направленные на практическое ознакомление с целостной профессиональной деятельностью и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных профессиональных умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационной ориентации в процессе обучения.

Необходимость построения модели профессиональной деятельности диктуется рядом обстоятельств. Такая модель дает студентам представление о целостном содержании профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Разработка модели позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, рассредоточенную в курсах учебных дисциплин, и уже тем самым создает возможности для систематизации, исключения дублирования, выявление недостающих элементов, вычленение всех составляющих элементов деятельности, восстановление их полного состава, во-вторых, определение значимости этих составляющих для нормального протекания процесса, в третьих, установление взаимосвязей между ними, характеризующие структуру целостной деятельности. При разработке модели необходимо предусмотреть ее динамику и личный характер: овладение деятельностью происходит в процессе, развернутом во времени, определяемом длительностью учебного процесса и закономерностями его протекания.

Студент осваивает новую для него деятельность от простых элементов к более сложным и, наконец, переходит к овладению полностью той или иной профессиональной деятельностью. Для разработчиков модели это движение имеет обратное направление - от целостной деятельности к составным ее частям и, наконец, к элементам, причем нельзя утратить те взаимосвязи, которые обеспечивают целостность. Именно в этом при моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе проявляются дидактические принципы систематичности, последовательности и доступности в обучении. Следует учитывать также, что последовательность реализации моделей должна соответствовать как логике обучения, так и закономерностям профессионального становления студентов.

Материальным выражением модели профессиональной деятельности являются состав, содержание и последовательность предъявления студентам учебно-производственных задач, которые в комплексе охватывают все основные действия, входящие в профессиональную деятельность (типовые профессиональные задачи). Для моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе разработчики пользуются двумя терминами: «типовая профессиональная задача» и «учебно-производственная задача».

Учебно-производственная задача разрабатывается на основе типовой профессиональной задачи, но имеет другую цель. Если решение профессиональной задачи -это действие, направленное на выполнение конкретной производственной цели в заданных условиях, то решение учебно-производственной задачи направлено собственно на достижение производственной цели, а не на овладение способом ее достижения. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Таким образом, учебно-производственная задача, как и конкретная производственная (профессиональная) задача, имеет определенные параметры - условия, в которых протекает деятельность.

Типовая профессиональная задача достаточно обобщена, она представляет собой формулировку цели без указания условий. Типовыми профессиональными задачами выступают функции специалиста. Сам процесс моделирования операционально-практического компонента профессиональной деятельности в учебном процессе включал в себя: во-первых, выявление типовых профессиональных задач, которые предстоит решать специалисту при выполнении трудовых обязанностей; во-вторых, разработку на их основе учебно-производственных задач, в комплексе охватывающих всю профессиональную деятельность; в-третьих, определение места задач в содержании обучения; в-четвертых, выбор форм и методов обучения, наиболее отвечающих каждой задаче.

Имитация студентами профессиональной деятельности в ходе решения учебно-производственных задач обеспечивает овладение необходимыми профессиональными умениями и навыками. Учебно-производственные задачи являются аналогом (прообразом) тех реальных задач, с которыми студентам придется встретиться на производстве. Комплекс задач и заданий и представляет собой модель операционально-практического компонента профессиональной деятельности.

Методика разработки моделей профессиональной деятельности включат следующие этапы: разработка модели профессиональной деятельности специалиста; оценка значимости и сложности выявленных типовых задач; разработка на основе типовых профессиональных задач соответствующих учебно-производственных; определение места конкретных разработанных учебно-производственных задач в образовательном процессе; разработка вариантов данных для учебно-производственных задач. Суть методики сводится к выявлению типовых профессиональных задач, трансформации их в учебно-

производственные задачи, определению места этих задач в контексте содержания обучения, выбору форм и методов обучения, наиболее соответствующих конкретному содержанию.

Основными принципами моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе являются следующие: полнота разработанной модели; связь с теоретическим учебным материалом; обобщенность задач; типизация задач и учет возможности переноса умений из одной профессиональной деятельности в другую; учет типичных затруднений и ошибок специалистов в процессе профессиональной деятельности; выбор целесообразных форм, методов и приемов обучения для решения учебно-производственных задач.

Ориентирами оптимизации образовательного процесса в вузе служат модель профессиональной деятельности и модель личности специалиста. Модель деятельности специалиста представляет собой комплексную характеристику субъекта этой деятельности, функционирующего в различных средах, содержащих управляемые объекты и процессы. Педагоги рассматривают модель деятельности как идеал, эталон сформированности личностных и профессиональных качеств выпускника. В.Д. Шадриков отмечает, что модель специалиста служит описанием того, к выполнению каких функций должен быть подготовлен специалист, какими качествами должен обладать; построенные модели позволяют отличать одного специалиста от другого, а также уровни их подготовки.

Н.Ф. Талызина выделяет в модели специалиста следующие виды деятельности: обусловленные особенностями личности специалиста; отражающие требования общекультурного характера; содержащие требования профессии, специальности). Кроме того в состав модели специалиста исследователи включают общечеловеческие умения (учиться, трудиться, управлять, владеть, использовать и др.), общепрофессиональные (социальные, технологические, проектные и др.) и специальные умения, личностные качества. В процессе проектирования модели специалиста выделяют профессионально-деятельностную (цели, объекты, задачи профессиональной деятельности; модель деятельности; образовательно-ориентированная профессиограмма) и образовательно-ориентированную (цели подготовки специалистов в вузе; модель подготовки специалиста; модель готовности выпускников к профессиональной деятельности) подсистемы. В свернутом виде обе модели представлены в государственном стандарте.

Оптимизационная модель специалиста включает интегративные социальные и профессиональные характеристики, адекватные общественно-политическим и социально-экономическим условиям. Оптимизационная модель учебно-профессиональной деятельности специалиста содержит следующие компоненты: содержательный (отбор оптимального содержания профессиональной подготовки), технологический (отбор оптимального сочетания форм, методов, средств), операциональный (моделирование субъектами образовательного процесса цели, задач учебного занятия, рефлексии).

Опираясь на подходы В.А. Сластенина к проектированию технологии профессиональной подготовки студентов, алгоритм разработки оптимизационной модели формирования ключевых компетенций выпускника включает постановку целей; анализ профессиональной деятельности специалиста и разработку ее модели; обоснование содержания образования на каждой его ступени (курс, дисциплина); проектирование модели межпредметной координации; разработку оптимизационной модели подготовки будущего специалиста (учебный план, программы); выбор оптимального сочетания форм, методов и средств; разработку учебных материалов, нацеленных на решение развивающих профессиональных задач; обоснование критериев эффективности образовательного процесса; разработка материалов для контроля качества подготовки и анализа результативности педагогического процесса.

Optimization modeling training of students in the light of education resources the university provides the formation of competitive specialists key competencies.
***The key words**: professional training; modeling; optimization; optimization modeling.*

Список литературы

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.

2.*Загвязинский В.И.* Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования/ Моделирование социально-педагогических систем.-Пермь: Изд-во Пермского ГПУ, 2004.-С.6-10.

3.*Педагогика профессионального образования*/ под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.

4.*Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство, 2001. 272 с.

Об авторе

Погонышева Д.А. - доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yndex.ru

УДК 519.6; 681.3

КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СПЕЦИАЛЬНО СКОНСТРУИРОВАННОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

В.А. Поздняков

Рассматривается процесс контроля качества подготовки специалистов в информационной образовательной среде. Приводится модель представления знаний предметной области. Исследование проводилось на базе Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского.
Ключевые слова: *информация, процесс управления обучением, информационная образовательная среда, модель обучаемого, модель специалиста, дидактическая единица.*

Эффективность подготовки специалистов Q зависит от алгоритма обучения *A* и индивидуальных качеств личности студента *C*.

В свою очередь, перед алгоритмом обучения стоит задача оптимизировать усвоение обучающимся определенной порции, так называемого кванта, информации W. Поставленная проблема должна найти свое решение в двух плоскостях – это минимизация времени обучения T и максимизация глубины и детализации осваиваемого кванта информации.

Формализация рассматриваемой задачи может иметь следующий вид:

$$Q(A,C) \to \max_{w\to\max,\, t\to\min} Q^{w} \qquad (1)$$

Процесс управления обучением в информационной образовательной среде носит циклический характер. Усвоение отдельного кванта информации сопровождается тестированием, после чего в зависимости от его результативности вносятся определенные коррективы в модель обучающегося.

Существенным плюсом информационной образовательной среды (ИОС) является развитие адаптационных механизмов у студента. И адаптация его к среде, и управление его учебной деятельностью происходит через деятельность обучающегося. Знания и умения, получаемые студентом посредством ИОС, носят деятельностный характер. Они значимы для обучающегося, т.к. получены в результате своей же деятельности.

В модуль менеджмента качества подготовки специалистов интегрирована статическая по отношению к ИОС, модель специалиста.

Информационная образовательная среда в момент регистрации обучаемого в системе формирует его модель. Данная модель динамична, ее содержательная и уровневая компоненты имеют положительную динамику в процессе обучения. Успешность подготовки специалиста эквивалентна тождеству моделей обучаемого и специалиста (рис. 1).

Уровень теоретических знаний оценивается посредством тестирования. Для этого разработана структурная модель представления знаний (рис. 2) каждой предметной области Государственного образовательного стандарта специальности 030500.06 – «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)».

При формировании модели представления знаний предметной области рекомендуется выделять во внутренней структуре от 4 до 12 наиболее значимых для усвоения дидактических единиц (ДЕ), соответственно в каждой дидактической единице – 3-7 тем, а в каждой теме – 6-10 понятий. Считается, что студент освоил дидактическую единицу предметной области, если он успешно справился с 50% заданий по рассматриваемой ДЕ. Степень приближения "текущей" модели обучаемого к модели специалиста оценивается при помощи двух характеристик учебных достижений студента – количественной и качественной.

Процесс тестирования позволяет нам получать информацию о количественной мере знаний обучаемого.

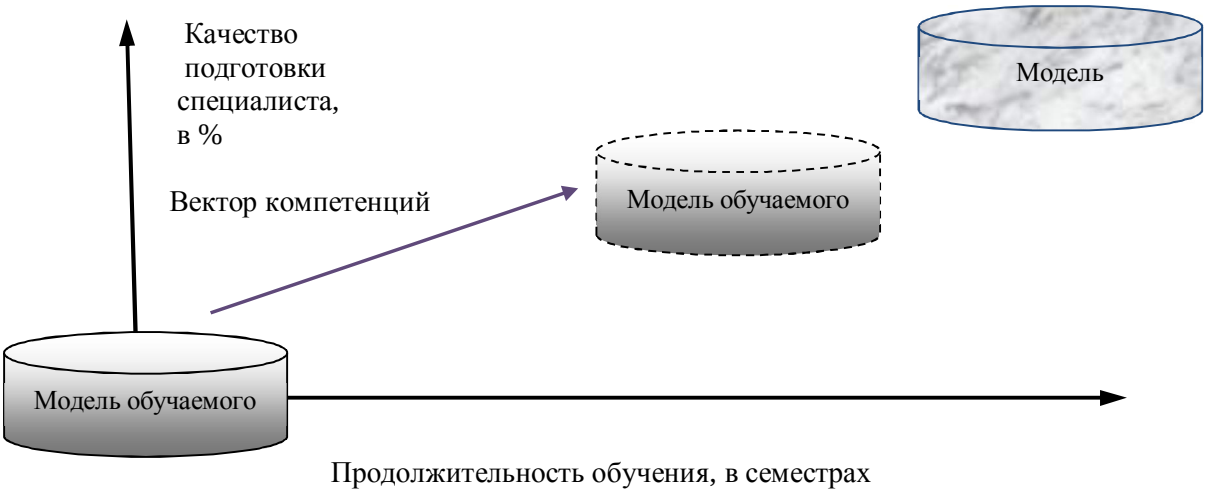


Рис. 1. Диаграмма модуля менеджмента качества образования

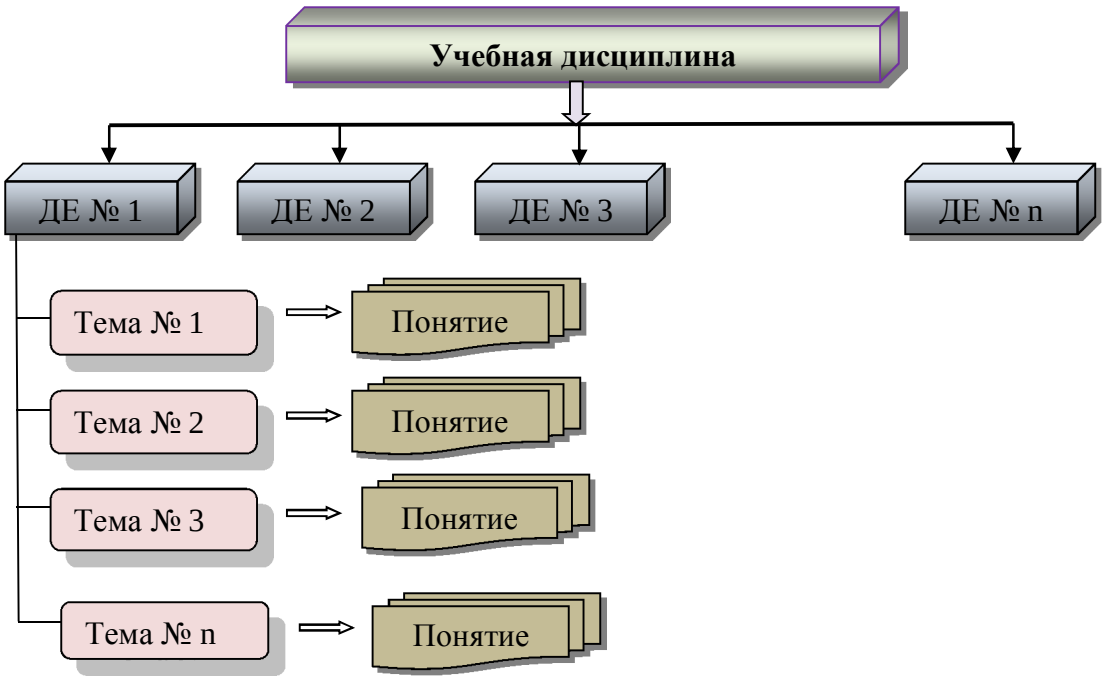


Рис. 2. Модель представления знаний предметной области

Как известно, объем информации при равновероятных исходах измеряется по формуле Хартли:

$$I = \log_2 N, \tag{2}$$

где N – количество равновероятных исходов; I – количество битов в сообщении.

Вероятность равновозможного события N вычисляется по формуле:

$$P = \frac{1}{N}. \text{ Откуда следует, что } N = \frac{1}{P}. \text{ Тогда } I = \log_2 \frac{1}{P} = -\log_2 P. \tag{3}$$

Если вероятности отдельных событий принимают различные значения, то для измерения объема информации следует использовать формулу Шеннона:

$$I_{среднее} = -\sum_{i=1}^{n} P_i \log_2 P_i, \tag{4}$$

где $I_{среднее}$– информационная энтропия или среднее значение информации.

Модифицированная формула Хартли позволяет судить о значимости конкретного тестового задания:

$$I_i = -\ln P_i, \tag{5}$$

где $P_i = \dfrac{K_i^+}{N}$ – вероятность правильного ответа на *i*-ое задание;

K_i^+ – количество правильных ответов; *N* – число испытуемых.

Если значение вероятности правильного ответа на *i*-ое задание теста равно нулю, то оно подлежит исключению из совокупности тестовых заданий как некорректное. В остальных случаях величина вероятности принадлежит интервалу (0; 1] и тестовые задания несут определенную ценность, заключенной в них информации. В общем случае имеет место следующая зависимость:

при приближении значения вероятности правильного ответа на i-ое задание теста к нулю, т.е. $P_i \to 0$, *информационная ценность задания стремится к бесконечности* $(I_i \to \infty)$.

Значимость информации тестового задания равна 0, если вероятность правильного ответа на это задание равна 1. Такого типа задания также подлежат исключению из общего объема тестовых заданий.

Относительный уровень знаний обучаемого при прохождении тестирования характеризуется величиной информационной энтропии Q (формула Шеннона):

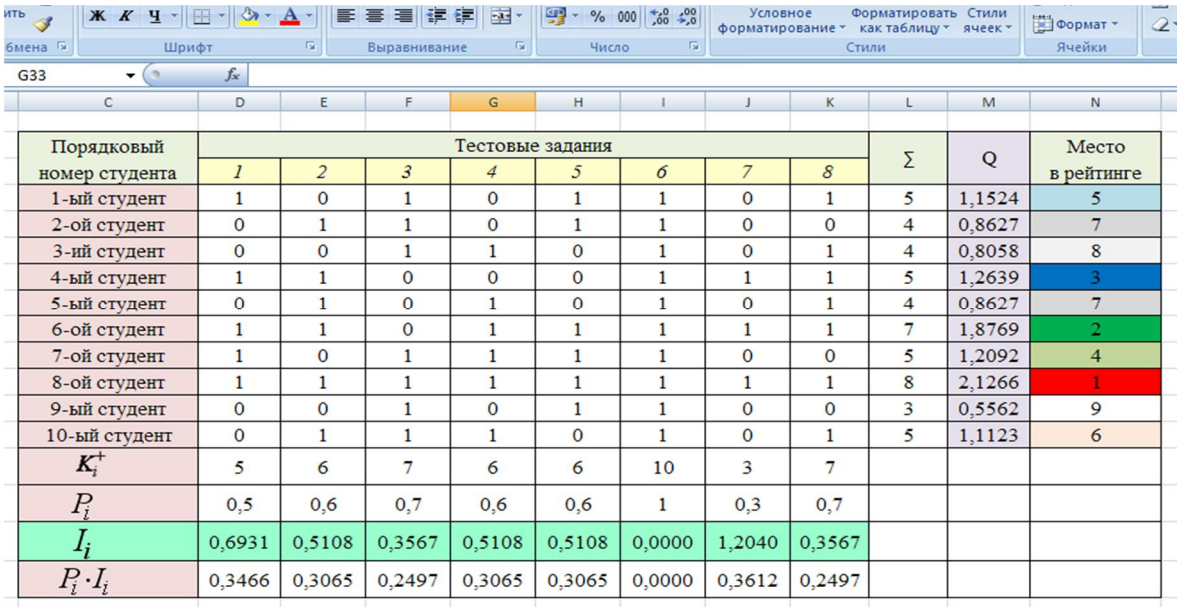
$$Q = -\sum_i P_i \ln P_i, \tag{6}$$

где *i* – индекс суммирования, принимающий значения номеров заданий, на которые обучающимся даны правильные ответы.

В данном случае прослеживается прямая пропорциональность между эмпирическими величинами, т.е. чем выше среднее значение информации, тем объемнее относительный уровень знаний студента.

Рассмотрим пример распределения рейтинговых мест среди 10 обучающихся по результатам тестирования (рис. 3).

Анализ таблицы результатов прохождения теста 10-ю студентами показал, что из восьми предлагаемых заданий наибольшую информационную ценность несет 7-ое задание (I_i = 1,204). С этим заданием справились успешно лишь 3 студента. Значимость информации, заключенной во 2, 4 и 5 заданиях оказалась одинаковой и равна 0,5108. Шестое задание не несет информационной ценности абсолютно (I_i = 0), т.к. с этим заданием справились все 10 испытуемых. Первое место в рейтинге занимает 8-ой студент, относительный уровень знаний которого *Q* = 2,1266. Последнюю строчку в рейтинге получает 9-ый студент (*Q* = 0,5562). Показатель относительного уровня знаний позволяет производить дифференциацию обучающихся и на ее основе проектировать коррекцию траектории обучения.



Порядковый номер студента	Тестовые задания								Σ	Q	Место в рейтинге
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*			
1-ый студент	1	0	1	0	1	1	0	1	5	1,1524	5
2-ой студент	0	1	1	0	1	1	0	0	4	0,8627	7
3-ий студент	0	0	1	1	0	1	0	1	4	0,8058	8
4-ый студент	1	1	0	0	0	1	1	1	5	1,2639	3
5-ый студент	0	1	0	1	0	1	0	1	4	0,8627	7
6-ой студент	1	1	0	1	1	1	1	1	7	1,8769	2
7-ой студент	1	0	1	1	1	1	0	0	5	1,2092	4
8-ой студент	1	1	1	1	1	1	1	1	8	2,1266	1
9-ый студент	0	0	1	0	1	1	0	0	3	0,5562	9
10-ый студент	0	1	1	1	0	1	0	1	5	1,1123	6
K_i^+	5	6	7	6	6	10	3	7			
P_i	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6	1	0,3	0,7			
I_i	0,6931	0,5108	0,3567	0,5108	0,5108	0,0000	1,2040	0,3567			
$P_i \cdot I_i$	0,3466	0,3065	0,2497	0,3065	0,3065	0,0000	0,3612	0,2497			

Рис.3. Таблица результатов тестирования 10 студентов

Process of quality assurance of preparation of experts in the information educational environment is considered. The model of representation of knowledge of a subject domain is resulted. Research was spent on the basis of Bryansk state university of a name academician I.G. Petrovsky.
The key words: *the information, managerial process by training, the information educational environment, model of the trainee, model of the expert, didactic unit.*

Об авторе

Поздняков В.А.– кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК 378.147

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА БРЯНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

А.Н. Прядехо, А.А. Прядехо

В статье рассматриваются актуальные проблемы адаптации современных студентов первого курса к условиям жизнедеятельности вуза с психолого-педагогических и социальных позиций. Приводится сравнительный анализ различных взглядов и действий студентов на процесс их вхождения в соцкультурную среду вуза и развитие их работоспособности.
Ключевые слова: *адаптация, учебный процесс, индивидуальность, профессия, социализация.*

Проблема адаптации студентов 1 курса к условиям обучения и жизнедеятельности в вузе является непреходящей педагогической проблемой, которая постоянно изменяется и совершенствуется.

Адаптация (adaption – приспособление) – процесс приспособления живого организма к условиям среды. Различают: адаптация социальная – перестройка динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды; адаптация психологическая – процесс психологического приспособления индивида или группы к изменяющимся условиям среды обитания или труда; адаптация социально-психологическая – оптимизация взаимоотношений личности и социальной группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение личностью норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру; оптимизация трудовая – приспособление индивида к перемене места работы или учебы. [1]

При поступлении в вуз адаптация – узловой момент становления студентов в качестве субъекта учебной деятельности. Если она происходит успешно, то это залог положительного отношения к новой системе обучения, к изменениям учебного режима, к вхождению в студенческий коллектив, отличный от школьного.

Все это сопровождается существенной перестройкой социальной жизни и психолого-физиологического состояния студентов [2 с, 3]. Для выявления готовности студентов 1-го курса после окончания 1-го семестра к условиям полноценного обучения в вузе среди студентов таких факультетов, как физико-математический, иностранных языков, филологический, социально-педагогический было проведено анкетное обследование, которыми было охвачено 185 студентов. Состав студентов показан в таблице №1.

Таблица № 1

факультеты								
Всего студентов	ФМФ		Филологический		Иностранных языков		Социально-педагогический	
185	Всего 60		Всего 28		Всего 56		Всего	
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
	35	25	4	24	4	52	-	41

В том числе женщин – 142, мужчин – 43. Существенным фактором адаптации студентов к условиям жизнедеятельности в вузе является место их жительства: сменилось ли оно или осталось прежним.

Место жительства студентов на начало учебы в вузе приведено в таблице № 2.

Таблица № 2.

Место жительства	факультеты				
	ФМФ	Филологический	Иностранных языков	Социально-педагогический	Итого
Общежитие БГУ	26	8	12	20	66

Снимают квартиру	4	1	3	3	11
Проживают дома в Брянске с родителями	30	19	41	18	108

Из таблицы №2 видно, что 66 студентов 1-го курса 2009-2010 учебного года проживают в общежитии БГУ, 11 снимают частные квартиры (или проживают у родственников) и 108 человек живут в г. Брянске дома с родителями.

Все 185 студентов имеют возраст 17-18 лет, а это означает, что пока никакой самостоятельной жизненной школы они не прошли. Поэтому поступление в вуз – это первая жизненная школа для них, которая связана со сменой социальной среды, вхождением в новый студенческий коллектив, сменой домашней жизни (для 66 студентов проживанием в общежитии), а также характера учебных занятий, которые существенным образом отличаются от занятий в школе. Первым признаком адаптации первокурсников к основному виду деятельности – учебе, насколько они овладели ею, можно судить по такому показателю, как балл успеваемости по окончанию школы и по результатам первой сессии (см. Таблица № 3).

Таблица № 3

факультет	ФМФ					филологический					Ин. яз					СПФ				
Балл успеваемости за ср. шк.	5	4,1-4,9	4	3,1-3,9	3	5	4,1-4,9	4	3,1-3,9	3	5	41-49	4	3,1-3,9	3	5	41-49	4	31-39	3
Кол. учащихся	12	34	8	6	-	7	12	6	2	1	19	27	10	-	-	3	21	16	1	-
Балл успеваемости по итогам 1 семестра	5	14	8	18	15	1	8	3	9	7	16	12	13	8	7	14	13	11	3	-

Из таблицы № 3 видно, что количество отличных оценок снизилось с 41 до 36. Хотя на факультете «Социальная педагогика» произошел рост отличных оценок с3 до 14. Количество хороших оценок [4,1 – 4,9; 4] также уменьшилось со 134 до 82. Количество же удовлетворительных оценок [3,1 – 3,9; 3] значительно возросло с 10 до 67 по итогам первого семестра по сравнению со школьным показателем. Как видно, количественный показатель резко снизился.

Мы постарались выяснить причины такого положения. Обратились с вопросом: в чем состоят основные причины несоответствия ваших ожиданий и действительных результатов. Получены следующие ответы:

- стало сложно учиться – 52 студента (27, 56%);
- слишком большой объем информации, которую необходимо усвоить в отведенное время – 92 студента (50,96%);
- быстрый темп изложения материала – 27 студентов 914,04%);
- не успеваю осмыслить излагаемый преподавателем материал – 13 студентов (6,76%);
- качество обучения не соответствует запросам – 5 студентов 92,6%);
- сложные программы по отдельным дисциплинам – 46 студентов (23,92%).

К сложным программам были отнесены почти все дисциплины в разном количестве. Но наибольшее число программ, на которое было указано студентами, – математика (СПФ), антропология (СПФ), этнология (СПФ), математический анализ (ФМФ), геометрия (ФМФ), латинский язык (Ин. яз),фонетика английского языка (Ин. яз), старославянский язык (филологический), языкознание (филологический) и т.д.

Среди других причин ряд студентов указывают на то, что методика преподавания отдельных дисциплин слаба, преподаватели не интересуются усвоили ли студенты материал или нет. В анкетах приводятся пожелания: шире применять информационные технологии обучения, методы самостоятельной работы, беседу и др. Студенты факультета иностранных языков делают выбор в пользу методов активного изучения разговорного языка.

Наши наблюдения и постоянная работа с первокурсниками показывает, что основной причиной снижения их успеваемости в первом полугодии является низкий уровень познавательной самостоятельности, отсутствие логического мышления, смыслового чтения, неумение обобщать прочитанный материал, делать необходимые выводы, медленный темп чтения и т.д., что сдерживает нормальное вхождение многих первокурсников в активную учебную деятельность вуза.

Процесс социально-профессиональной адаптации включает в себя, в частности, кроме освоения круга учебно-производственных операций, также умения ориентироваться в новой социально-производственной среде, устанавливать личные и деловые контакты с людьми разного возраста и общественного положения. С этой целью студентам был задан ряд вопросов: «Ваше мнение о причинах сложности обучения, помимо сугубо учебных проблем».

На вопрос («удовлетворяет ли Вас выбранная Вами профессия») абсолютное большинство на всех факультетах, где осуществлялся эксперимент, ответили – «да», и только 26 студентов (13,3%) ответили – «нет».

Среди причин неудовлетворенности выбранной профессии оказались следующие:

- не удовлетворяет профессия учителя вообще;
- малая заработная плата учителя;
- учитель иностранного языка – это не мое призвание. Учителем становится человек по призванию, а у меня его нет;
- учитель – узкая область работы;
- малооплачиваемая работа не отвечает моим потребностям;
- сложно найти работу учителям там, где ты желаешь;
- еще об этом не думал – не нравится и все;
- хочу учиться по другой специальности;
- в дипломе бакалавра будет записано учитель математики, а про компьютерные науки ни слова;
- до сих пор непонятно, в каких сферах мы будем работать (СПФ);
- духовные затраты, которые приходится вкладывать в работу, значительно превышают материальное вознаграждение;
- нелюбовь к детям;
- собираюсь перевестись с филологического факультета на физкультурный и т.д.

Данные высказывания студентов свидетельствуют о том, что они действительно выбрали специальность случайно, по-видимому, лучше переориентироваться на 1-ом курсе, чем позже. Хотя в анкете на вопрос: «Что Вы думаете делать в дальнейшем?» – от всех получили ответ – продолжать учиться. Это говорит о том, что процесс адаптации студентов первого курса вошел только в первоначальную ее сферу и требует дальнейшей целенаправленной и психологически взвешенной работы. Студенты столкнулись лишь с отдельными аспектами избранной специальности. И вполне может случиться так, что, кому сейчас не нравится эта профессия, при тщательном ее изучении она станет интересной и востребованной.

Одним из признаков более активной адаптации студентов к условиям жизнедеятельности вуза – это посещаемость студентами учебных занятий. На вопрос о посещаемости учебных занятий были получены следующие ответы:

- посещаю без пропусков (пропускаю только по уважительным причинам – 168 студентов (91%);
- посещаю выборочно – 17 (9%).

Как видно, абсолютное большинство студентов посещают занятия без пропусков (если на то нет уважительных причин). Это дает им возможность быстрее и подробнее изучить инфраструктуру университета, найти достойную нишу в коллективе группы и курса, «завоевать авторитет среди сверстников».

Студенты, посещающие занятия выборочно, имеют на это разрешение от декана, т.к. работают. Эти студенты имеют доходы ниже прожиточного минимума. Из 14 студентов – 12 ответили, что они подрабатывают время от времени, 4 работают на дому и 1 работает неполный день. Кроме того, отдельные студенты хотели бы найти такую работу, чтобы она не мешала учебе (выходные дни, вечернее время) и приносила какой-нибудь доход. Неплохо, по их высказываниям, иметь «студенческое бюро по трудоустройству», которое могло бы предлагать подобные услуги.

Больше половины студентов, участвующих в эксперименте, проживают в семьях в г.Брянске и близлежащих пригородных селениях, при этом значительную часть времени тратят на то, чтобы добраться до университета и обратно. Для выяснения этого положения им был задан вопрос «Сколько времени занимает у Вас поездка в вуз и обратно домой. Получены следующие ответы:

- несколько минут (менее 30) пешком – 10чел.;
- несколько минут (менее 30) на транспорте - 15 чел.;
- 31 мин- 1 час на транспорте – 70 чел.
- более часа на транспорте – 18 чел.

На вопрос о том, есть ли какие-то другие сложности, укажите их, многие студенты ответили, что утром в час пик на дорогах от многочисленного транспорта создаются большие «пробки», и тогда затраты времени на дорогу увеличиваются до 1,5-2 часов. На маршрутке удается уехать быстрее, но это дорогое удовольствие. Студенты, живущие в пригородных селениях, обеспокоены тем, что железнодорожное управление объявило о сокращении рейсов пригородных поездов, что может усложнить для них транспортную проблему.

Однако около половины студентов 1-го курса (48%) проживают в общежитии или на частных квартирах (в большей части у родственников), что приводит к новым непривычным жилищно-бытовым условиям, влияющим на адаптацию студентов.

Значительная часть студентов отвечают, что условия общежития влияют на них не лучшим способом. Среди ответов получены и такие:

- очень скучаю по дому;
- в общежитии не та обстановка что дома;
- не хватает времени – «глумная обстановка»;
- очень сложно приспосабливаться к новым условиям;
- тяжело учить задания, когда в комнате постоянно шумят;
- соседи по секции постоянно устраивают праздники по ночам. Не высыпаюсь;
- все новое, непривычное иногда учеба уходит на второй план, а это плохо;
- сложно идет привыкание к большому общежитию;
- к условиям общежития отношусь отрицательно.

Вместе с тем среди негативных ответов есть и позитивные:

- в условиях проживания в общежитии больше свободного времени (на 1-2 часа), которые можно использовать на подготовку домашних заданий;
- условия жизни в общежитии не влияют отрицательно на мою учебу, т.к. я часто пользуюсь услугами читального зала;
- в условиях студенческого коллектива я становлюсь более самостоятельной, сама контролирую процесс своей учебы.

Многими студентами, проживающими в общежитии, очень болезненно переносится так называемый эффект «испытания свободой», когда после занятий они предоставлены сами себе и не умеют правильно распорядиться свободным временем. Совершенно справедливо по этому поводу пишет Емельянов В.В: «Существует искушение ничего не делать или делать все в последний день, не успевая… Свобода, можно делать, что угодно: иди куда хочешь, гуляй, где и с кем хочешь…такая вольность опьяняет. Но ведь свобода – это и самостоятельность. Самостоятельность как обязанность самому о себе заботиться висит на душе грузом. От нее никуда не денешься, никуда не спрячешься, она всегда с тобой, один на один, тет-а-тет». [3, с.78]

Одним из важных аспектов адаптации является приобщение студентов первого курса к подготовке домашних занятий.

Чтобы узнать, сколько времени студенты, исходя из своих представлений и возможностей, тратят на подготовку домашних заданий, им был задан соответствующий вопрос.

Полученные ответы сведены в таблицу № 4. Из таблицы № 4 видно, что наибольшее количество студентов – 82 чел. на подготовку домашних заданий тратят более 2-х часов, 21 студент тратит 1-2 часа,

Таблица № 4

факультет	Менее часа	1-2 часа	Более 2-х часов	Когда как	Не готовят вообще
ФМФ	4	9	20	24	-
Филологический	-	6	15	7	-
Ин.яз	-	1	29	26	-
СПФ	-	5	18	19	-
итого	4	21	82	76	-

76 студентов время на подготовку точно не регистрируют, а время на свою работу лимитируют от количества и сложности материала, поэтому затраты получаются «когда как» и только 4 студента ежедневно затрачивают на подготовку домашнего задания менее одного часа, что мало вероятно. В связи с этим возникает вопрос: насколько и как изменился режим работы у студентов 1-го курса по сравнению со школой и как это ими воспринимается и осознается.

Для этого студентам было задан ряд вопросов. Из них: «Изменилось ли у Вас количество свободного времени с началом учебы в вузе?» Полученный отчет помещен в таблице № 5. Из таблицы видно: «да» ответило 159 студентов, «нет» – 26.

Таблица № 5

	факультеты	да	нет
1	ФМФ	53	7
2	Филологический	25	3
3	Ин. яз	46	10
4	СПФ	35	6
	итого	157	26

Таким образом, большинство студентов (89,9%) от обследуемых заметили изменения свободного времени в режиме работы вуза, только (14,1%) того не обнаружило. На вопрос, что они пони-

мают под свободным временем – абсолютное большинство студентов ответили, что это время, которое не занято учебным расписанием.

Чтобы внести уточнения в эти понятия, студентам был задан вопрос: «Уменьшилось ли у них время для сна?». Полученные ответы помещены в таблице № 6.

Таблица № 6

факультеты	да	нет
ФМФ	46	14
Филологический	19	9
Ин. яз	46	10
СПФ	30	11
итого	141	44

Из таблицы № 6 видно, что 141 студент отметили снижение количества времени, отводимого для сна, и только 44 студента указали, что не произошло никаких изменений.

Кроме этого, был поставлен вопрос: увеличилось ли количество времени, затрачиваемого студентами на подготовку домашних заданий по сравнению со средним учебным заведением. Полученные данные помещены в таблице № 7.

Таблица № 7

факультеты	да	нет
ФМФ	52	8
Филологический	22	6
Ин. яз	48	8
СПФ	31	10
итого	153	32

Из таблицы № 7 видно, что у значительной части студентов 153 (82%) время на подготовку домашних заданий значительно увеличилось, все они говорят о резком возрастании учебной нагрузки в вузе по сравнению со школой, и только у 32 (18%) студентов она не изменилась или несколько уменьшилась. Чтобы уточнить, насколько студенты дали верный и откровенный ответ на вопрос о затрате времени на подготовку к домашним заданиям, им был задан уточняющий вопрос: «Часто ли Вы посещаете библиотеку, читальный зал. Полученные результаты помещены в таблице № 8.

Таблица № 8

факультеты	Каждый день	Раз в неделю	От случая к случаю
ФМФ	-	6	52
Филологический	2	14	11
Ин. яз	1	9	47
СПФ	1	15	25
итого	4	44	135

Из таблицы № 8 видно, что наибольшее количество студентов 135 (72,5%) посещают библиотеку от случая к случаю, что свидетельствует об отсутствии какой-либо системы в их самостоятельных занятиях. 44 (24,3%) студента посещают библиотеку один раз в неделю – в начале или в конце, для того чтобы изучить картотеку и отобрать необходимую литературу, составить план на предстоящую учебную неделю. И только единицы студентов 4(5) (3,2%) занимаются ежедневно в читальном зале библиотеки, считая это наиболее результативной и удачной формой для их самостоятельной работы по усвоению знаний, когда можно воспользоваться всей необходимой литературой, указанной в планах лекционных и семинарских занятий, а также необходимой справочной, периодической и редкой литературой.

На вопрос: «Удовлетворяет ли Ваши потребности в литературе библиотека университета?» – ответы помещены в таблице № 9.

Таблица № 9

№	факультеты	да	нет
1.	ФМФ	48	8
2.	Филологический	24	5
3.	Ин. яз	47	7
4.	СПФ	36	7
	итого	175	27

Получили ответ «да» – 175 (85,7%), «нет» – 27 (14,3%). Студенты, которые ответили, что их запросы в литературе библиотека полностью не удовлетворяет – живут в большей мере на частных квартирах. Один из студентов на этот вопрос дал такой ответ: «Если бы я чаще ходил в библиотеку и в читальный зал, то все мои запросы удовлетворились бы» (ФМФ).

Вопрос: «Удовлетворяет ли Вас ассортимент предлагаемых в библиотеке изданий, периодики, научной литературы и др.». Результаты ответа помещены в таблице № 10.

Таблица № 10

№	факультеты	да	нет
1.	ФМФ	51	8
2.	Филологический	25	3
3.	Ин. яз	51	5
4.	СПФ	38	7
	итого	165	22

Из таблицы № 10 следует, что абсолютное большинство студентов 165 чел (88,3%) ассортимент литературы, предъявленный им библиотекой, устраивает. В то же время 22 чел (11,7%) не устраивает. Один из студентов ответил: «Я не знаю всего ассортимента литературы в библиотеке. Поэтому не могу сказать, что меня устраивает, а что нет» (филологический факультет).

Действительно, надо полагать, что, если бы студенты знали весь перечень литературы, который потребуется им на весь период обучения в вузе, то количество неудовлетворительных ответов было бы намного больше. Здесь же объем и ассортимент литературы ограничен той из них, которая понадобилась на 1-ом курсе.

В ходе прогнозирующего эксперимента был поставлен вопрос о состоянии адаптации первокурсников к вузовскому коллективу в течение первого семестра: «Как быстро вы привыкли к новому коллективу?». Ответы приведены в таблице № 11.

Таблица № 11

№	факультеты	С первых дней пребывания	В течение нескольких дней	В течение нескольких месяцев
1.	ФМФ	32	20	6
2.	Филологический	14	8	6
3.	Ин. яз	35	18	4
4.	СПФ	12	18	11
	итого	93	64	27

Из таблицы №11 видно, что у большей части первокурсников – 93 чел (50,3%) – адаптация проходила успешно, они быстро входили в новый коллектив в течение нескольких дней. Анализ свидетельствует о том, что это выпускники из Брянских школ и за редким исключением из школ крупных районных центров. Все они обладают высокими коммуникативными способностями.

У 64 студентов (34,9%) этот процесс продолжался несколько недель. К ним в большей мере относятся школьники из районных центров и крупных и средних школ Брянского района, в большинстве своем обладающие средним и выше среднего уровня коммуникативными способностями.

У 27 студентов (14,8%) процесс адаптации продолжался несколько месяцев вплоть до завершения 1-го семестра. Большинство из них закончили отдаленные сельские школы, обладают сравнительно низкими коммуникативными способностями, поэтому процесс социализации проходил более медленно, у отдельных студентов он еще продолжается.

Чтобы узнать отношение студентов к учебному процессу, им был задан вопрос: «Удовлетворены ли Вы результатами успеваемости за первый семестр?»

Ответы помещены в таблице №12.

Таблица №12

факультеты	да	нет
ФМФ	25	33
Филологический	18	11
Ин. яз	38	19
СПФ	34	7
итого	115	70

Из таблицы №12 видно, что 115 (60,9%) студентов удовлетворены результатами успеваемости за первый семестр, 70 (39,1%) – не удовлетворены. Большое число давших отрицательный ответ студентов приходится на физико-математический и иностранного языка факультеты. Это наиболее сложные факультеты по усвоению их дисциплин и требуют большей интеллектуальной активности и контроля со стороны преподавателей.

Чтобы узнать, что является причиной неудовлетворенности студентов результатами сессии, был поставлен вопрос: «Чем Вы не удовлетворены (напишите)».

Ответы были получены самые разнообразные, причем часто повторяющиеся. Однако если их сгруппировать по смысловому выражению, то можно получить следующее заключение:

- абсолютное большинство студентов, сдавших сессию на «отлично» не удовлетворены тем, что отменили повышенную стипендию, что снижает дальнейшее стремление учиться на «отлично»: «Я сдала сессию на «отлично», а повышенную стипендию не получаю» (студентка СПФ);

- перегрузкой излишней и не нужной информацией. «Очень большой объем домашних, порой не нужных, заданий, на которые приходится тратить более 3,5 часов. А на остальные предметы времени не остается» (студентка СПФ);

- низкий уровень преподавания физической культуры. Отсутствие необходимых условий для занятий физкультурой. «Я недовольна спортивным залом и уровнем преподавания физкультуры. На этих занятиях практически не учитываются индивидуальные особенности студентов (их заболевания)» (студентка СПФ);

- неумение правильно рассчитать свои силы и возможности. «Я не рассчитал свои силы и по некоторым предметам получил оценки, не удовлетворяющие меня» (студент ФМФ);

- отсутствие единых требований к оценке знаний студентов со стороны преподавателей, а также необъективное оценивание. «Я недоволен тем, что мне куратор поставила заниженную оценку по английскому языку» (студентка факультета иностранных языков);

- многие студенты жалуются на низкую температуру в зимнее время в отдельных аудиториях. Все время приходится находиться в верхней одежде и даже одевать перчатки (студентка факультета иностранных языков);

- медленный темп освоения первого иностранного языка. «Я не могу нормально говорить и понимать на английском языке» (студентка факультета иностранных языков);

- большая часть первокурсников выступают с просьбой сделать один перерыв (после двух пар занятий) 30-40 мин, чтобы можно было сходить в столовую или буфет. «Пять, десять минут перерыва многих нас не устраивает, т.к. за это время невозможно сходить даже в буфет» (студентка филологического факультета)

- многие студенты не знают правовых норм и законов в области образования. «Хотелось бы чтобы на кураторских часах обсуждались данные вопросы» (студентка филологического факультета).

Одним из показателей адаптации студентов первого курса к жизнедеятельности вуза является их участие в различных видах общественной жизнедеятельности. Данные показатели приведены в таблице №13.

Таблица №13

факультеты	да	нет
ФМФ	18	40
Филологический	8	20
Ин. яз	21	36
СПФ	11	31
итого	48	137

Из таблицы №13 видно, что только 48 студентов (25,4%) первого курса принимают активно участие в различных видах общественной жизни университета (члены различных секций, кружков, участники различных мероприятий, актив и т.д.). Можно считать, что процесс адаптации данной группы студентов идет активно. В то же время 137 (74,6%) студентов не принимают никакого участия в общественной жизни вуза, ссылаясь на нехватку времени. Процесс их социальной адаптации далеко еще не завершен, хотя сами студенты, за исключением отдельных, считают, что они уже полностью адаптировались к условиям жизнедеятельности вуза.

Так на вопрос Ваша самооценка (оцените Вашу адаптированность в вузе). Получили ответы:

- адаптировался (лась) – 155 чел (82,15%);
- не адаптировался (лась) – 30чел (17,85%).

Здесь наблюдается явное преувеличение большинством студентов своих возможностей, непонимание глубоко сути процесса адаптации, неумение сделать обобщающий анализ по итогам всего эксперимента.

Burning problems of first year students' adaptation to the university activities are treated in the article from psychoeducational and social viewpoints. Here is given a comparative analysis of students' attitudes and actions to the process of their integration into the sociocultural environment of the university and development of their efficiency.
The key words: adaptation, educational process, individuality, profession, socialization.

Список литературы

1. *Энциклопедия социологии.* (http: // slovari yandex ru.)

2. *Архиреева Т.В., Ломакина С.С., Моисеева А.А., Пакина Л.Ю.* «Тренинг «Знакомство» как средство эффективной адаптации студентов первого курса к обучению в вузе». Вестник /Психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. М. 2002 №4.С. 3-8.

3. *Булгаков А.В.* Экспериментальное исследование стратегий межгрупповой адаптации в процессе совместного обучения//Инновации в образовании. 2004 №4. С.82-97

4. *Емельянов В.В.* Студенты об адаптации к вузовской жизни/ Социологические исследования. «Социс». 2001 №9. С.77-82.

5. *Рамозанов М.Б., Азизова С.М.* Технологии умственной работы как средство адаптации к вузовской системе обучения. Вестник /Психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. М. 2004 №1.с. 16-19.

Об авторах

Прядехо А.Н. - доктор педагогических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского.pedvest.bgu@yandex.ru

Прядехо А.А. - доктор педагогических наук, профессор, Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 378

МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

А.В. Савин

Проблема профессионального общения занимает одно из ведущих мест в жизни человека. Исследуя процесс подготовки к профессиональному общению будущих специалистов в контексте профессиональной деятельности нами были обоснованы три метода такой подготовки, основанные на использовании современных аудиовизуальных средств. Данные методы направлены на развитие социально-перцептивных, коммуникативных и интерактивных умений субъекта профессиональной деятельности, реализуемой в процессе общения. В нашем исследовании мы определили их как аудиовизуальные методы подготовки к профессиональному общению. К таковым мы относим: методы аудиовизуальной перцепции, аудиовизуальной рефлексии и аудиовизуальноудаленной коммуникации.

***Ключевые слова**: профессиональное общение, профессиональная деятельность, процесс профессиональной подготовки, современные аудиовизуальные средства, аудиовизуальные методы, метод аудиовизуальной перцепции, метод аудиовизуальной рефлексии, метод аудиовизуальноудаленной коммуникации.*

Современное постоянно меняющееся общество ставит перед высшим профессиональным образованием важные задачи по его совершенствованию. Одной из таких задач является повышение качества обучения, в решении которой важное значение приобретают как содержание образования, так и методы и средства обучения. Профессиональные высшие учебные заведения, ограниченные определенными сроками обучения, не могут в полном объеме охватить круг тех изучаемых дисциплин, которые необходимы для профессионального становления будущего специалиста. Поэтому для оптимального развития их интеллектуального потенциала, а также познавательных интересов, творческих способностей, умения самостоятельно пополнять знания, необходимы новые методы и средства, позволяющие интенсифицировать учебный процесс. Среди них одно из ведущих мест занимают аудиовизуальные средства, способствующие усилению эмоциональности восприятия изучаемого материала, проникновению в глубину изучаемых явлений и процессов.

Исследуя процесс профессионального общения, мы пришли к выводу о том, что подготовка будущего специалиста в этом направлении приводит к малой ее результативности. Это говорит о том, что используемые методы в процессе такой подготовки недостаточно эффективны. Поэтому возникает вопрос о поиске таких способов, с помощью которых процесс подготовки к профессиональному общению проходил бы на достаточно высоком уровне. Это возможно благодаря широкому использованию в этом процессе аудиовизуальных средств. Согласно этому, методы, использующие различные аудиовизуальные средства, мы условились называть в нашем исследовании аудиовизуальными методами подготовки к профессиональному общению, суть которых приведем ниже.

Рассматривая профессиональное общение как специально организованное межличностное взаимодействие (руководителей и подчиненных, работников, равных по должностному положению, педагогов и их воспитанников, коллег по работе, психологов), протекающее в процессе профессио-

нальной деятельности будущего специалиста и имеющее социально-перцептивную, коммуникативную и интерактивную направленность на решение профессионально значимых задач, можно выделить некоторые методы, направленные на совершенствование социально-перцептивной, коммуникативной и интерактивной компоненты профессионального общения. Так, например, ориентацию на перцептивную компоненту имеет *метод аудиовизуальной перцепции*, психологический механизм воздействия которого основан на использовании аудиовизуальной обратной связи. Суть этого метода состоит в аудио или видеозаписи учебных действий обучающихся с последующим анализом, разбором, оцениванием для исправления допущенных ошибок, устранения просчетов, нахождения оптимальных для каждого средств и способов решения коммуникативной задачи [1, 2, 3, 4]. В таком понимании метод аудиовизуальной перцепции можно рассматривать как разновидность социально-психологического тренинга компетентности в общении. В основе этого тренинга и метода аудиовизуальной перцепции лежат одни и те же теоретические положения, во многом совпадающие принципы, на которых основано применяемое в них психологическое воздействие, сходны по форме и технологии процедуры их проведения. Вместе с тем метод аудиовизуальной перцепции имеет существенные отличия от других методов социально-психологического воздействия, состоящие в опосредовании межличностных коммуникаций в группе различными аудиовизуальными средствами.

Общение, опосредованное аудиовизуальными устройствами, имеет различные социально-психологические, инженерно-психологические и общепсихологические аспекты, изучаемые соответствующими отраслями психологической науки.

Так, с переходом на искусственный носитель информации возникает необходимость ее кодирования и адаптации в такой форме, которая будет адекватна особенностям медиатора – технического устройства передачи информации [5]. Практически это выражается в максимальном приспособлении возможностей техники к психологическим особенностям человека, иначе говоря, в адекватности информационного канала эргономическим требованиям.

Вместе с тем, наличие медиатора создает дополнительные возможности управления каналом передачи информации для реципиента. Он вполне реально способен отключить техническое средство и тем самым прервать информационную диаду (например, положить трубку при телефонной беседе, сославшись на плохую слышимость), а тем более монолог (выключить приемник, телевизор и т.д.). В общении «лицом к лицу» это сделать гораздо труднее: здесь можно попытаться изменить неподходящую тему беседы, можно вступить в конфликт, наконец, попытаться уйти от собеседника, но в обычных условиях невозможно прервать беседу, тем более «выключить» собеседника. Это позволяет предположить, что именно на пути исследования возможности управления медиатором со стороны участников общения, другими словами, на пути изучения возможности управления обратной связью через изменение состояния медиатора может лежать выяснение качественной специфики опосредованного общения [5].

По степени выраженности обратной связи Ю.М. Забродин и А.Н.Харитонов выделяют четыре вида медиаторов [5]:

– системы прямого общения (телефон, видеотелефон, и т.д.), которые обеспечивают обратную связь без задержки во времени.

– системы отсроченного сообщения, которые дают обратную связь с временной задержкой (почта, телеграф, симплексные каналы связи).

– системы массовой коммуникации (радио, телевидение, газеты, журналы) имеют обратную связь первых двух типов (телефон, почта) и информацию оценочного типа (общественное мнение), которая не выступает в качестве основной характеристики.

– системы непрямого общения (литература, кинематограф, изобразительное искусство), где обратная связь поступает в виде оценочной информации и может быть отсрочена на многие годы.

Системы первых двух групп обслуживают коммуникацию диалогового типа, а третьей и четвертой – обеспечивают общение межгруппового типа или индивида с большой группой людей, отличаясь от первой и второй групп некоторой «однонаправленностью». В зависимости от конкретной психолого-педагогической технологии обратная связь может выступать в какой-либо из названных форм или в их сочетании. Например, при заочной форме обучения, обратная связь выступает в том виде, который представлен в группе второй в течение учебного года и в виде прямого общения на учебных занятиях во время сессии. Однако и здесь обратная связь не всегда может быть подана без задержки во времени, поскольку действуют определенные акты нормативного поведения студента и преподавателя на занятии. При использовании различных аудиовизуальных средств обратная связь в некоторых случаях может быть пода-

на вообще без задержки, например, при работе на компьютере. Следовательно, именно технические возможности медиатора во многом характеризуют обратную связь при использовании аудиовизуальных средств, а значит и возможность эффективного осуществления контроля за учебным процессом.

Аудиовизуальные средства в значительной степени влияют на психолого-педагогическую технологию в двух аспектах: во-первых, применение аудиовизуальных средств требует значительно усилить психологическую готовность обучаемых участвовать в интенсифицированном учебном процессе, а, во-вторых, повышается возможность коррекции хода учебного процесса, осуществляемого через канал обратной связи, который опосредован аудиовизуальными средствами, имеющий свою специфику по сравнению с «живой» обратной связью. Эта специфика во многом определяется типом используемых аудиовизуальных средств, их техническими и эргономическими параметрами, которые должны соответствовать психологической возможности коммуникатора и реципиента.

Таким образом, используя метод аудиовизуальной перцепции для развития профессионального общения будущих специалистов, необходимо помнить, что он проявляется более эффективно при решении индивидуальных задач, чем групповых [6]. Это обусловлено влиянием «эффекта камеры» и специфическими особенностями аудиовизуальной обратной связи, которые отличают ее от обратной связи, подаваемой участниками учебной группы.

Кроме того, как отмечалось выше, механизмами воздействия рассматриваемого метода, являют социальная перцепция и аудиовизуальная обратная связь. «От того, как люди отражают и интерпретируют облик и поведение и оценивают возможности друг друга, во многом зависит характер их взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности» [7]. Перцепция осуществляет перцептивно-диагностическую функцию и является регулятором поведения личности в процессе общения.

Обращаясь к вопросу становления перцептивных образований с помощью метода аудиовизуальной перцепции можно выделить следующие источники восприятия себя и другого в общении:

– идентификация и различие (восприятие себя через соотнесение с другими);
– восприятие себя через то, как тебя воспринимают другие;
– восприятие себя через результаты собственной деятельности;
– восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний;
– непосредственное восприятие собственного облика.

Все эти источники присутствуют как в реальной жизни, так и в рассматриваемом методе аудиовизуальной перцепции. Разница состоит в том, что в последнем они задействуются в большей или меньшей степени, иначе говоря, их воздействие управляемо.

Аналогично можно обозначить и группу источников восприятия другого [8]:

– идентификация и различие (восприятие другого через соотнесение его с собой);
– восприятие другого глазами окружающих (то есть через их восприятие);
– восприятие другого через анализ и оценку результатов его деятельности;
– непосредственное восприятие внешнего облика другого;
– восприятие другого через экспликацию им своих внутренних состояний.

Как и в первом случае, можно говорить о присутствии всех названных компонентов как в реальности, так и в рассматриваемом методе. Соответствие специфике метода аудиовизуальной перцепции намеренно могут ослабляться или активизироваться некоторые из вышеназванных компонентов. В плане самовосприятия на учебных занятиях выделяются «восприятие себя через восприятие себя другими» и «восприятие себя через соотнесение с другими», опосредованные каким-либо современным аудиовизуальным средством. В аспекте восприятия другого активизируются «восприятие другого через экспликацию им своих внутренних состояний и через то, как его воспринимают другие», а также «восприятие другого через соотнесение его с собой».

И в реальной жизни, и на учебных занятиях все источники перцептивных образований воздействуют на личность как непосредственно, так и с использованием аудиовизуальной обратной связи, под которой мы понимаем «...информацию, исходящую от объекта воздействия и несущую в себе характеристику результатов этого воздействия» [9].

Рассматривая обратную связь в широком смысле, А.А. Бодалев отмечает, что «...одним из необходимых условий взаимодействия людей, отвечающих сформированным у человека представлениям о нормальном течении этого процесса и о достижении в ходе его желательных целей, является непрерывное получение человеком информации о результатах его собственных действий в этом процессе» [10].

Управление своим поведением человек осуществляет с помощью механизма обратной связи (анализируя информацию о процессе и результатах своей деятельности).

Характеризуя аудиовизуальную обратную связь, необходимо отметить, что коммуникаторами (источниками) в ней являются как люди, так и аудиовизуальные средства, а реципиентами (получателями) всегда выступают люди. Это принципиально отличает данный вид обратной связи от других, существующих в различных прикладных науках. Поэтому эффективность аудиовизуальной обратной связи будет непосредственно влиять на решение главной задачи – повышения уровня подготовки к профессиональному общению. Следовательно, для выполнения своих функций аудиовизуальная обратная связь должна:

– быть подана;

– быть воспринята;

– нести адекватные сведения;

– соответствовать возможностям реципиента (в некотором смысле, его ожиданиям);

– быть достаточно информативной.

Причем важным условием достижения целей аудиовизуальной обратной связи будет являться обязательное условие восприятия ее реципиентом. Этот процесс представляет единство следующих компонентов:

– фиксирование обратной связи органами чувств реципиента;

– уяснение содержания аудиовизуальной обратной связи;

– введение данных аудиовизуальной обратной связи во внутренний мир реципиента, анализ, оценивание, последующее принятие или отвержение.

На восприятие аудиовизуальной обратной связи в значительной степени влияют и такие моменты:

– негативную или позитивную информацию несет аудиовизуальная обратная связь, если она содержит оценочные суждения;

– дискрептивными (непосредственно фиксирующими наблюдаемые факты) или интерпретативными (содержащими общение и абстрагирование) наполнено содержание аудиовизуальной обратной связи, если оно несет неоценочные суждения.

Практика показывает, что последние воспринимаются легче, поскольку в большей степени соответствуют социальным ожиданиям и не оказывают фрустрирующего воздействия на «Я – концепцию» реципиента [11, 12, 13].

Подводя итоги анализа аудиовизуальной обратной связи в процессе подготовки будущих специалистов, можно выделить две основные группы факторов, влияющих на ее эффективность:

– факторы, увеличивающие убедительную силу и способность проникать к реципиенту;

– факторы, повышающие готовность и способность реципиента воспринимать данную обратную связь.

К первой группе можно отнести: специфичность, аргументированность и информативность аудиовизуальной обратной связи, а также эффективное сочетание ее вербальной и невербальной составляющих. Последнее связано с тем, что в качестве коммуникатора данной обратной связи выступают как люди, так и аудиовизуальные средства. Ко второй группе относятся следующие факторы:

– уровень мотивированности реципиента к получению и использованию аудиовизуальной обратной связи для расширения профессиональных знаний;

– усиление в аудиовизуальной обратной связи акцента на дискриптивных и автодискриптивных суждениях при минимуме оценочных;

– психологическая готовность реципиента к самокритичному отношению с целью самосовершенствования;

– общий уровень сенситивности реципиента в общении, активная позиция в восприятии и усвоении обратной связи.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что рассматриваемый нами метод подготовки к профессиональному общению позволяет:

– осознать субъекту профессиональной деятельности собственный образ в процессе общения, установить причинно-следственную связь между конкретными перцептивными, интерактивными и коммуникативными действиями и их результатом;

– установить образцы оптимального поведения в типичных ситуациях профессионального общения, что позволяет успешно реализовывать свои индивидуально-личностные возможности для решения конкретных профессиональных задач;

– развивать свои социально-перцептивные, коммуникативные и интерактивные способности и тем самым повышать компетентность в профессиональном общении.

Следовательно, метод аудиовизуальной перцепции на основании перечисленных фактов отвечает всем психолого-педагогическим требованиям, характеризующим его как метод подготовки к профессиональному общению будущих специалистов, что дает право использовать его в дальнейшей профессиональной практике.

Известно, что в условиях профессиональной деятельности один человек направляет свои усилия на достижение обоюдных целей, которые эмоционально не всегда принимает. Он вынужден «выполнять волю другого». Однако сам факт участия человека в совместной профессиональной деятельности уже свидетельствует о принятии цели. При этом человек, принимая к исполнению цели других людей, как правило, формулирует их по-своему, достраивает, доопределяет, руководствуясь своими ценностями, пропуская сквозь призму своих установок и т.п. Именно в этом и проявляется «индивидуальный стиль» деятельности как обобщенная характеристика индивидуально-психологических особенностей человека.

Задумываясь о целях профессиональной деятельности, человек строит в своем сознании образ наличной ситуации общения, желаемого результата, а также вновь создаваемой ситуации. Построение образа задуманного результата, условий его достижения и возможностей реализации цели в группе является проявлением рефлексии, которая выступает предпосылкой внутренней свободы [14].

В психологии принято считать, что свобода присуща не каждому человеку, а лишь тем, кто понимает действующие на них внешние и внутренние силы, имеет ориентацию в жизни, решительно способен переломить неблагоприятный ход событий, выйти из ситуации, вмешаться активно в то, что происходит. Необходимость и возможность овладения своим поведением вообще и продуктивным стилем профессионального общения в частности отсылают нас к исследованию рефлексии. Значимость рефлексивности как уникальной способности начинающего специалиста для становления его профессионального общения многомерна.

Поиск новых способов осознания будущим специалистом отношения к себе, к «другим», к деятельности подводит нас к осмыслению еще одного аудиовизуального метода подготовки к профессиональному общению, который носит название *метода аудиовизуальной рефлексии.*

Понятие «метода аудиовизуальной рефлексии» базируется на самом понятии рефлексии, которую мы определяем как осознание того, как субъект воспринимается и оценивается другими индивидами или общностями в процессе профессиональной деятельности. Следовательно, метод аудиовизуальной рефлексии представляет собой способ применения аудиовизуальной техники в учебном процессе для исследования собственных профессионально значимых качеств обучающихся. Таким образом, суть метода аудиовизуальной рефлексии состоит в аудио- или видеозаписи собственного практического решения профессионально значимых учебных задач с последующим просмотром и анализом ее самим субъектом обучения, позволяющую ему вскрыть причины, служащие источником переживаемых проблем, связи настоящих проблем с прошлым опытом своего развития, взаимосвязь собственных особенностей личности и поведения окружающих, возможности изменения себя, инициирующие изменения взаимодействия в совместном пространстве с другими.

С помощью метода аудиовизуальной рефлексии человек может осмыслить свои действия, соотнести собственные усилия с поведением других людей. Через аудиовизуальную рефлексию мы получаем возможность «обособиться» от пространства своего неконструктивного взаимодействия в прошлом и настоящем и построить позитивные перспективы будущего.

Как известно, основной путь совершенствования стиля межличностного профессионального взаимодействия – личностный рост, изменение самого себя. И первый «посох» на этом пути – расширение рефлексивных потенциалов личности. Опираясь на данные каждому способности осознания жизни и себя в ней, мы можем понять, как мы общаемся, и что мешает нам строить продуктивные профессиональные взаимоотношения.

Метод аудиовизуальной рефлексии поможет будущему специалисту создать достаточно полное представление о том, как человек теряет нити доверия, и почему это происходит. Расширяя свои рефлексивные потенциалы, каждый из нас может осознать:

– какие модели контакта он обычно использует в общении;

– как он относится к себе и другим;

– как обычно воспринимает ситуацию взаимодействия и какие эмоции при этом переживает;

– как эти эмоции «втягивают» его в пространство непродуктивного взаимодействия, и как они связаны с прошлым;

– как неконструктивные эмоционально насыщенные социальные установки блокируют личностные и групповые потенциалы.

Исходя из этого, можно выделить ряд задач, решение которых методом аудиовизуальной рефлексии сможет изменить к лучшему профессиональное взаимодействие будущего специалиста с другими, что будет оказывать большое влияние на процесс подготовки к профессиональному общению специалиста. К таким задачам можно отнести [14]:

– распознавание эмоциональных состояний по типичным невербальным реакциям, которые неизменно сопровождают любую форму межличностного контакта в общении;

– определение в себе разнообразных проявлений внутреннего закрепощения личности, которые приводят к отчуждению и конфликтам, лишают взаимоотношения доверия, открытости, теплоты;

– осознание тупиков и проблем, связанных с непродуктивным стилем общения;

– осознание внутреннего конфликта между желанием быть самим собой, открыто выразить свои чувства и желания и стремлением соответствовать одобряемому авторитетами образу жизни, идеям, эталонам;

– осознание связи проблем, возникающих в профессиональном общении, с неконструктивными социальными установками. Как известно, главным источником непродуктивного стиля взимодействия выступают неконструктивные эмоционально насыщенные социальные установки, с которыми человек идентифицируется по большей части неосознанно. К таким социальным установкам, блокирующим способность человека к продуктивному общению, можно отнести:

1 – обесценивание самого себя, проявляющееся в неуверенности, недовольстве собой, самоуничижении;

2 – недоверие людям и миру в целом, проявляющееся во враждебности, склонности «бороться за справедливость», желании скрыть от окружающих свои истинные чувства;

3 – «обреченность на одиночество», выражающееся в эмоциональной разъединенности с близкими, отстранении, ощущении собственной ненужности, заброшенности;

4 – позиция «жертвы», переживаемая как бесправие, зависимость от обстоятельств, безысходность, обреченность на бедность;

5 – обесценивание других людей, проявляющееся в склонности к соперничеству, к борьбе «Я хуже – они лучше» или «Я лучше – они хуже».

– осознание необходимости отношения к личности как к ценности и определение деструктивной, отчуждающей сущности обесцененного отношения к себе и другим.

Таким образом, теоретический анализ рассматриваемого метода аудиовизуальной рефлексии показывает, что главным шагом на пути подготовки к профессиональному общению является осознание признаков его непродуктивности. Устранение таких «дефектов» в профессиональном общении возможно благодаря аудиовизуальной рефлексии, которая позволяет:

– восстановить внутреннее равновесие;

– проникнуть в сущность своего собственного эмоционального закрепощения;

– осознать возможность изменить себя и взаимоотношения с другими.

Следовательно, метод аудиовизуальной рефлексии также может быть в полном объеме использован как метод профессиональной подготовки будущих специалистов.

Исходя из вышерассмотренных методов формирования профессионального общения, следует, что каждый из них воздействует на определенную сторону профессионального общения: перцептивную, интерактивную и в некоторой степени на коммуникативную. Следовательно, возникает потребность в рассмотрении методов совершенствования последнего компонента общения. Развитие коммуникативных умений возможно различными методами, среди которых можно выделить: беседу, дискуссию, публичное выступление и т.д. Но для нашего исследования вызывают большой интерес методы, использующие аудиовизуальные средства. Одним из таких методов, на наш взгляд, будет являться *метод аудиовизуальноудаленной коммуникации*. Суть его сводится к общению посредством современных аудиовизуальных средств. Метод аудиовизуальноудаленной коммуникации мы рассматриваем как способ формирования коммуникативных умений и навыков профессионального общения. Использование современных аудиовизуальных средств (компьютеров, аудио- и видеотехники и т.д.) позволяет имитировать ситуации профессиональной коммуникации (телефонный разговор, телеконференции и т.д.). При этом преподаватель может, комбинируя задания, использовать данный метод для иллюстрации при объяснении нового материала, а также формировать коммуникативные

автоматизмы на практических и лабораторных занятиях и др. Использование этого метода в учебном процессе позволяет формировать психологическую готовность к профессиональному общению в коммуникативной деятельности, развивать экстравертные способности, преодолевать психологические барьеры общения, развивать навыки активного ведения общения. Возможности современной техники позволяют имитировать профессиональное общение с людьми различного психотипического поведения как реально присутствующих на занятиях студентов, так и виртуальных. Данный метод, может быть, применим как для работы с группой и микрогруппой, так и для работы в парах и индивидуально. В этом плане он носит элемент универсальности. Внешними особенностями такого метода являются территориальная удаленность партнеров по общению, несимультанность контакта, возможности групповой дискуссии, множество формальных правил и др.

Аудиовизуальноудаленную коммуникацию может рассматривать как полезное дополнение к обычному общению, поскольку в ходе ее возможен вариант комплексного анализа поведения собеседника наблюдаемого в режиме реального времени на экране с дальнейшим обсуждением тех проблемных сторон, оказывающих большое влияние на процесс подготовки к профессиональному общению, речь о которых шла выше.

Метод аудиовизуальноудаленной коммуникации способствует возрастанию коммуникативной открытости и толерантности. Характерными для этой формы общения следует признать: постоянство и высокую интенсивность контактов; сближение коммуникативных интересов партнеров, взаимную информационную продуктивность коммуникации, большую активность пользователей и как следствие – их высокую информированность в обсуждаемых вопросах, взаимное пересечение коммуникативных интенций [15].

Вывод о повышении значимости личностного общения с помощью метода аудиовизуальноудаленной коммуникации объясняется явлениями социального и психологического характера. Нередко отмечаемый специалистами коммуникативный дефицит в современном обществе обусловлен ростом психологической разобщённости людей в урбанистической и технически ориентированной среде. В России эта проблема усугубляется резким имущественным расслоением и политической поляризацией общества, разрывом связей между регионами и республиками. Психологическим последствием этих процессов является чувство разобщенности, одиночества, психологической изоляции. Использование метода аудиовизуальноудаленной коммуникации заполняет образовавшуюся пустоту.

Привлекательность использования метода аудиовизуальноудаленной коммуникации как средства преодоления коммуникативного дефицита объясняется рядом причин чисто психологического характера [16]. В аудиовизульноудаленной коммуникации снимается проблема, связанная с трудностью быстрого формулирования своих мыслей в ходе прямого диалога между людьми; имеется возможность пробных коммуникативных действий и их коррекции (отрабатываются навыки общения); выработанные коммуникативные нормы не требуют ритуала представления партнеров друг другу, всегда имеется возможность прямого обращения; нивелируются внешние, социальные, половые, возрастные, имущественные, географические характеристики партнера. Психологическая гибкость, многоликость общения увеличивается. При выборе партнера по коммуникации очевидно, что коммуникативная компетентность и ориентировка расширяются по сравнению с ситуацией применения традиционных форм опосредованного общения [17]. Возможны прямые и непрямые способы ориентировки. Прямой способ предполагает получение информации путем доступа к удаленным источникам. Непрямой включает предположения, касающиеся компетенции возможного партнера, выведенные на основе анализа его обращений к различным подсистемам и информационным источникам, его активности в ходе беседы и др. В поле аудиовизуальноудаленной коммуникации постоянно возникают новые опосредствованные способы ориентировки в среде возможных и актуальных партнеров.

Аудиовизуальноудаленную коммуникацию можно охарактеризовать как глубоко личностный, психологически насыщенный процесс [17]. В ходе использования метода аудиовизуальноудаленной коммуникации снижается действие защитных механизмов личности, угасает внешняя по отношению к мыслительной и коммуникативной деятельности социально престижная мотивация, которая выражается в ориентации на внешнюю оценку, стремлении соответствовать социальным нормам, наилучшим образом выглядеть в глазах других. Анализ свойств аудиовизуальноудаленной коммуникации как новой коммуникативной среды приводит к заключению о том, что общение посредством современной аудио и видео техники существенным образом преобразует и сферу личностной, мотивационной регуляции деятельности субъекта. Это преобразование затрагивает не только коммуникативную, но и мыслительную, мотивационную и эмоциональную сферы человека.

Применение быстродействующих дистантных средств коммуникации перестраивает сферу восприятия субъектом временных и пространственных соотношений коммуникативной среды [18]. Возрастает психологическая компактность коммуникативного времени и пространства. Несущественные для содержания общения обстоятельства (например, время передачи сообщений и удалённость партнёров), играющие важную роль при обычном общении, в ходе использования метода аудиовизуальноудаленной коммуникации отступают на второй план по сравнению с существенными обстоятельствами – общностью интересов и целей партнеров, их коммуникативной и личностной совместимостью.

При использовании метода аудиовизуальноудаленной коммуникации временная отсрочка столь несущественна, что имеется возможность реального обмена актуальной информацией между партнерами. Следствием этого является невозможная в обычном дистантном общении психологическая близость партнеров, непосредственность их контактов, передача ситуативных эмоциональных состояний и настроений. В результате у субъекта изменяется привычная информационная, временная и пространственная картина коммуникационного пространства. Теоретически существенные детерминанты общения (потребности, интересы, мотивы, цели партнеров), будучи независимыми от временных и пространственных обстоятельств, реально приобретают ведущее значение, побуждая и направляя коммуникативный процесс.

Итак, на основе рассмотренной характеристики метода аудиовизуальноудаленной коммуникации можно сделать вывод о том, что общение посредством современной аудио и видеотехники имеет огромные потенциальные возможности, прежде всего в обмене и получении информации, взаимодействии (в том числе и профессиональном) между пользователями. В плане подготовки к профессиональному общению будущих специалистов возможности метода аудиовизуальноудаленной коммуникации велики, но их необходимо использовать в комплексе с другими формами организации работы, лишь как её составляющую.

Таким образом, исследовав сущность и методы эффективного формирования умений и навыков профессионального общения аудиовизуальными средствами, мы считаем необходимым представить систему аудиовизуальных средств в виде следующей схемы (рис.1)

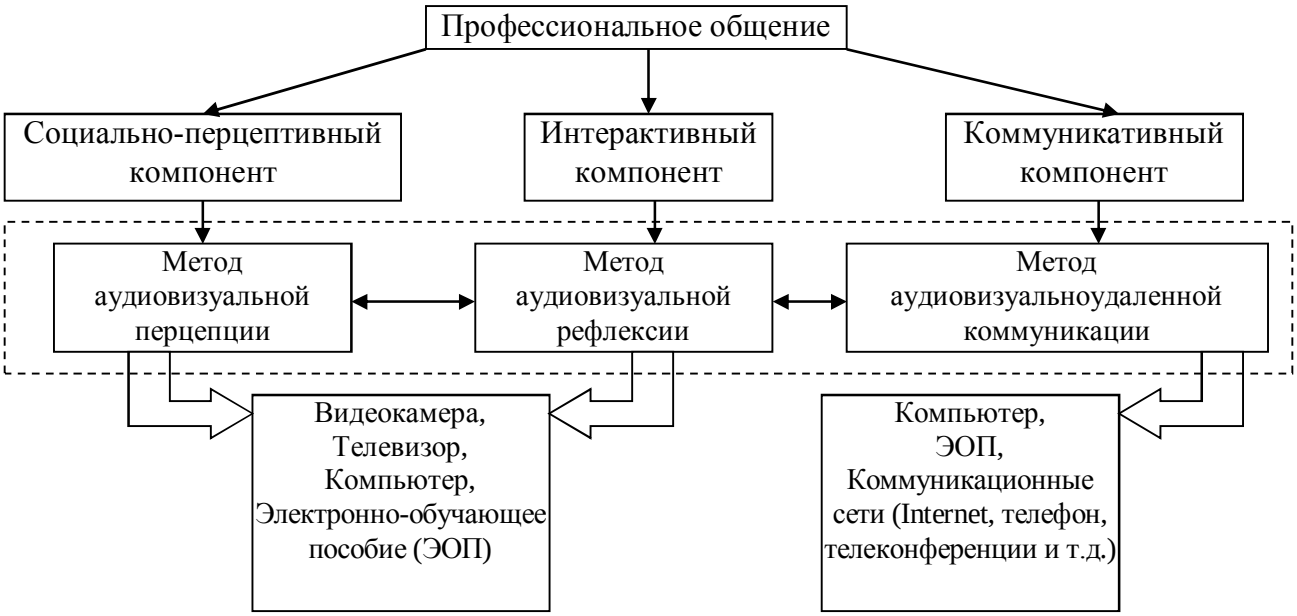


Рис. 1. Структура воздействия аудиовизуальных методов в процессе подготовки к профессиональному общению

Из рисунка видно, что использование различных аудиовизуальных методов подготовки к профессиональному общению будущих специалистов в ходе учебно-воспитательного процесса способствует формированию перцептивных, интерактивных и коммуникативных умений обучающихся. Поэтому сочетание таких методов в комплексе позволяет усовершенствовать процесс профессиональной подготовки и сделать ее более эффективной.

The problem of professional intercourse occupies one of leading places in life of man. Probing process preparations to professional intercourse of future specialists in the context of professional deyatel'-nosti we grounded three methods of such preparation, based on the use of modern audiovizual'nykh facilities. These methods are directed on development of social'no-perceptivnykh, communicative and interaktivnykh abilities of subject of professional activity, realized in the process of inter-

course. In our research we defined them as audiovisual methods of preparation to professional obsche-niyu. To such we attribute: methods of audiovisual perception, audiovisual reflection and audiovizual'noudalennoy communication.
The key words: *professional dialogue, professional activity, process of vocational training, modern audiovisual means, audiovisual methods, method of audiovisual perception, method of an audiovisual reflection, method of the audiovisual removed communications*

Список литературы

1. *Лопухина Е.В., Лопатин Г.С.* Видеотренинг трудных ситуаций в деловом общении хозяйственных руководителей. М., 1986.С. 64 .148 с.

2. *Миккин Г.А.* О применении видеотренинга в целях совершенствования коммуникативной деятельности будущих учителей. // Активные методы обучения педагогическому мастерству и его оптимизации / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1983.С. 143 157 с.

3. *Миккин Х.* Психологический эффект обратной видеосвязи // Средовые условия групповой деятельности / Под ред. Х. Миккина. Таллин, 1988. 202 с. 158

4. *Миккин Х.* Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек, общение и жилая среда. Таллин, 1986. С.159 257 с.

5. *Забродин Ю.М., Харитонов А.Н.* Психологические аспекты передачи информации через каналы коммуникации // Психологические исследования общения. М., 1965. С. 98 187 с.

6. *Николов Н.* Структура человеческой деятельности. М., 1984. С.167 109 с.

7. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. С. 40 200 с.

8. *Тимофеев Ю.П.* Профессиональное общение и его развитие с помощью видеотренинга: Дисс. …докт. психолог. наук. М., 1994. С. 232 398 с.

9. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. сл. Л.А. Петровской. М., 1990. .С. 206 368 с.

10. *Бодалев А.А.* Личность и общение. Избранные труды. М., 1983. С. 41 271 с.

11. *Безруких М.М.* Я и другие Я, или правила поведения для всех. М., 1991. С. 29 317 с.

12. *Кон И.С.* Социология личности. М., 1967. С.121 383 с.

13.*Обозов Н.Н.* Межличностные отношения. Л., 1979. С.173 184 с.

14. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М., 1980. 416 с.13

15. *Арестова О.Н., Бабанин Л.Н.* Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия //Вестник МГУ, Психология, Серия 14, 1996, №4, С. 14-20. 16

16. *Матвеева Л.В.* Коммуникативный акт в условиях опосредования. //Вестник МГУ, Серия 14, Психология, 1996, №14. С.21-26. 153

17. *Прохоров А.О., Сережкина А.Е.* Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютеризированного обучения //Вопросы психологии, 1995, №3. С.53-61. 196

18. *Гурьева Л.П.* Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты. //Вопросы психологии, 1993, №3. С.5-16. 76

Об авторе

Савин А.В. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 796.093 + 378.17

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ИМИДЖА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

О.А. Семерич, О.Н. Шкитырь

В статье рассматривается вопрос зависимости компетентности специалиста от уровня его здоровья, раскрываются критерии сформированности здорового образа жизни у студентов, как одного из ведущих компонентов имиджа будущего специалиста.
Ключевые слова: *здоровый образ жизни, имидж будущего специалиста, профессиональная подготовка, физическое здоровье, психическое здоровье.*

В условиях рыночной экономики остро стоит вопрос о конкурентоспособности любого специалиста. В связи с этим актуальной является проблема интеграции фундаментального образования и

элементов профессионального обучения. Д.В. Чернилевский и О.К. Филатов [1] так определяют свойства конкурентоспособного специалиста:

1) четкость целей и ценностных ориентаций;
2) трудолюбие;
3) творческое отношение к делу;
4) способность к риску;
5) независимость;
6) способность быть лидером;
7) способность к саморазвитию;
8) способность к непрерывному профессиональному росту;
9) стрессоустойчивость;
10) поддержание и укрепление здоровья и работоспособности;
11) создание благоприятного внешнего облика.
12) стремление к высокому качеству конечного продукта;

В.И. Андреев [2] добавляет к вышеперечисленным характеристикам коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству.

Японские психологи и социологи давно считают, что аттестат об образовании – не самое главное. Решающее значение имеют не профессиональные знания, а деловые и личные качества.

Подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста напрямую связана с процессом формирования его положительного делового имиджа.

В настоящее время существует большое количество определений термину «имидж». Мы рассматриваем имидж как сформировавшийся образ специалиста, в котором выделяются ценностные характеристики и черты, оказывающие определенное воздействие на окружающих. [3]

Имидж формируется как осознанно, так и неосознанно, а в его создании принимает участие не только сам человек, но и его ближайшее окружение. Имидж складывается в ходе личных контактов человека на основе мнений, высказываемых о нем окружающими.

Имидж включает в себя две взаимосвязанные характеристики.

Первая – это то, что он является формой жизнепроявления человека, демонстрирующей личностно-деловые качества. *Вторая* включает оценочные отношения и признания окружающих.

Имидж профессионала, в том числе и будущего специалиста обладает следующими *свойствами*:

- *имидж – это сознательное явление.* Он не существует только на уровне отдельного человека, объект должен быть известен партнерам по бизнесу или сотрудникам трудового коллектива;
- *благоприятный имидж должен иметь точный адрес*, вызывать к себе интерес, привлекать определенные группы партнеров;
- *имидж активен,* он способен воздействовать на сознание, эмоции, деятельность отдельных людей и целых групп;
- *имидж не является чем-то однажды заданным,* сформированным;
- *имидж должен быть пластичным;*
- *имидж должен быть правдоподобным,* в противном случае имиджу не верят и он не достигает поставленной цели.

В ходе опытно-экспериментального исследования нами проводился анализ компонентов имиджа профессионала.

Ведущими составляющими позитивного имиджа будущего специалиста являются:

– деловая этика;
– культура организации;
– деловой этикет;
– этикет внешнего вида;
– культура делового общения;
– самоменеджмент личности специалиста;
– здоровый образ жизни профессионала.

Приоритет здоровья несомненен в ряду общечеловеческих ценностей, определяющих социально-экономическую политику государства.

Здоровье влияет на качество трудовых ресурсов, на производительность общественного труда и тем самым на динамику экономического развития общества. В условиях перехода к преимущественно интенсивному типу развития производства здоровье, наряду с другими качественными характеристиками, приобретает роль ведущего фактора экономического роста.

Среди различных уровней обусловленности здоровья важную роль играют социальные условия и здоровый образ жизни, поэтому целесообразно дать характеристику понятию «здоровый образ жизни». Доктор медицинских наук Т.И. Баркова рассматривает здоровый образ жизни как «социальную ценность, один из важнейших резервов рабочей силы, он определяет возможности человека в осуществлении стоящих перед ним задач. Известно, что рациональный режим труда, отдыха, быта, питания, способствует сохранению здоровья, помогает сохранить высокую работоспособность, избежать заболеваний» [4].

Р.Е. Артыкбаев считает, что «здоровый образ жизни – это путь к достижению здоровья, к его сохранению и укреплению. Этот путь может повседневно использовать хронически больной, старый человек и, таким образом, в какой-то мере улучшить свое здоровье. И напротив, молодой здоровый человек может подтачивать постепенно данное природой здоровье. Основанием для оценки образа жизни как здорового выступает не уже достигнутое состояние здоровья, а такая организация жизни, такие поступки, привычки, формы поведения, которые сохраняют и укрепляют здоровье» [5].

Здоровый образ жизни – это способы деятельности людей по сохранению и улучшению своего здоровья как условия и предпосылки развития других сторон и аспектов образа жизни. Таким образом, здоровый образ жизни – это, с одной стороны, форма, с другой - условие реализации и развития других сторон образа жизни человека.

В основе здорового образа жизни лежат две группы принципов, определяющих стиль жизни. *С биологической точки зрения,* образ жизни должен быть возрастным, укрепляющим, ритмичным, энергетически обеспеченным.

Как *социальный феномен* здоровый образ жизни должен быть эстетическим, нравственным, волевым, самоограничительным и экологичным.

Из многочисленных определений и понятий здорового образа жизни основным направлением мы рассматриваем – психолого-педагогическое, утверждающее ведущую роль мотивационно-ценностного отношения, сознания, поведения и ценностно-ориентированной деятельности личности для создания своей социокультурной макро- и микросреды жизнедеятельности.

Сложная демографическая ситуация в России, низкий уровень культуры здоровья, гигиены питания и на этом фоне ухудшение здоровья студенческой молодежи ставят проблему формирования здорового образа жизни будущих специалистов как одну из приоритетных.

«Профессиональное долголетие будущего специалиста должно закладываться уже на этапе профессиональной подготовки. Решение этой задачи в значительной степени находится в руках самого студента. Для этого он должен научиться, соответствующим образом организовывать свое поведение, отводя в нем особое место программе профессионального самосохранения». [6] Отметим ряд пунктов физического и психического здоровья человека, включенного в профессиональную деятельность. К ним относятся:

- готовность к постоянному самоизменению;
- внутренняя личностная ответственность за собственное здоровье;
- способность жить в согласии с самим собой, внутренняя сбалансированность;
- овладение приемами самовосстановления после перегрузок;
- выработка у себя адекватных средств преодоления нежелательных состояний;
- овладение приемами психической саморегуляции и нормализации уровня работоспособности;
- предупреждение возможных личностных деформаций в своей профессии;
- противодействие профессиональному старению и поддержание своего интеллектуального потенциала;
- исключение из своей жизни саморазрушающих стратегий поведения;
- развитие навыков самоконтроля.

Однако в настоящее время отношение к собственному здоровью у будущих специалистов остается пассивным.

К сожалению, молодежь не соблюдает самых простейших, обоснованных наукой норм здорового образа жизни. Одни становятся жертвами малоподвижности (гиподинамии), вызывающей преждевременное старение, другие излишествуют в еде, третьи не умеют отдыхать, отвлекаться от производственных и бытовых забот, вечно беспокойны, страдают бессонницей, что в конечном итоге приводит к многочисленным заболеваниям внутренних органов. Большинство, поддаваясь пагубной привычке к курению и алкоголю, активно укорачивают свою жизнь.

Недостаток двигательной активности (гиподинамия) отражается на психической активности человека: у него появляется сонливость, раздражительность, бессонница, эмоциональная неустойчивость, вялость в движениях, наблюдается отсутствие аппетита, дезорганизация речи и мышления.

Ограниченная мышечная активность является в настоящее время одной из главных причин ряда тяжелых хронических заболеваний внутренних органов, нарушения обмена веществ, ухудшения снабжения крови кислородом и накопления молочной кислоты в организме.

В наблюдающихся случаях перенапряжения и переутомления виновен не сам труд, а неправильный режим труда. Нужно правильно и умело распределять силы во время выполнения работы как физической, так и умственной. Равномерная, ритмичная работа продуктивнее и полезнее для здоровья работающих, чем смена периодов простоя периодами напряженной, спешной работы. Интересная и любимая работа выполняется легко, без напряжения, не вызывает усталости и утомления. Важен правильный выбор профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями человека.

Главной целью формирования здорового образа жизни является сохранение и укрепление здоровья через самопознание и овладение человеком индивидуальными способами здорового образа жизни. Основными критериями сформированности у будущих специалистов здорового образа жизни являются:

– **когнитивный критерий** (глубокое понимание значимости всех компонентов, характеризующих здоровую жизнедеятельность, значение своего состояния здоровья, валеологических проблем).

– **мотивационно-ценностный** (выражение потребности в крепком здоровье, стремление к регулярному систематическому анализу и прогноза здоровья, проявление интереса к оздоровительным мероприятиям, глубокое убеждение и осознание личной и социальной значимости здорового образа жизни).

– **деятельностно-практический** (проявление оздоровительных умений и практических навыков в оздоровительной деятельности и регулярность их применения, активное проявление опыта оздоровительного поведения, устойчивая способность к самоанализу, самоконтролю за уровнем собственного здоровья).

Психолого-педагогическая диагностика помогла нам изучить состояние здорового образа жизни у студентов Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Мы получили следующие результаты:

1. Уровень **когнитивного** критерия нами определяется с помощью опроса и тестирования. В результате были сделаны следующие выводы:

– с высоким уровнем знаний студентов – 29%;
– со средним – 30,2%;
– с низким – 79%;
– с очень низким – 12%.

2. **Мотивационно-ценностный** критерий рассматривался с помощью анкеты. В результате обработки полученных результатов мы выяснили, что 82% опрошенных испытывают потребность в ЗОЖ. Мотивы могут быть следующие:

– быть здоровыми – 31,8%;
– иметь красивую фигуру – 20,1%;
– улучшить физические качества – 14,7%;
– подготовить себя к профессиональной деятельности – 11,8%;
– другие мотивы – 21,6.

3. **Деятельностно-практический критерий** определяется в результате выполнения практических умений.

–11% студентов имеют высокий уровень практических умений в ведении ЗОЖ;
–36% - средний;
–66% - низкий;
–23% - очень низкий.

К сожалению, психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов - будущих специалистов не ведут активную деятельность по позитивному преобразованию своего образа жизни.

Уклад жизни современной молодежи должен учитывать сложность организации человека и многообразия его взаимоотношений с окружающей его средой, а сам человек должен определяться нижеперечисленными характеристиками:

- физическим состоянием, физическим развитием как процессом и результатом параметрических характеристик организма в течение жизни;
- физической подготовленностью;
- психомоторикой;
- психологическими свойствами личности;
- социальной образованностью;

- духовностью. [7]

Исходя из указанных предпосылок *структура здорового образа жизни* будущего специалиста должна включать следующие *факторы*:

- оптимальный двигательный режим;
- тренировку иммунитета и закаливания;
- рациональное питание;
- психофизиологическую регуляцию;
- рациональный режим дня;
- отсутствие вредных привычек; самообразование в области гигиены здоровья.

Итак, формирование здорового образа жизни будущих специалистов имеет своей целью совершенствование условий жизни и жизнедеятельности на основе культуры здоровья, включающих не только изучение своего организма, знание факторов риска, вредных привычек, но и умение на практике использовать комплекс средств и методов, обеспечивающих здоровый образ жизни.

The problem of dependence competence of a specialist from the lever of his health is examined in his article; the criterions of formation students healthy way of living as a component part of future specialist's image are analyzed.
***The key words*:** healthy way of living, future specialist's image, professional training, physical health, mental health.

Список литературы

1.*Чернилевский Д.В., Филатов О.К.* Психология обучения в высшей школе. М., 1996.

2.*Андреев В.И.* Саморазвитие менеджера. М.: Народное образование, 1995.

3.*Злобина С.Н., Семерич О.А., Елисеева Е.В.* Основы делового общения. Брянск, 2006.

4.*Баркова Т.И.* Психологические условия формирования рационального образа жизни студентов I курса вуза: Дисс…. канд. психол. наук. М., 1986. С.140-141.

5.*Артыкбаев Р.Е.* Социально-педагогические факторы совершенствования работы с населением на спортивных сооружениях по формированию здорового образа жизни: Дисс…. канд. пед. наук. Л., 1988. С.29-30.

6.*Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.

7.*Грач Л.П., Грач И.С.* Гармония тела – торжество духа: Научно-методическое пособие. Брянск, 2003.

8.*Шкитырь О.Н.* Формирование культуры здоровья у будущих учителей в системе высшего педагогического образования. Монография. Брянск: «Курсив»»,2009

Об авторах

Семерич О.А.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского,pedvest.bgu@yandex.ru.

Шкитырь О.Н.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского,pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л.В. Сидорова

В статье обосновывается актуальность и целесообразность использования метода проектов при обучении студентов разработке мультимедийных продуктов, раскрывается содержание этапов учебного проектирования подобных продуктов, особенности организации выполнения проектов по заказу реальных потребителей.
Ключевые слова: *метод проектов, проектирование мультимедиа, этапы проекта, сценарий мультимедиа, мультимедийный продукт, законченный практикозначимый продукт, мультимедийная презентация.*

Практика нашей работы по преподаванию новых информационных технологий, мультимедиа при обучении студентов разработке мультимедийных продуктов (обучающего, рекламного и др. ха-

рактера) показывает, что поскольку сам процесс разработки мультимедиа представляет собой процесс проектирования, поэтому и на занятиях методически целесообразно, логично и даже методически необходимо использовать метод учебных проектов.

Однако традиционно сложилась такая система обучения, когда на серии лабораторно-практических занятий преимущественно изучаются приемы работы с компьютерным программным обеспечением как самоцель (выполнил очередную лабораторную – получил зачет по ней и т.д.). При такой постановке занятий не уделяется в должной мере внимания тому, как средствами информационных технологий создавать законченные практикозначимые продукты (а не только правильно выполненные на уровне программно-технического исполнения).

Такая методика обучения не является продуктивной в современных условиях. Получается, что студент, владея приемами работы с программным обеспечением, не подготовлен к тому, как создать эффективные, конкурентоспособные мультимедийные продукты. А ведь обладание такой подготовкой очень актуально для профессиональной деятельности, например современного педагога в условиях информатизации.

Нельзя обучать только приемам работы с различным программным обеспечением, подразумевая, что обучаемый при необходимости создания информационного продукта сам, полагаясь на свою интуицию, должным образом трансформирует содержание продукта из книжно-текстовой культуры в экранную и организует его должным образом в мультимедийной (гипермедийной) форме на экране. Опыт работы показал, что при таком подходе получаются студенческие работы, возможно технически грамотные, но без реальной практической ценности, в которых непонятна целесообразность использования компьютера (так как представляемое содержание с таким же успехом или даже практичнее можно передать в традиционной вербальной, книжной форме).

Как создавать информационные мультимедийные продукты, имеющие профессиональную ценность - именно этому направлению стоит уделять особое внимание при построении методики обучения информационным технологиям. Оптимально позволит выполнить эту дидактическую задачу использование при обучении метода проектов. Ведь одна из его основных задач – научить создавать конкурентоспособные практико-значимые продукты (услуги), путём подчинения всех этапов проектной разработки (от идеи до её реализации в реальном объекте) именно этой цели. В нашем случае метод проектов учит, как информационные продукты следует правильно проектировать, т.е. как содержание творчески и методически правильно трансформировать из традиционной книжно-текстовой формы в экранный сценарий и только затем реализовывать спроектированный сценарий посредством соответствующих программных редакторов.

Поэтому считаем, что обучение новым информационным технологиям следует строить на основе метода творческих проектов. Так, в частности, мы обучаем разрабатывать проект мультимедийной демонстрации, презентации или web-сайта и лишь затем его программно реализовывать. При этом процесс учебного проектирования информационного продукта (в нашем случае – имеющего профессионально-педагогическое назначение) предусматривает детальную его разработку по следующим этапам:

1) анализ педагогической проблемной ситуации, постановка психолого-педагогических, методических задач, для решения которых создаётся данный продукт;

2) конкретная постановка и формулировка вопроса;

3) изучение предыстории темы, традиций, тенденций (как результат этого этапа – формирование первичного литературного текста, изложенного в форме технологии книги. Этот текст представляет собой традиционное изложение материала по данной теме, то есть еще не расчлененного текстового потока на устную речь учителя, и структурированный текст будущего электронного продукта-презентации);

4) анализ и выбор оптимальной схемы урока с применением информационных технологий; анализ альтернатив проектируемого электронного продукта по форме, методам его использования в профессиональной деятельности учителя; обоснование проектного решения по выбору оптимального варианта;

5) замысел композиции будущего электронно-обучающего продукта (конструирование сюжета будущего продукта как хода развития его основных сцен-событий-образов);

6) превращение замысла в технологию создания продукта - в алгоритм действий (подразумевается разработка педагогического сценария, предусматривающая разработку карты навигации по основным разделам, кадрам продуктам в виде схемы, раскадровку текстового потока с учетом технологии гипертекста, планирование содержания видеоряда, макетирование кадров);

7) практическая реализация сценария посредством компьютера (поиск иллюстраций для наполнения видеоряда и их обработка посредством графических редакторов; разработка дизайна ин-

терфейса, стиля продукта; монтаж обработанных элементов в анимационные внутрикадровые композиции и в законченный продукт);

8) контроль и тестирование продукта;

9) доработка и самооценка;

10) экономическое обоснование проекта, реклама, маркетинговые исследования (в случае разработки продукта с коммерческими целями);

11) оформление пояснительной записки к проекту;

12) планирование выступления с созданным информационным продуктом (в случае создания мультимедиа-презентации предполагается планирование сценария выступления учителя с использованием презентации, демонстрирующейся посредством компьютера и видеопроектора);

13) защита проекта.

При такой стратегии создания раскрывается деятельность разработчика и как методиста, и творческая деятельность как режиссера мультимедиа, который, сохраняя суть произведения-первоисточника (например, текста учебника, изложенного на основе технологии книги) на основе собственного творческого замысла по-своему выстраивает события произведения в экранный сюжет, который должен эффективно смотреться в результате экранизации. Такой сюжет служит каркасом для построения сценария. Сценарий электронного информационного продукта - это инструмент упорядочивания собственной педагогической деятельности, инструмент упорядочивания изложения учебного материала с использованием новых информационных технологий. При разработке сценария обучают производить:

• раскадровку текстового потока по слайдам. При этом литературный первичный текст разбивается по слайдам не 1:1 в сокращенном варианте, а перерабатывается. Цель переработки: а) изложить текстовый поток на основе гипертекстовой технологии (когда на основной сюжетной линии идет главная учебная информация, изложенная предельно лаконично. В ней выделяются ключевые фразы-слова, от которых идут ветви более подробного учебного материала, который помещается в гиперссылки); б) выстроить текстовый поток на основе задуманного, тщательно сконструированного сюжета будущего продукта (выстроенного хода действий на экране).

Методист контролирует, чтобы в заголовки слайдов были вынесены ключевые фразы (воплощающие содержание кадра), а блоки поясняющего текста сформулированы лаконично и корректно;

• планирование содержания видеоряда - для иллюстрирования кадров описываются содержание, мотивы иллюстраций; методист учит подбирать ассоциативные иллюстрации, которые явно демонстрируют содержание кадра и помогают его восприятию. Также студентов обучают планировать содержание не только художественных иллюстраций, но и деловой графики (графиков, блок-схем). Для этого методист учит материал, описывающий развитие, динамику каких-либо процессов или статистический, представлять в виде диаграмм; учит правильно выбирать тип диаграмм и пр. С целью обучения излагать материал системно, во взаимосвязи составляющих частей студенты обучаются линейно изложенный материал (на основе технологии книги) структурировать и представлять в виде блок-схем, строить опорные схемы обдумывания и пр.;

• порядок появления объектов на слайде – студентов обучают методически правильно планировать пошаговое изложение информации в кадре для его легкого эффективного восприятия зрителем.

То есть при разработке сценария студентов необходимо обучить правильно (методически и педагогически) выстраивать целесообразную эффективную композицию из компонентов мультимедиа – «текст + иллюстрации (рисунки, графики, блок-схемы)+звук (речь учителя)+движение объектов (и порядок их появления с временными интервалами, помогающий восприятию материала). Методист должен обучить, как все компоненты мультимедиа правильно методически спланировать и выстроить с целью эффективного восприятия материала.

При таком подходе при проектировании и создании мультимедиа для занятия, для поддержки объяснения учителя студенты лишь тогда должны приступать к работе в среде редакторов Adobe Photoshop, MS Power Point и т.п., когда подходит этап практической реализации сценария - этап производства продукта, т.е. лишь на этапах №7-9 по вышеописанной стратегии проектирования.

На этих этапах компьютерной реализации разработанного сценария следует обучать не только приемам работы с программным обеспечением, но и также тому, как стильно оформить продукт, как умело применять возможности компьютера для создания качественного дизайна. Уделяется внимание прежде всего тому, как следует создавать не просто красивое оформление продукта, но чтобы эта «красивость», эстетичность была функциональной, удобной, комфортной в работе. То есть суть обучения разработки дизайна продукта – сочетание эстетики с целесообразностью, функциональностью. Препо-

давателем также раскрываются основные требования к представлению информации на экране с точки зрения эргономики, психологии восприятия человеком информации с экрана.

На этапе 10 опять следует раскрыть, как произвести экономическое обоснование проекта, его рекламу, маркетинговые исследования и пр. (если разрабатывается коммерческий продукт). На последних этапах следует объяснить, как спланировать свое выступление с готовой мультимедиа-демонстрацией, презентацией (например, как потребитель продукта - учитель - должен использовать обучающую презентацию для поддержки своего объяснения на уроке).

Организация изложенного содержания обучения на основе проектного метода позволяет построить преподавание указанных тем и дисциплин в порядке логики следования человеческой проектной деятельности. В результате каждый этап создания продукта осмыслен, продуман, спланирован, что приводит к научению создавать действительно практикозначимые, ценные продукты.

При использовании проектного метода мы также исходим из того, что предметом обучения должны быть не абстрактные задания, а из реальной практики, реализующие дидактический принцип связи обучения с жизнью.

Так, наши студенты выполняют проекты по созданию мультимедиа-программ учебного назначения (например, для поддержки изложения преподавателем материала на лекции). При этом особенность выбора тем проектов состоит в том, что присутствуют реальные «заказчики», потребители создаваемых студентами мультимедиа-продуктов. В роли «заказчиков» выступают наши преподаватели-предметники различных дисциплин. Они заранее оповещаются и желающие оформляют заявки, после чего передают студентам-проектантам материал (в традиционной книжно-текстовой форме) по определенной теме своего курса, для преподавания которой они хотели бы иметь мультимедиа-поддержку. Ясно, что поступающие заявки имеют различную тематику, поэтому они распределяются среди студентов по желанию, кому какая тема более интересна, знакома. Выбрав определенный заказ, каждый студент-проектант приступает к его выполнению. На этапе завершения проектирования сценария (после выполнения описанного этапа №6) «заказчик» знакомится с будущим прототипом продукта и может внести свои предложения, коррективы, дополнения, после чего студент осуществляет компьютерную реализацию сценария.

Таким образом, происходит интеграции информационных технологий с другими учебными дисциплинами. В результате сотрудничества преподавателей-предметников и студентов-проектантов создаются законченные обучающие средства на базе мультимедиа-технологий.

Такая организация практики обучения с использованием метода проектов, а также реального заказа тематики и содержания учебных проектов мотивирует, учит, «заставляет» студентов-проектантов разрабатывать действительно практико-значимые продукты, готовые к применению в учебном процессе, имеющие реальных потребителей. А подобная организация процесса обучения может служить для студентов - будущих педагогов прекрасным практическим полигоном использования новых информационных технологий для целей профессиональной деятельности.

In article the urgency and expediency of use of a method of projects at training of students to working out of multimedia products are proved; the maintenance of stages of educational designing of similar products, features of the organization of performance of projects by request of real consumers are characterized.
The key words: *method of projects, designing of multimedia, project stages, the scenario of multimedia, the multimedia product finished, competitive product, multimedia presentation.*

Список литературы

1. *Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс* /Бент Б. Андерсен, Катя ванн ден Бринк; авторизованный пер. с англ. 2-е изд., испр. и доп. Дрофа, 2007. 224 с.
2. *Осин А.В.* Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. 298 с.
3. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 290 с.

Об авторе

Сидорова Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 337.1

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.

В.А. Солоненко

Развитие когнитивной мобильности приобретает в настоящее особую актуальность в процессе вузовской подготовки будущего экономиста-менеджера, который должен быть готов к разнообразным видам профессиональной деятельности: управленческой, организационной, экономической, планово-финансовой, маркетинговой, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной. Применение балльно-рейтиновой ситемы контроля знаний студентов позволяет успешно развивать когнитивную мобильность будущих специалистов.
Ключевые слова: *Балльно-рейтинговая система контроля, когнитивная мобильность, профессиональное образование, управленческая деятельность, организационная деятельность, маркетинговая деятельность.*

Необходимо отметить, что современная общественная жизнь страны отличается позитивными сдвигами в политической, экономической, социальной сферах. Четко наметившаяся стабилизация определяет знания как капитал и главный ресурс современного общества, что, в свою очередь, предъявляет определенные требования к подготовке профессионала. Современный специалист – это не только профессионал в своей области, но и высокообразованный человек, способный к эффективному участию в инновационных процессах, умеющий предвидеть, своевременно и адекватно интерпретировать изменяющиеся условия, творчески подходить к решению новых задач, успешно прогнозировать предполагаемые результаты своей деятельности, адаптироваться в изменяющемся рынке труда.

Современный специалист должен быть мобильным. Развитие когнитивной мобильности приобретает в настоящее особую актуальность в процессе вузовской подготовки будущего экономиста-менеджера, который должен быть готов к разнообразным видам профессиональной деятельности: управленческой, организационной, экономической, планово-финансовой, маркетинговой, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной.

Вышеизложенное позволяет говорить о безусловной актуальности вопроса формирования когнитивной мобильности будущих экономистов-менеджеров как важнейшего компонента их профессиональной мобильности, тем более что на данный момент обозначенное направление исследования является малоразработанным.

Ряд ученых России, Америки и Европы: Р. Бендикс, И.В. Василенко, Э. Гидденс, Д.В. Гласс, С.М. Липсет, Ф. Харонян, П. Сорокин и др. занимались данной проблемой.

Необходимость формирования мобильности будущего специалиста и разработка обоснования необходимости ее формирования в настоящее время является актуальной. В последнее десятилетие в силу объективных причин понятие мобильности активно разрабатывается педагогической наукой. Мобильность исследуется с различных сторон в зависимости от сферы научных и профессиональных интересов автора.

Процесс подготовки специалиста – будущего экономиста – менеджера, имеющего хороший уровень когнитивной мобильности, является необходимостью настоящего времени. В той или иной степени понятия мобильности присутствует у всех авторов, рассматривающих проблему формирования различных видов мобильности, в том числе и профессиональной мобильности. Взаимосвязь когнитивной составляющей с другими компонентами профессиональной мобильности очень актуальна и связана со многими компонентами профессиональной мобильности.

Когнитивная мобильность рассматривается, как правило, в аспекте профессиональной мобильности, особенностей деятельности специалиста (в том числе будущего менеджера). В этой связи определено место когнитивного компонента в тех требованиях, которые предъявляются к субъекту профессиональной деятельности.

К менеджеру, соответствующему современным требованиям как профессионалу, предъявляются большие требования такие, как: умение систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты; уметь использовать компьютерную технику в режиме пользователя для решения экономических задач; владеть информационными технологиями и иностранными языками.

Подготовка будущего экономиста-менеджера, как специалиста высокой квалификации станет оптимальной, если:

- осуществлен анализ уровня существующей подготовки будущего экономиста-менеджера;
- создана модель готовности будущего экономиста-менеджера к профессиональной деятельности;
- разработана и реализована технология подготовки будущего экономиста-менеджера к профессиональной деятельности, базирующаяся на поэтапном формировании развитии его мобильности.

Следовательно, когнитивную мобильность экономиста-менеджера можно определить как интегративное профессионально-личностное качество будущего специалиста, включающее личностный, потребностно-мотивационный, содержательно-деятельностный, креативный, коммуникативный и информационный компоненты, обеспечивающие готовность и способность личности к своевременному и конструктивному решению проблем в меняющихся ситуациях в условиях управленческой деятельности.

Проанализировав научную литературу, изучив опыт, и на практике применяем: балльно-рейтинговый контроль в оценке знаний студентов, абстрагирование, моделирование, конкретизацию теоретических и практических знаний, наблюдение, тестирование, беседу, анкетирование, метод оценивания знаний, обобщение характеристик, педагогический эксперимент, методы математической статистики, и пришли к выводу, что в подготовке хорошего специалиста экономиста-менеджера с развитой когнитивной мобильностью, особая роль принадлежит балльно-рейтинговой системе контроля знаний студента.

Также рассмотрена роль иноязычной подготовки в становлении будущего профессионала, формировании его мобильности.

Владение иностранным языком расширяет кругозор, повышает эффективность интеллектуального труда, обогащает духовный мир и углубляет знание родного языка. Иноязычная подготовка необходима менеджерам организации также для решения следующих экономических задач: освоения лучших мировых технологий, ликвидации отставания в качестве выпускаемой продукции и повышения конкурентоспособности выпускаемой продукции на мировом рынке, изучения зарубежных первоисточников с целью ознакомления с ведущими тенденциями в области науки и техники, развития системы внешнеэкономической деятельности предприятий, развития сферы маркетинга и т.д. Практическое владение иностранными языками помогает менеджеру при работе с зарубежной литературой и документами, в процессе устного и письменного общения с коллегами. Таким образом, владение иностранным языком, повышение иноязычной коммуникативной культуры становится в настоящее время одним из важнейших условий профессиональной компетентности и мобильности специалиста-менеджера.

Результатом педагогически организационного процесса формирования когнитивной мобильности будущих менеджеров является определенный уровень сфомированности потребностно-мотивационного, содержательно-деятельностного, личностно-психологического, креативного, коммуникативного и информационного компонентов.

В настоящее время в высшей школе все более распространенной является рейтинговая (модульно-рейтинговая, балльно-рейтинговая) система обучения и оценки учебной деятельности студентов.

Внедрение балльно-рейтинговой системы контроля в систему российского высшего профессионального образования объективно происходит в рамках Болонского процесса и обусловлено необходимостью перехода к общеевропейской системе оценивания результатов учебной деятельности студентов.

Балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов является составной частью современной системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе, внедряется для осуществления комплексной оценки результативности учебной работы студентов и качества освоения ими предметов избранной основной образовательной программы.

Целью балльно-рейтинговой системы является комплексная оценка качества учебной работы студентов при освоении ими образовательной программы высшего профессионального образования.

Основными задачами введения балльно-рейтинговой системы являются:

- стимулирование повседневной систематической работы студентов;
- снижение роли случайностей при сдаче экзаменов и/или зачетов;
- повышение состязательности в учебе, заменяющее усреднение категории отличников, хорошистов, троечников и т.д., оценкой реального места, которое занимает студент среди сокурсников в соответствии со своими успехами;
- исключение возможности протежирования не очень способных и не очень прилежных студентов;

- создание объективных критериев при определении кандидатов на продолжение обучения (магистратура, аспирантура и т.д.), необходимых при обучении в рамках многоуровневой системы;

- повышение мотивации студентов к освоению профессиональных образовательных программ на базе более высокой дифференциации оценки результатов их учебной работы;

- обеспечение участия учебных заведений в Болонском процессе с целью повышения академической мобильности обучающихся и конкурентоспособность его выпускников на международном рынке образовательных услуг.

Данные положения подтверждаются мнением ряда исследователей о том, что использование балльно-рейтинговой системы сопровождается повышением мотивации студентов к освоению образовательных программ за счет более высокой дифференциации оценки их учебной работы, что должно привести к стимулированию регулярной и результативной аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов в семестре. Кроме того, балльно-рейтинговая система позволяет преодолеть следующие недостатки традиционной системы контроля знаний, умений и навыков студентов российских вузов, которые затрудняют адаптацию студентов и преподавателей в европейском образовательном пространстве:

- отсутствие у студентов мотивации к активной и ритмичной самостоятельной работе в семестре;

- несформированность или недостаточная сформированность у студентов навыков самоанализа и самооценки;

- ориентация в основном на контроль знаний в период экзаменационных сессий и отсутствие, как правило, текущего контроля усвоения теоретического материала в течение семестра;

- учет выполненных в течение семестра лабораторных работ, семестровых заданий по принципу «зачтено» и «не зачтено» без оценки качества их выполнения;

- отсутствие здорового «духа» состязательности по результатам текущего контроля;

- бессистемность, поверхностность знаний, усвоенных за несколько подготовительных к экзамену дней;

- совмещение в одном лице функции обучения и контроля, что существенно увеличивает влияние субъективного фактора на выставляемую оценку и недостаточная объективность экзаменационной оценки преподавателем знаний студента по всему учебному курсу.

Особая роль отводится преподавателям, деканатам, факультетам и самим студентам в балльно-рейтинговом контроле учебного процесса.

Применение балльно-рейтиновой системы контроля знаний студентов – это необходимое условие развития высшего образования в подготовке будущих специалистов, позволяющее развивать когнитивную мобильность студента в подготовке будущего специалиста.

Известно, что работа по формированию когнитивной мобильности будущих экономистов-менеджеров в настоящее время ведется недостаточно эффективно, что обусловливает необходимость совершенствования средств формирования когнитивной мобильности студентов, используемых в педагогическом процессе в целом. Из них достаточно эффективной, на наш взгляд, является система балльно-рейтингового контроля оценки знаний студентов.

The development of cognitive mobility take on special urgency nowadays in the process of future economist-manager preparation in the higher educational establishment which must be prepared for various kinds of professional activity: administrative, organizational, economic, planning and financial marketing, information and analytical, designed and research, diagnostic, innovative, methodical, advisory, educational.

The usage of mark-rating system of student s knowledge control allows to develop cognitive mobility of future specialists successfully.

The key words: *mark-rating system of control, cognitive mobility, professional education, administrative activity, organizational activity, marketing activity.*

Об авторе

Солоненко В.А. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК 377.3

РАЗВИТИЕ ОПЫТА СОТРУДНИЧЕСТВА В УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Хохлова, О.С. Лаврентьева

Статья посвящена проблеме развития опыта сотрудничества учащихся учреждений начального профессионального образования в учебно-проектной деятельности. Рассматривается сущность понятия субъектный опыт сотрудничества и содержание его компонентов. Предлагается система учебных ситуаций, направленных на формирование опыта сотрудничества по различным линиям взаимодействия в учебно-проектной деятельности.
Ключевые слова: *опыт сотрудничества, компоненты опыта сотрудничества, учебно-проектная деятельность, учебные ситуации, линии сотрудничества.*

Современный уровень развития общества предъявляет новые требования к характеру и качеству подготовки специалистов в системе начального профессионального образования. Профессиональная деятельность в современных условиях предполагает совместное объединение усилий по достижению поставленной задачи, другими словами подразумевает работу в тесном взаимодействии, высшей формой которого является сотрудничество специалистов. Это объясняется тем, что быстро и эффективно решать профессиональные задачи общего дела обособленно от коллег практически невозможно. При этом опыт сотрудничества становятся неотъемлемой составляющей успешного взаимодействия между участниками «общего дела». Так как добиться желаемых результатов, улучшить качество принимаемых решений можно только через эффективные связи и взаимоотношения между людьми в рамках профессиональной деятельности [1]. Однако это становится возможным только при наличии у субъектов деятельности опыта сотрудничества.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает неоднозначность подходов авторов к сущности понятия «сотрудничество». С лингвистических позиций (по толковому словарю С.И. Ожегова) «сотрудничество трактуется так: «работать вместе, принимать участие в общем деле» [2].

Л.В. Байбородова рассматривает сотрудничество, как один из типов социального взаимодействия и характеризует его «взаимоположительным» отношением к интересам друг друга, наличием осознаваемой общей цели, совместной деятельности и наличием субъектных целей между участниками взаимодействия [3, с. 78].

В.Г. Казанская определяет сотрудничество, как «один из видов взаимодействия людей, при котором возникает добровольная связь, приводящая к удовлетворенности деятельностью [1, с. 362].

С точки зрения социальной психологии взаимодействие определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь [4, с. 241]. При этом каждый из субъектов взаимодействия оказывает одновременное воздействие друг на друга согласно одной из трех стратегий взаимодействия: сотрудничество, конкуренция или конфликт. В основе стратегии сотрудничества лежит совместное продвижение партнеров к намеченным целям. Таким образом, сотрудничество базируется на идеи взаимообогащающего диалога равноправных партнеров, выступающими субъектами образовательного процесса [5, с. 31].

Особое внимание следует уделить понятию профессиональное взаимодействие, которое определяется как функциональное взаимодействие, имеющее деловой характер. В профессиональном взаимодействии партнер всегда выступает как личность, значимая для субъекта. Основная задача профессионального взаимодействия – продуктивное сотрудничество для достижения определенной цели [4].

Сотрудничество как процесс взаимодействия происходит по различным направлениям, обеспечивающим связь субъектов между собой. Взаимодействие подразумевает межличностные контакты, возникающие между двумя или более людьми, совершающими совместные действия.

Н.Н. Обозов определяет совместную деятельность как взаимосвязанную индивидуальную деятельность, при которой действия, операции одних зависят от одновременных или предшествовавших действий, операций других участников [6].

Совместная деятельность реализуется несколькими субъектами, объединенными общим мотивом и общей целью. Так, по мнению А.Л. Журавлева, участниками совместной деятельности являются активными субъектами воздействия друг на друга для достижения целей совместной деятельности [7].

К основным признакам совместной деятельности относятся: наличие единой цели и побуждения работать вместе, разделение деятельности на функционально связанные составляющие и распределение их между участниками, объединение индивидов и индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнение, наличие управления, общих конечных результатов, а также единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей [8, с. 23].

Таким образом, сотрудничество предполагает согласованную работу всех его субъектов, приводит к наработке совместного опыта по преодолению трудностей при решении задач совместной деятельности. Опыт – это то, что приобретается субъектом в процессе его практического взаимодействия с окружающим миром, та совокупность знаний, умений и отношений, которая образуется в результате такого взаимодействия. При этом в основе опыта сотрудничества лежат субъект-субъектные отношения, предполагающие активность и равноправие взаимодействующих сторон в открытом обмене мнениями при совместном поиске такого пути решения, который удовлетворил бы всех участников взаимодействия. В свою очередь активная, целенаправленная и конструктивная позиция человека в повседневной жизнедеятельности и перспективе его развития называется субъективным опытом (по А.К. Осинцкому).

И.С. Якиманская определяет субъективный опыт как «опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации своих действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, котором он способен отдать себе отчет, что ему нужно и что он хочет» [9].

С позиции психологии и педагогики личностный опыт представляет собой отражение субъектом деятельности материальной и духовной реальности, опосредованной индивидуальными особенностями личности [9]. Структуру субъектного опыта личности составляют подструктуры предметной и умственной деятельности, общения, коммуникации, рефлексии (осознания и самосознания).

Субъективный опыт может накапливаться как стихийно в процессе взаимодействия с миром, так и в ходе специально организованной деятельности.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы нами установлено, что опыт сотрудничества учащихся учреждений начального профессионального образования может быть представлен следующими основными компонентами: когнитивный, операционно-практический, эмоционально-ценностный, рефлексивный.

Когнитивный компонент субъектного опыта сотрудничества учащихся учреждений начального профессионального образования представляет специальные знания, понятия, суждения, умозаключения обучаемых о субъектах, содержании, способах, условиях совместной деятельности в том числе:

- способы и условия взаимодействия людей в обществе;
- роль продуктивной, социально-ориентированной деятельности;
- принципы работы в совместной деятельности;
- средства, способы и закономерности общения делового общения;
- психологические особенности личности, законы и закономерности развития личности и субъекта деятельности;
- сущность сотрудничества и основные линии его взаимодействия;
- условия организации сотрудничества в учебной, трудовой и будущей профессиональной деятельности;
- качества и ценностные ориентации личности, позволяющие успешно сотрудничать с людьми;
- средства организации ситуаций партнерства и взаимного уважения в учебной, трудовой и будущей профессиональной деятельности;
- виды информационно-коммуникационных средств и технологий их реализации в будущей профессиональной деятельности;
- приемы разрешения и предупреждения конфликтов;
- распределение ролей в команде при достижении совместного результата;
- субъектные позиции будущей профессиональной деятельности (содержание, средства и условия эффективной реализации).

Поэтапное формирование этого компонента опыта связано с процессом овладения умениями и навыками реализации способов совместной работы. На практике оно происходит через осуществление определенных действий и операций, освоение которых рассматривается нами в рамках операционно-практического компонента субъектного опыта сотрудничества. При этом формирование опыта сотрудничества делает акцент на отработку совместного опыта при решении учебно-проектных задач и заданий, обеспечивающих эффективное взаимообогащение опыта сотрудничества между всеми участниками взаимодействия, включающего умения:

- свободно обмениваться информацией и использовать информацию, полученную от других участников;
- выступать равноправным участником деятельности;
- предлагать команде свой путь решения задачи;
- учитывать мнение других товарищей по команде;
- следовать решениям, принятым командой;
- направить свою работу на реализацию общей цели;
- критически мыслить и высказать участникам команды конструктивную критику, выслушивать критику, конструктивно спорить с другими людьми;
- разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- решать спорные вопросы;
- осуществлять совместные действия ради достижения цели;
- побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- совместно планировать и организовывать поведение и деятельность;
- выявлять и решать проблемы, связанные с достижением поставленных целей;
- использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- определить личную роль в деятельности и реализовывать разнообразные субъектные позиции в учебно-профессиональной деятельности;
- изъясняться, выражать свои знания, умения, желания, умение вести дискуссию;
- понимать и приспосабливаться к действиям других;
- распределить операции по выполнению общего продукта деятельности;
- осуществлять профессиональное взаимодействие на основе статусно-ролевых позиций будущей профессиональной деятельности.

Эмоционально-ценностный компонент структуры субъектного опыта сотрудничества включает в себя систему ценностей идеалов поведения и деятельности, обуславливает формирование эмоционально-волевых отношений и ценностей субъектов:

- потребность в совместной преобразовательной деятельности и сотрудничестве;
- аффективный тон переживания наличия или отсутствия знаний о способах, средствах и условиях организации будущей совместной деятельности (учебной и будущей профессиональной) по созданию материального продукта;
- эмоциональные реакции, состояния, отношения, связанные с параметрами «стабильности-изменчивости» условий и процессов осуществления совместной учебной и будущей профессиональной деятельности, соотносимые с их целями;
- аффективные переживания осознанности выбора и применения в процессе сотрудничества материалов, инструментов, приспособлений, способов деятельности, а также возможностей профессионального становления (самореализации) субъектов учебно-профессиональной деятельности;
- эмоциональное сопровождение осознания межличностных и субъектных зависимостей и отношений (живых и овеществленных), возникающих в процессе учебно-профессиональной и будущей профессиональной совместной деятельности, воплощенных в ее продуктах;
- развитие интереса к проблеме эффективной организации сотрудничества в учебной и будущей профессиональной деятельности;
- качества личности: толерантность, уверенность, адаптивность (отсутствие чувства беспомощности), целенаправленность, настойчивость, персональная ответственность, эмоциональная устойчивость и т.д.;
- осознание ответственности перед другими людьми, за процесс и результат совместной деятельности.

Рефлексивный компонент структуры субъектного опыта сотрудничества учащихся начальных профессиональных учреждений заключается в осознании и оценке сформированных у них компонентов субъектного опыта сотрудничества, а также понимании путей и средств его коррекции и развитии, включает в себя следующие умения:

- соотносить информацию о самом себе с требованиями, обеспечивающими активное взаимодействие; в учебно-профессиональной деятельности;
- адекватно оценить себя и значимость своего участия в совместной работе;
- оценить собственную позицию в группе;
- оценить и корректировать субъектные позиции других участников взаимодействия;

- осознать ценности анализа и самоанализа процесса взаимодействия и результата совместной деятельности;
- оценить себя как субъекта взаимодействия по различным линиям сотрудничества;
- осознать собственный вклад в результат общего дела.
- оценить степень оказания помощи другим участникам деятельности;
- реалистично представлять будущий результат совместной деятельности, его актуальность, а также пути и средства его достижения;
- контролировать свою деятельность;
- полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- осуществлять саморегуляцию собственного поведения в рамках норм деловой коммуникации;
- осознавать и воспринимать возможности собственных действий;
- предвидеть последствия своего поведения (деятельности) и поведения (деятельности) других;
- оценивать вербальную и невербальную экспрессию во взаимодействии с людьми, вносить своевременные коррективы в осуществляемые действия и поведение;
- координировать свои усилия с усилиями других по достижению результатов учебно-профессиональной деятельности.

Взаимодействие субъектов в образовательном процессе учреждений начального профессионального образования – это организация совместных действий учащихся, которые позволяют им реализовать какую-либо общую для них деятельность. Такое определение категории взаимодействия позволяет рассматривать сотрудничество как процесс вовлечения всех участников обучения в совместную учебно-познавательную деятельность.

Результаты, полученные в ходе нашей опытно-экспериментальной работы, подтвердили, что наиболее эффективно формирование опыта сотрудничества у учащихся происходит в учебно-проектной деятельности учащихся. Данный вид деятельности, не только позволяет приобрести обучаемым обобщенный опыт преобразовательной деятельности по созданию материальных продуктов, предметные профессиональные компетенции, качества субъекта творческого труда, но и опыт сотрудничества. Более того, сама учебно-проектная деятельность может и должна быть организована в форме сотрудничества.

Термин «сотрудничество» не является новым в педагогике и связан с научными поисками ряда отечественных и зарубежных исследователей, таких как Ш.А. Амонашвили, Л.И. Айдарова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.И. Донцов, В. Дойз, Г.Г. Кравцов, А.Н.Леонтьев, Х.Й. Лийметс, В.Я. Ляудис, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, А.В.Петровский, В.В. Рубцов, А.В. Сухомлинский, Н.Ф. Талызина, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон и других.

Педагогика сотрудничества − это направление педагогической мысли, предполагающее глубокий гуманизм и демократизм, уважение к личности учащегося, сочетание доверия с разумной требовательностью, вовлечение всех участников процесса обучения в совместную деятельность, опора на интересы и потребности учащихся, учет их реальных способностей.

Ш.А. Амонашвили считал, что применение постоянных принуждений обучаемых при освоении новых знаний препятствует развитию сознательности, самостоятельности и развитию творческих способностей учеников и порождает к отрицательному отношению к обучению. А в условиях взаимного доверия даже слабо успевающие учащиеся превращаются в хорошо успевающих [10]. Идея сотрудничества с точки зрения Ш.А. Амонашвили заключается в том, чтобы «сделать ребенка нашим добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты» [10].

В современной педагогике данное понятие осмысливается как нечто большее, чем просто участие в скоординированных совместных делах: «сотрудничество – это когда не только работаешь, но и очень хорошо понимаешь своих партнеров, благополучно взаимодействуешь с ними, искренне без каких-либо просьб, тем более давлений осуществляешь взаимопомощь» [11].

И.А. Зимняя выделяет, следующее определение: «сотрудничество − это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности... В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся» [12, с. 313].

В настоящее время в педагогической теории и практике сотрудничество рассматривают как форму организации учебно-воспитательного процесса, под которой понимаются различные виды совместной работы субъектов деятельности, направленной на решение учебных задач.

В педагогике под формой организации обучения понимают специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся [12, с. 215].

Наиболее полный анализ сущности понятия сотрудничества, как формы организации обучения, с точки зрения зарубежных психологов систематизирован Т.К. Цветковой, которая выделяет несколько позиций исследователей на сущность сотрудничества, как:

1. Поведение, описанное через виды реакций.

2. Чередование синхронных моторных реакций или как совместное поведение двух или более организмов, необходимое для получения положительного или устранения отрицательного подкрепления для каждого из них.

Автор отмечает, что в этих определениях не упоминается качественные аспекты социального взаимодействия. При этом ситуация сотрудничества достигается только в том случае, если:

1. Действия каждого участника зависят от действий других.

2. Каждый человек в определенной степени получает подкрепление от той роли, которую он выполнил в структуре сотрудничества,

3. Все участники уверены в возможности достижения цели [14, с. 148].

В настоящее время значение учебного сотрудничества как формы организации обучения настолько велико, что существует тенденция рассматривать процесс обучения как педагогику сотрудничества. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема педагогического сотрудничества более основательно разрабатывалась в теории коллектива (коллективные формы совместной деятельности детей, характер и стиль отношений между ними и педагогом) Г.М. Андреевым, В.М. Бехтеревым, А.И. Донцовым, Б.Ф. Ломовым, А.С Макаренко, В.А.Караковским, Р.О. Немовым, Л.И. Новиковым, А.В. Петровским, В.А.Сухомлинским, А.В. Шпалинским.

Залогом успеха коллективной деятельности являются отношения сотрудничества, условиями которых являются: свобода и открытость информационного обмена, взаимная поддержка действий, убеждение в их оправданности, доверие, дружелюбие в отношениях сторон. Указанные условия отношений сотрудничества имеют место в рабочей группе.

Рабочая группа – это социальная группа, общность людей, объединенных совместной деятельностью, характеризующаяся наличием органов управления, единством общественно значимых целей и интересов, взаимной ответственностью, отношениями товарищества и взаимопомощи [15, с.18]. Взаимодействие между субъектами этой группы осуществляется по целому ряду линий сотрудничества.

В педагогической теории и практике сотрудничество предполагает взаимодействие субъектов обучения. Такой подход к построению взаимодействия в образовательном процессе начального профессионального образования приводит к возникновению разнообразных связей между всеми его участниками, образуя линии сотрудничества.

Одной из задач нашей исследовательской работы является изучение особенностей динамики развития опыта сотрудничества в учебно-проектной деятельности по различным линиям. Так нами было установлено, что уже на этапе обучения в начальной школе учебно-проектная деятельность позволяет между субъектами процесса обучения реализовывать ведущие направления (линии) сотрудничества: (педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся в диадах и триадах, педагог – педагогический коллектив, учащийся (педагог) – «с самим собой», учащийся – учащийся, педагог – родители, учащийся – родители) [16, с. 274].

Однако, рассмотрев данной аспект проблемы в рамках системы начального профессионального образования, мы выяснили, что опыт сотрудничества между субъектами образовательного процесса проявляется еще в двух системах отношений, представленных линиями учащийся – профессионал, учащийся – мастер производственного обучения, которые характеризуются взаимодействием учащихся с людьми, являющимися главными носителями опыта профессиональной деятельности.

Анализ литературы по проблеме организации учебно-проектной деятельности позволил нам выделить следующие ситуации, отражающие потенциал в формировании данного вида деятельности по формированию опыта личности в области сотрудничества:

1. Определение цели проектной деятельности, заключающееся в совместном проектировании основной идеи.

2. Взаимная ориентация в проблеме, предполагающее совместное планирование достижения общей цели.

3. Совместный поиск оптимальных способов решения общей задачи, включающий обсуждение механизма реализации взаимоприемлемого варианта решения проблемы, а также способов и форм его выполнения и контроля качества.

4. Совместное распределение субъектных позиций, определение последовательности и содержания действий по созданию материального продукта.

5. Реализация варианта решения проблемы, включающая взаимную поддержку и помощь в решении промежуточных задач.

6. Анализ результатов проектной деятельности с учетом вклада каждого участника [17 , с. 340].

В нашем исследовании учебно-проектная деятельность представлена типами учебных ситуаций, задач и заданий, решение которых позволит приобрести обучаемым не только значимые для их будущей профессиональной деятельности знания, умения и навыки, но и опыт сотрудничества, наличие которого в свою очередь влияет на эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов (таблица 1).

Таблица 1

Ситуации учебно-проектной деятельности	**Ситуации формирования опыта сотрудничества**	**Основные субъекты взаимодействия**
1. Определение цели деятельности	Совместный анализ проблемы: поиск основной идеи через обмен информацией между участниками по выявлению потребности в создании продукта, определению системы задач по решению цели, а также видов деятельности по их реализации, определение желаемых качеств продукта деятельности	педагог – учащийся (учащиеся), педагог – педагогический коллектив, учащийся (педагог) – «с самим собой», учащийся – учащийся, педагог – родители, учащийся – родители
2. Определение возможных и ограничивающих условий, необходимых для решения задач деятельности	Взаимная ориентация в проблеме: определение и анализ исходных позиций сторон по выбору возможных и ограничивающих условий деятельности, уточнение понимания обсуждаемой проблемы каждым учащимся, выявление сходств и различий в подходах, уточнение интересов сторон	педагог – учащийся (учащиеся), учащийся – учащиеся
3. Определение возможных средств достижения целей и задач деятельности	Совместный поиск средств по решению задач деятельности: формулировка предложений с учетом интересов сторон, обоснование преимуществ выдвигаемых предположений	педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся
4. Выбор образца изделия в соответствии с рядом критериев, создание выбранного образа	Обсуждение механизма реализации взаимоприемлемого варианта решения проблемы, а также способах и формах его выполнения и контроля качества, распределение ролей	педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся в диадах и триадах, учащийся (педагог) – «с самим собой», учащийся – учащиеся
5. Планирование деятельности	Разработка взаимоприемлемых вариантов реализации продукта: технологической последовательности выполнения задач деятельности с учетом интересов всех участников	педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся в диадах и триадах, учащийся – профессионал, учащийся – мастер производственного обучения
6. Определение свойств и подбор материалов для создания продукта деятельности	Определение взаимоприемлемых вариантов реализации продукта: совместное обсуждение существующих материалов и выбор наиболее приемлемых с учетом наиболее подходящих свойств	педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся в диадах и триадах, учащийся – профессионал, учащийся – мастер производственного обучения
7. Подбор инструментов и приспособлений для создания продукта деятельности	Определение взаимоприемлемых вариантов реализации продукта: анализ и подбор инструментов	педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся в диадах и триадах, учащийся – профессионал, учащийся – мастер производственного обучения
8. Организация рабочего места	Совместная организация мероприятий по созданию условий для работы	учащийся – учащиеся в диадах и триадах
9. Выполнение деятельности по получению продукта с запланированными качествами	Реализация варианта решения проблемы через вклад каждого участника в успех совместной работы	учащийся – учащиеся в диадах и триадах, учащийся – профессионал, учащийся – мастер производственного обучения
10. Контроль процесса и продукта деятельности	Оценка и анализ общего результата: обмен мнениями по соответствию продукта запланированным критериям качества, определение	педагог – учащийся (учащиеся); учащийся – учащиеся в диадах и триадах, педагог – педагогический коллектив,

	вклада каждого участника деятельности в успешную реализацию группового проекта, обсуждение путей и средств совершенствования деятельности	учащийся (педагог) − «с самим собой», педагог − родители, учащийся − родители; учащийся − профессионал, учащийся − мастер производственного обучения

В процессе исследования мы выяснили, что сотрудничество по дополнительно выделенным линиям (учащийся − профессионал, учащийся − мастер производственного обучения) являются основными в системе начального профессионального образования, так как эти направления взаимодействия предполагают передачу учащимся знаний, умений и навыков в области их дальнейшей профессиональной деятельности. Передача профессионального опыта в рамках учебно-проектной деятельности, основанная на сотрудничестве между мастером и учащимися, характеризуется наличием общей цели по созданию материального продукта, совместным планированием деятельности, разделением функций и обязанностей между участниками. При таком построении отношений учащиеся превращаются в равноправных партнеров и субъектов проектной деятельности.

Эффективное взаимодействие по линии педагог − учащийся (учащиеся) обусловлено возникновением особых отношений, основанных на объединении усилий, взаимопомощи, эмоциональном сопереживании, проявлении уважения субъектов друг к другу, взаимной ответственности, взаимной зависимости, которые приводят к совместному поиску новых способов, средств и условий действий и взаимодействий по достижению определенной цели.

В процессе учебно-проектной деятельности функционирует линия учащийся − родители, которая характеризуется передачей родителями накопленного ими опыта профессиональной деятельности, а также их участия в совместном решении задач на различных этапах проектной деятельности (определении цели проектной деятельности, определении возможных средств достижения цели и задачи деятельности, контроле процесса и продукта деятельности).

Совместное объединение усилий по решению задач обучения и воспитания будущих субъектов профессиональной деятельности проявляется во взаимодействии по линии педагог − родители учащихся, которое носит характер взаимообогащения в области профессиональной деятельности.

Расширение опыта сотрудничества педагога происходит по линии педагог − педагогический коллектив, в рамках которой происходит обмен опытом по организации наиболее результативного обучения учащихся учебно-проектной деятельности и обучению в сотрудничестве.

Учебно-проектная деятельность характеризуется наличием сотрудничества учащихся по линиям учащийся − учащийся (учащиеся в диадах и триадах), группа учащихся − группа в целом, младший учащиеся − старший учащийся, обеспечивающих активность в решении проектных задач и заданий в связи с возникновением взаимопомощи и взаимообменом информацией.

Линия сотрудничества учащийся (педагог) − с самим собой связано с умением субъекта деятельности обнаруживать изменение собственной точки зрения (по Г.А.Цукерман).

Основными признаками, свидетельствующими о том, что решение учебно-проектных задач эффективно влияют на формирование опыта сотрудничества, являются наличие у обучаемых таких личностных качеств как:

− стремление к общей цели (целенаправленность);
− активность и заинтересованность к деятельности (мотивированность);
− взаимосвязанность участников деятельности (целостность);
− согласование действий участников деятельности, низкий уровень
– конфликтности (согласованность);
− планирование деятельности (организованность);
− распределение функций, обязанностей, ответственности (структурированность);
− достижение результата совместными усилиями (результативность).

Таким образом, мы предлагаем рассматривать учебно-проектную деятельность как процесс осуществления системы ситуаций, задач и заданий, обеспечивающих направленное решение проблемы формирования опыта сотрудничества в процессе создания материальных продуктов. При этом эффективное решение учебно-проектных ситуаций, задач и заданий предполагает развитие опыта сотрудничества по всем линиям взаимодействия, востребованных в опыте современного специалиста.

The article is devoted to the problem of development of cooperation experience of students of primary professional education in teaching and project activity. The essence of the concept of subjective experience of collaboration and con-

tent of its components is considered. A system of training situations, aimed at creating the experience of cooperation on various lines of interaction in teaching and project activity is offered.

***The key words**: cooperation experience, the components of the cooperation experience, training and project activity, training situations, lines of cooperation.*

Список литературы

1. *Казанская, В.Г.* Педагогическая психология: учебное пособие. Спб.: Питер, 2005. 366 с.

2. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1994. 907 с.

3. *Байбародова, Л.В.* Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся: методика воспитательной работы .Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.

4. *Социальная психология.* Учеб. пособие / Под ред. О.В. Глуздова, Е.В. Глухова, О.М. Исаева [и др.]; под общей ред. Е.Н. Волковой. М.: Высш. шк., 2007. 341 с.

5. *Кривенко, В.А.* Использование витагенного опыта учащихся для решения образовательных задач. Екатеринбург: ИД «Гриф», 2006. 128 с.

6. *Обозов, Н.Н.* Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979 150 с.

7. *Журавлев, А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 640 с.

8. *Совместная деятельность: методология, теория, практика* /Под общей ред. А.Л. Журавлева М.: Наука, 1988 229 с.

9. *Якиманская, И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 112 с.

10. *Амонашвили, Ш.А.* Размышление о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.

11. *Карандышев, А.Д.* Социальная психология сотрудничества в школе. Красноярск: КГПИ, 1994. 115 с.

12. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 384 с.

13. *Педагогика*/Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 602 с.

14. *Цветкова, Т.К.* Исследования учебного сотрудничества в педагогической психологии США // Вопросы психологии. 1989.№2. С. 148 – 155.

15. *Рыльская, Е.А.* Социальная психология личности. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. 286 с.

16. *Хохлова, М.В.* Формирование опыта субъекта труда у младших школьников на уроках технологии. М.: Вентана-Граф, 2004. 355 с.

17. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии/* Под ред. С.А. Смирнова. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 512 с.

Об авторах

Хохлова М.В. – доктор педагогических наук, профессор Брянская государственная инженерно-технологическая академия, e-mail: marvit@mail.ru

Лаврентьева О.С. – аспирант, Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, e-mail: oksa.lav@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК-152.27

СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Ю. Бурыкина

В данной статье представлены материалы эмпирического исследования содержания личностных потребностей детей дошкольного возраста в контексте материнского отношения. В центре внимания находятся **у**стойчивые признаки личностных потребностей, которые проявляются в самосознании, особенностях взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками, его мотивационных предпочтениях, половозрастной идентификации, статусном положении ребенка в группе сверстников. Между развитием личностных потребностей и материнским отношением к детям дошкольного возраста существуют корреляционная связь, что и показывает данное исследование.

Ключевые слова. *Личностные потребности, материнское отношение, самосознание, взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, мотивационные предпочтения, половозрастная идентификация, статусное положение ребенка в группе сверстников.*

Анализ проблемы. По мнению А.А. Бодалева, склонность матери «педагогизировать» свои отношения с детьми приводит к принудительному приспособлению или невротическому эрзацобразованию. Завышенные педагогические ожидания и требования часто в большой мере противоречат потребностям детского развития. «Величественные» ожидания матери перегружают ребенка и часто столь добрые педагогические концепты диаметрально противоположны тому, что так нужно детям время от времени: право быть эгоистичными, злыми, оказывать сопротивление и при этом у них не должно возникать чувства, что этим они ужасно ранят мать.

В раннем детстве закладываются базисные подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых. Для развития личности ребёнка важна гармонизация детско-родительских отношений, которые непосредственно влияют на потребности взаимодействия детей со взрослыми. Родительское отношение может оказывать как негативное, так и позитивное влияние на развитие личности.

В современной психологии недостаточно изучены потребностные тенденции во взаимодействии родителя с ребёнком. Наиболее значительные исследования данной проблемы проведены Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Е.А. Савиной, Е.Е. Алексеевой. В их работах отмечается, что истинные побуждения, которые определяют взаимодействие с детьми, не всегда осознаются родителями. Реально действующий мотив может быть представлен в замещающем мотиве, а само взаимодействие с ребёнком становится полимотивированным и в значительной степени неосознанным.[1, 2, 3]

Е.Е. Алексеева проводит сравнение типов дисгармоничного семейного воспитания детей дошкольного возраста (потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, гипопротекция, жестокое обращение) с дисгармоничными поведенческими реакциями детей в виде психологических защит и дезадаптации ребенка. К признакам дезадаптации дошкольника относится: снижение переносимости эмоциональных нагрузок, нарушение контактов ребенка со взрослыми и сверстниками, интеллектуальная неспособность ребенка решить проблемную ситуацию, резкое снижение самооценки, не применение механизмов совладания с проблемной ситуацией (копинг-механизмы или механизмы психологической защиты).

Нами выделены устойчивые признаки и параметры оценки содержания личностных потребностей детей: уровень развития самосознания и особенности половозрастной идентификации у детей дошкольного возраста, их потребность в межличностном и предметно-обусловленном взаимодействии со взрослыми, мотивационные предпочтения, статусное положение детей в группе сверстников (содержание личностных потребностей детей).

Исследование содержания личностных потребностей у детей дошкольного возраста в связи с материнским отношением проводилось среди матерей-педагогов, обучающихся по заочной форме в Брянском государственном университете имени академика И.Г. Петровского и их детей в возрасте от 3 до 7 лет (598 чел). Для изучения типа материнского отношения на всех этапах исследования использован тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин).

Результаты изучения взаимосвязи содержания личностных потребностей детей дошкольного возраста и материнского отношения к ним:

1. *Потребность в межличностном и предметно-опосредованном взаимодействии.*

Методики обследования. Изучение потребности в межличностном и предметно-опосредованном взаимодействии осуществлялось через мотивационные предпочтения у дошкольников (2,5-5,5 года) с помощью методик «Изучение мотивов взаимодействия со взрослым» (М.И. Лисина) и «Изучение чувства гордости за собственные достижения» (Т.В. Гуськова, М.Г. Елагина).

Анализ результатов. В целом по выборке детей из полных и неполных семей наблюдается общая тенденция в отношениях матери к ребенку: включать ребенка в симбиотические с ним отношения и предъявлять к нему строгие требования, безоговорочного послушания и дисциплины. Матерям-педагогам трудно стать на точку зрения ребенка. За проявления своеволия его непременно наказывают. Матери пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Остановимся на мотивах взаимодействия детей дошкольного возраста с матерями и развитии у них чувства гордости за свои достижения и определим, имеется ли взаимосвязь этих личностно-потребностных образований с типом материнского отношения.

Значительная часть детей (35,7%) из полных семей, матери которых «принимают» и показывают умеренную «кооперацию» со своими детьми, проявили мотив «получение новых впечатлений», потребность в совместных действиях со взрослым и высокий уровень развития чувства гордости за свои достижения. Дети достаточно овладели предметной деятельностью, они принимают задачу, поставленную перед ним включёны в ее решение, проявляют самостоятельность, целеустремленность, могут оценить продуктивность своей деятельности, стремятся, чтобы мать оценила его успех. Однако имеется тенденция «педагогизировать» ребенка, ускоряя его развитие. Эти побуждения матери принимаются ребенком достаточно негативно, что выражается в постоянном получении одобрении и в ласке взрослого (потребности детей более раннего периода развития).

При разных типах материнского отношения («авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз», «отвержение», «маленький неудачник») как в полных, так и неполных семьях преобладающим мотивом у детей стала «ласка взрослого», менее выражено стремление к слушанию сказки и взаимодействию со взрослым, что свидетельствует о преобладании эмоционально-личностных мотивов над деловыми и внеситуативно-познавательными. Сохранение потребности детей, соответствующей периоду конца младенческого и начала раннего возраста, препятствует появлению новых мотивов, побуждающих совершенствование предметной деятельности и формированию на ее основе сюжетно-ролевого взаимодействия со сверстниками.

Чувство гордости за собственные достижения у детей в своем большинстве, выражено на низком и среднем уровне. Без поддержки взрослого они чаще всего не могут самостоятельно выполнить предлагаемые действия и оценить продуктивность своей деятельности. Ограждая детей от трудностей, матери-педагоги стремятся решать за них и выполнять действия, которые ребенок мог бы выполнить сам. В неполных семьях у детей более выражено недоразвитие чувства гордости за свои достижения.

Проявление «эмоционального отвержения» (например, «я тебя не люблю», «ты плохой», «отдам дяде…»), постановка ребенка в «позицию «маленького неудачника», симбиотическое лишение ребенка самостоятельности, его заласкивание приводит к задержке развития личностно-потребностной сферы. Приведем примеры содержания потребностей детей (методика «Изучение чувства гордости за собственные достижения») при различных типах материнского отношения.

Тип материнского отношения «принятие». Маша, возраст 3 г. 7 мес, полная семья. Мотив взаимодействия со взрослым - совместная деятельность со взрослым. В каждой серии эксперимента ребёнок принимал поставленную перед ним задачу, проявлял настойчивость при выполнении заданий, самостоятельность в решении поставленных перед ним заданий, адекватно был включён в процесс, оценивал свой результат, ждал оценки взрослого и радовался, когда взрослый одобрял ее действия. Результат: общее количество баллов - 21, что соответствует высокому уровню проявления гордости за собственные достижения.

Тип материнского отношения «отвержение». Лана, возраст 3г. 8 мес, неполная семья. Мотив взаимодействия - ласка взрослого. Только в одной из 5 серий задания ребёнок принял задачу поставленную перед ним и самостоятельно справился с ним. В остальных сериях девочка отвлекалась, переспрашивала заискивающе глядя в глаза взрослого, называла окружающие предметы. На оценку взрослого не проявляла никаких эмоциональных и словесных реакций. Общее количество баллов – 4, что соответствует низкому уровню проявления гордости за собственные достижения.

Тип материнского отношения «авторитарная гиперсоциализация». Сережа, возраст 4 г. 6 м., полная семья. Мотив взаимодействия со взрослым - «ласка взрослого». Только в одной из серий мальчик принял задачу и включился в процесс, самостоятельно выполнил задание, напомнил об оценке взрослому («Я молодец?»), эмоционально отреагировал на неё (радовался похвале: «Я молодец!»). При выполнении осталь-

ных заданий все показатели оценки действий ребенка проявились не значительно. Результат – 6 баллов, что соответствует низкому уровню проявления гордости за собственные достижения.

Тип материнского отношения «симбиоз». Костя, возраст 4 г. 9 м., полная семья». Мотив взаимодействия со взрослым - слушание сказки. Практически во всех сериях эксперимента мальчик принимал задачу с помощью взрослого, требовались дополнительные пояснения, адекватно оценивал свой результат. Но лишь в двух сериях проявлял настойчивость, включённость в процесс, самостоятельность, ждал оценки взрослого и эмоционально отреагировал на нее. При выполнении остальных заданий отвлекался. Результат – 9, что соответствует среднему уровню проявления гордости за собственные достижения.

Тип материнского отношения «маленький неудачник». Ирина, возраст 3г.7м., неполная семья. Мотив взаимодействия со взрослым – совместные действия со взрослым. В четырёх сериях приняла задачу не сразу, только после помощи взрослого, задание выполнила самостоятельно, проявила эмоциональное отношение к оценке взрослого. Но ни в одной из серий она не оценила сама свой результат. Результат - 6 баллов, что соответствует низкому уровню проявления гордости за собственные достижения.

Для того чтобы определить имеется ли взаимосвязь между родительским отношением и мотивами взаимодействия детей с матерью, мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r). Положительная связь установлена между принятием, кооперацией и потребностями детей в получении новых впечатлений. Отрицательная связь установлена ($p \leq 0,01$) между отношением «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» и уровнем развития гордости за свои достижения. Чем выше показатели названных отношений, тем ниже уровень развития гордости за свои достижения.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что родительское отношение, в котором выражены «принятие» и «кооперация» более всего способствуют развитию личностно-потребностной сферы ребёнка. В остальных случаях наблюдается проявление потребностей более раннего возрастного периода, которые могут на протяжении всей жизни оставаться ненасыщенными и тем самым препятствовать появлению и развитию новых стремлений, соответствующих возрасту

2. *Самосознание и мотивационные предпочтения детей дошкольного возраста*.

Анализ проблемы. Опыт общения с взрослыми выступает как 1) источник оценочных воздействий для формирования отношения детей к себе и миру; 2) источник организации индивидуального опыта ребенка и 3) для сравнения себя с идеалом, с эталоном. Как отмечает Д.Б. Эльконин, в дошкольном возрасте представление ребенка о себе складывается в соотношении с образами о них взрослых и сверстников. Аффективный и когнитивный компоненты образа самого себя относительно уравновешены в дошкольном возрасте. Основой для их баланса служит стремление обогащения индивидуальной практики и углубление содержательных контактов детей в общении со взрослыми и сверстниками.

М.И. Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно и адекватно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном отказом от общения, считает автор. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов и значительных достижений в дальнейшей жизни [2].

Н.В. Клюева к семейным факторам, влияющим на формирование самосознание дошкольника положительной направленности, относит: теплые отношения , заинтересованность в ребенке и забота о нем, требовательность, демократизм в семейных отношениях, дисциплинирующее начало в семейном воспитании [4].

Методики обследования. В нашем исследовании изучение самосознания и самооценки детей дошкольного возраста необходимо в связи с определением содержания личностных потребностей и их дисгармоний, находящихся в зависимости от негативного материнского отношения к детям. Для реализации данной задачи нами использованы следующие методики: «Изучение самооценки и морального поведения» (Г.И. Морева, С.Г. Якобсон); «Изучение уровня самосознания» (А.Г. Рузская); «Изучение осознания мотивационных предпочтений» (адаптация Г.А. Урунтаевой, Ю.А Афонькиной); «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Анализ результатов. Анализ семейных взаимоотношений (по всей выборке матерей-педагогов) показал, что наиболее часто встречаемыми типами материнского отношения к своим детям дошкольного возраста являются гиперпротекция (59,5%), чрезмерность требований-запретов (46,5%), игнорирование потребностей ребенка (44%), чрезмерность санкций (41,5%).В неполных семьях количественные показатели по данным шкалам наиболее выражены. Такое отношение матерей-педагогов к своим детям приводит к ограничению их свободы, формированию оппозиционного поведения и появлению страха быть наказан-

ным, не принятым. В этих случаях дети начинают «сомневаться в любви» матери и часто переспрашивают ее о том, любит ли она ребенка. Матери лишают ребенка самостоятельности, резко преувеличивая ее негативные последствия, и строго следят за выполнением запретов. Обостренное реагирование матерей-педагогов на непослушание связано с гиперпротекцией в отношениях к ребенку, которому уделяется много времени, сил. Его воспитание является главным делом всей жизни матери.

Необходимо отметить высокие показатели по шкале «потворствование» матерей своим детям (42,5%), воспитывающих детей без отца. Здесь наблюдается противоречивое поведение близкого взрослого. С одной стороны, гиперопека, чрезмерная строгость, с другой стороны, стремление выполнить любое желание ребенка. Рационализация такого отношения объясняется матерью-педагогом слабостью, исключительностью, желанием дать дошкольнику то, чего были лишены в свое время, то, что ребенок растет без отца и т.д. При потворствовании матери бессознательно проецируют на детей свои ранее не удовлетворенные потребности и ищут способа заместительного удовлетворения их за счет воспитательных действий.

У матерей достаточно высокие показатели «чрезмерности требований – обязанностей» (38%), характеризующие негармоничный тип воспитания «повышенная моральная ответственность». Требования к ребенку очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но напротив, увеличивают риск психической травматизации. Матери знают, что нужно их ребенку, его потребности не имеют значения для нее и игнорируются в большинстве случаев.

Для выявления значимых различий по частоте встречаемости нарушений в материнском отношении к детям в полных и неполных семьях мы использовали φ- критерий Фишера. Нами были выявлены следующие значимые различия: матери из неполных семей чаще, чем из полных склонны к гиперпротекции ($\varphi = 2{,}84$; $p \leq 0{,}05$), игнорированию потребностей ребенка ($\varphi = 2{,}79$; $p \leq 0{,}01$), чрезмерности требований-запретов ($\varphi = 2{,}1$; $p \leq 0{,}05$) и санкций ($\varphi = 1{,}98$; $p \leq 0{,}05$). У них наблюдается сдвиг в установках относительно пола ребенка – предпочтение женских черт характера ($\varphi = 4{,}16$; $p \leq 0{,}01$) и проекция собственных нежелательных качеств ($\varphi = 2{,}11$; $p \leq 0{,}05$). Однако у матерей-педагогов из полных семей достоверно значимо выражена гипопротекция ($\varphi = 3{,}53$; $p \leq 0{,}01$), минимальность санкций ($\varphi = 3{,}05$; $p \leq 0{,}01$), неустойчивость стиля воспитания ($\varphi = 1{,}8$; $p \leq 0{,}05$), воспитательная неуверенность ($\varphi = 2{,}36$; $p \leq 0{,}01$).

Далее мы проранжировали содержательные характеристики отношения «мать-ребенок» (по всей выборке). Полученные данные показали, что у матерей-педагогов (48%) отмечается сдвиг в полоролевых установках – предпочтение женских качеств ребенка, не зависимо от пола, при этом возможно эмоциональное отвержение ребенка с выраженными мужскими качествами. На втором месте по частоте встречаемости находится «предпочтение детских качеств в ребенке» (45%) и «воспитательная неуверенность» матери (42%). На третьем месте оказалась проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (38%). Следующими по частоте встречаемости признака стали «фобия утраты ребенка» (18%), расширение сферы родительских чувств (16%), неразвитость родительских чувств (14%).

Остановимся на особенностях самосознания детей 4,5-6,5 лет, матери которых занимаются педагогической деятельностью. У значительной части дошкольников (61%) отмечается способность к вербальному выражению своих желаний и предпочтений, осознание своих прошлых и будущих действий (в виде развернутого рассказа). Из них 26% опрошенных детей в ходе беседы перечисляли фрагменты режима дня («шел в сад, ел, спал» и т.д.). Значительная часть дошкольников (25%) сообщали о своих действиях (катание на велосипеде, действия с игрушкой) или о взаимодействии со сверстниками и взрослыми (20%). Интересна категория детей (39%), которые не составляли рассказ, а отвечали односложно, стереотипно повторяли название предметов, собственных действий.

Анализ результатов изучения самооценки, нормативного поведения и мотивационных предпочтений у дошкольников показал, что дети с адекватной самооценкой придерживаются соблюдения норм (равномерного деления игрушек). У них преобладали желания, направленные на помощь и установление взаимоотношений с другими людьми. Реже встречались желания, связанные с приобретением вещей, продуктов питания, с изменением окружающей обстановки.

У детей имеющих недифференцированную самооценку, преобладали мотивы поведения, направленные на приобретение какой-либо вещи. Реже дети хотели бы много сладостей и стремились к красоте, уюту. Следует отметить, что для этих детей не характерны желания, связанные с совместной деятельностью, общением. Для детей, имеющих искаженную самооценку, более всего важны помощь в установлении контакта с другими.

Для выявления значимых связей между особенностями самосознания дошкольников и типами материнского отношения мы использовали коэффициент корреляции r Пирсона. Нарушение норм поведения дошкольника отмечается там, где матери ($r = -0{,}29$; $t \leq 0.05$) стремятся к подавлению са-

мостоятельности ребенка, проявления у них мужских черт (r = - 0,3; t ≤0.05). Они предъявляют чрезмерные требования-запреты (r = - 0,31; t ≤0.05), потворствуют детям (r = 0,38; t ≤0.05), обладают неразвитыми родительскими чувствами (r = 0,35; t ≤0.05). У детей этих матерей - высокие показатели стереотипизации высказываний (r = - 0,3; t ≤0.05). У дошкольника, не получающего должного внимания и тепла со стороны матери (чаще всего по причине неразвитости родительских чувств и непринятия пола ребенка), слабо развито осознание прошлых и будущих действий.

Адекватная самооценка ребенка обратно пропорциональна гиперпротекции (r = - 0,3; t ≤0.05), потворствованию (r = - 0,3; t ≤0.05), предпочтению детских качеств (r = - 0,33; t ≤0.05) в ребенке. Адекватная самооценка формируется у дошкольника в семьях, где матери уделяют ребенку достаточно времени, но при этом не ограничивают его свободу и самостоятельность. Причем требования к ребенку соответствуют его реальным способностям и возможностям.

Недифференцированная и искаженная самооценка дошкольника отмечена у матерей с воспитательской неуверенностью (r = - 0,33; t ≤0.05), проекцией на ребенка собственных нежелательных качеств, с потворствованием (r = - 0,29; t ≤0.05) и неразвитостью родительских чувств (r = 0,29; t ≤0.05). Данные корреляционные связи свидетельствуют о том, что матери чаще всего сопротивляются тем негативным проявлениям черт ребенка, которые не хотят видеть в себе. Они навязывают ребенку роль «неисправимого, «хулигана», хотя в действительности эти качества могут отсутствовать у ребенка. Непрерывная борьба матери с истинными или воображаемыми слабостями ребенка путем различных наказаний приводит к такому, что он не знает как себя вести, постоянно напуган ее действиями, у него формируется отрицательная самооценка («Я плохой»).

В ответ ребенок выбирает виды деятельности, игры (r = 0,29; t ≤0.05) без партнера. В семьях, где матери видят в ребенке те черты характера, которые отрицают в себе, отмечается эмоциональное отвержение ребенка. Последний стремится любой ценой показать, какой он хороший и как много готов сделать, чтобы мама к нему относилась лучше. Ребенок «уходит в игры-одиночки», чтобы не мешать постоянно недовольной им матери. Эти дети при эмоциональном отвержении матери недостаточно осознают прошлые и будущие действия (r = 0,29; t ≤0.05). Они чаще всего не могут составить развернутый рассказ о недавних событиях и с помощью односложных предложений сообщает, где он был и что видел.

Желания детей, направленные на преобразование вещественной окружающей среды, отрицательно коррелирует с предпочтением матерями детских качеств (r = - 0,3; t ≤0.05). Дошкольник стремится к тому, чтобы мама увидела и приняла его как взрослого человека, привлекала его к выполнению работы по дому, наведению в нем красоты и уюта.

Материальные желания, выбор предметов дошкольником как показатель осознанности желаний и предпочтений тесным образом связан с потворствованием (r = 0,36; t ≤0.05), гиперпротекцией (r = 0,38; t ≤0.05) и чрезмерностью требований запретов матери (r = 0,29; t ≤0.05) . Если матери стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, чрезмерно много времени уделяют ребенку, ограничивают его свободу и самостоятельность, то чаще всего их дети отдают предпочтение или желают приобрести различные предметы, чаще всего игрушки.

Желание ребенка, направленное на общение и совместную деятельность со взрослыми, имеет положительную связь с недостаточностью требований-обязанностей (r = 0,53; t ≤0.05), с чрезмерностью санкций со стороны матери (r= 0,3; t ≤0.05), предпочтением детских качеств в ребенке (r = 0,29; t ≤0.05) и отрицательно коррелирует с подчеркиванием матерью женских качеств (r = - 0,32; t ≤0.05). Ребенок хотел бы больше общаться с матерями в тех семьях, где не привлекают детей к выполнению домашних обязанностей, к ребенку предъявляется большое количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. При этом мамы чаще всего являются приверженцами строгих наказаний с одной стороны, с другой противоречиво слабо контролируют его поведение, позволяя проявлению детских черт, видя его маленьким, беспомощным. Как следствие, дошкольник становится зависимым от матери, стремится как можно больше времени находится рядом с близким взрослым в ущерб контактам со сверстниками.

3. *Статусное положение ребенка в группе сверстников.*

Анализ проблемы. В исследованиях С.В. Ковалева, А.И. Захарова, И. Когана было установлено влияние отношения к ребенку в семье на его статус в группе сверстников. Авторы выяснили, что более благоприятные условия семейного воспитания (культурный уровень родителей, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношений с детьми) сочетаются с высоким социометрическим статусом дошкольника среди сверстников в детском саду, а неблагоприятные — с низким [4].

Исследования М.М. Абреловой подтверждает, что занимаемый статус ребенка в группе сверстников опосредуется характером взаимоотношений в семье. В своих взаимоотношениях со сверстниками дошкольники передают тот опыт, который они приобрели в общении с родителями, проецирует привычное знакомое поведение, принятое в семье. В зависимости от стиля воспитания родителей у ребенка складываются благо-

приятные или неблагоприятные взаимоотношения со сверстниками в группе детского сада. Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рождают у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Если же их нет, то возникают состояния напряженности и тревожности, приводящие, либо к возникновению чувства неполноценности и подавленности, либо к агрессивности, формированию отрицательного отношения к детям, мнительности, враждебности, стремлению к уединению [5].

Т.В. Юркевич, исследовав особенности типа семейного воспитания, установила, что благоприятный социометрический статус отмечается у дошкольников, в отношении которых родителями реализуется гармоничный стиль воспитания и воспитание по типу потворствующей гиперпротекции. Неблагоприятный социометрический статус – наблюдается в том случае, если родители воспитывают ребенка по типу доминирующей гиперпротекции, гипопротекции, эмоционального отвержения.

В исследованиях И.С. Багдасарьян, Ц.С. Короленко были выявлены стили воспитания, которые содержат в себе большой риск для формирования низкого социометрического статуса дошкольника во взаимоотношениях со сверстниками. Такими стилями являются гиперопекающий, либерально-попустительский, авторитарный, стиль предъявления непомерных требования к ребенку, стиль непрогнозируемых эмоциональных реакций.

По мнению Е.О. Смирновой, М.В. Быковой ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него - наиболее эффективный стиль воспитания, который дает возможность ребенку адекватно выстроить свои отношения со сверстниками и приводит к высокому социальному статусу. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы. При этом его не «сажают себе на голову», считают авторы,. и предлагают считаться с другими. Он знает, что такое «надо», и умеет дисциплинировать себя. В такой семье растет полноценный человек с чувством собственного достоинства и ответственности за близких. В детском саду ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения со сверстниками, сохраняя чувство собственного достоинства. [6]

Методики обследования. Статусное положение детей 4 - 6 лет в группе сверстников в нашем исследовании рассматривается, как один из показателей дисгармонического развития личностных потребностей дошкольника, детерминированного негативным отношением матери. Социометрическое измерение осуществлялось нами с помощью игры «Секрет» в адаптации Т.А. Репиной.

Анализ результатов. При преобладающем типе родительского отношения «принятие» и «кооперация» социометрический статус дошкольников в основном определяется как «звезды» и «предпочитаемые». Дети из группы матерей с бинарной доминантой «кооперация» – «симбиоз» чаше находятся в статусе «предпочитаемых» и «принятых». Положение дошкольников, матери (69%) которых относятся к ним как к маленьким неудачникам в сочетании с симбиозом, а также с позиции «отвержение» – «авторитарная гиперсоциализация», определено как «принятые» и «отверженные». Среди «звезд» находится наименьшее число дошкольников, а среди отвергаемых - наибольшее количество детей, отношение к которым выстраивается по типу отвержения, симбиоза, авторитарности, признания ребенка маленьким неудачником. (см. табл. прил).

В неполных семьях, в основном прослеживаются те же тенденции. Однако, среди «звезд» находится наименьшее число дошкольников, а среди отвергаемых - наибольшее количество детей, отношение к которым выстраивается по типу отвержения, симбиоза, авторитарности, признания ребенка маленьким неудачником.

Для подтверждения достоверности полученных результатов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r), который позволил установить взаимосвязь типа материнского отношения к ребенку с его социальным статусом в группе детского сада. Положительные статистически достоверные значения коэффициента получены по всем рассматриваемым позициям в пределах от $r = 0{,}69 > p$ до $r = 0{,}97 > p_{табл.0,05} = 0{,}600$, $r = 0{,}81 > p$ до $r = 0{,}92 > p_{табл.0,01} = 0{,}783$. Полученные результаты свидетельствуют о том, что материнское отношение к ребенку взаимосвязано с построением его межличностных отношений в группе детского сада и занимаемым социометрическим статусом.

4. *Половозрастная идентификация.*

Анализ проблемы. По мнению А. Фрейд у детей к 5-6 годам заметна потребность в отождествлении (идентификации) детей с родителями того же пола (у мальчиков – с отцом; у девочек – с матерью). Выражена в этом возрасте и потребность в общении со сверстниками как значимыми другими, что совпадает с развитием ролевых структур личности, умением принимать и играть роли. В этой связи родитель того же пола приобретает значение эталона – модели для формирования идентичных полу навыков поведения при достаточно выраженном чувстве любви к родителю другого пола. Отождествление с мужской или женской ролью, воплощенной в лице родителя того же пола, дает возможность более уверенно чувствовать себя среди сверстников того же пола, быть принятым ими.

Таким образом, факторы авторитета родителя, компетентность и безопасности – необходимые условия полоролевой идентификации с родителями.

Многие исследователи (А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Н.Л. Белопольская, В.С. Мухина) считают дошкольный возраст временем первичной половой идентификациии, которая к 6 годам оказывается достаточно сформированной. Неблагоприятной ситуацией для развития полоролевой идентификации В.Н. Дружинин, А.И. Захаров считают воспитание ребенка в неполной семье или в семье, где недостаточна роль отца, где произошла перестановка семейных ролей. Без уравновешивающего влияния отца, без его общения с ребенком роль матери гипертрофируется, возникает невротический симбиоз матери и ребенка. Если на девочек уход отца оказывает максимальное травмирующее воздействие в младшем дошкольном возрасте из-за потери эмоционального контакта с ним, то для мальчиков разлука с отцом является более тяжелой в старшем дошкольном возрасте, когда отсутствует возможность для идентификации с его мужской ролью. Тогда у девочек существует большая вероятность появления эмоциональных расстройств, преимущественно истерического круга, а у мальчиков – неуверенность в себе и страхи в результате чрезмерной опеки и тревожности со стороны взрослых, заменяющих отца, а также проблем в общении со сверстниками того же пола. [7, 8, 9]

Половозрастная идентификация детей 4-6 лет является еще одним показателем гармоничного или дисгармоничного развития личностно-потребностной сферы детей дошкольного возраста. Для нас важно, в какой связи находится этот компонент самосознания с материнским отношением, которое мы рассматриваем на примере матерей-педагогов.

Методики обследования. Для изучения полоролевой идентификации детей 4-6 лет в контексте материнского отношения нами использованы методика Н.Л. Белопольской, позволяющая исследовать половую и возрастную идентичность ребенка, его социальную позицию, и рисуночный тест «Моя семья», адаптированный В.К. Лосевой и Г.Т. Хоментаускасом.

Анализ результатов. Исследование полоролевой идентификации (методика Н.Л. Белопольской) показало, что дети, воспитывающиеся в полных и неполных семьях при материнском отношении «кооперация» и «симбиоз», способны идентифицировать себя с картинкой, на которой изображен дошкольник соответствующего пола, а также идентифицировать свой прошлый образ с образом младенца на картинке. В качестве «образа будущего» дети выбирали разные картинки: от картинки с изображением школьника до картинок с изображениями образов юности, зрелости, старости, комментируя это следующим образом: «Потом я буду как моя старшая сестричка, потом я буду как мама (папа), потом я буду как бабушка (дедушка)».

Искажение идентификации своего настоящего половозрастного статуса наблюдается у обследованных детей с негативным материнским отношением («симбиоз», «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация»). Дети из неполных семей (78%) не смогли правильно построить и осознать возрастную последовательность: младенец – дошкольник – школьник. У них прослеживаются следующие особенности: мальчики (25%) и девочки (23%) построили смешанную идентификационную последовательность, смешав мужской и женский вариант развития; 7% девочек не смогли идентифицировать себя с каким-либо персонажем, комментируя это так: «Меня здесь нет»; 19% мальчиков (при материнском отношении «симбиоз» и «маленький неудачник») идентифицировали себя с девочкой-дошкольницей и построили последовательность идентификации по женскому варианту развития; 4% девочек идентифицировали себя с мальчиком и построили последовательность по мужскому варианту развития.

Исследование привлекательных и непривлекательных образов выявило что при материнском отношении «кооперация» и «принятие» девочки с неискаженной половозрастной идентификацией хотели бы быть девушками, и называли «образ прошлого» (девочки-младенца). У девочек с искаженной идентификацией при негативном материнском отношении предпочтений нет («Я не хочу становиться никем»), а в качестве привлекательных выбирали «образ настоящего» (мальчиков, девочек). Мальчики с искаженной идентификацией предпочли образы зрелости (мужчина или женщина), а с неискаженной идентификацией хотели бы стать мужчинами. Мальчики, как с неискаженной, так и искаженной идентификацией непривлекательными образами назвали образ старости.

Тест «Моя семья» показал особенности восприятия детьми материнского отношения. При интерпретации рисунков из значимых признаков нас интересовали те, которые представляют особенности отношений ребенка к матери как: эмоциональная близость-отдаленность; власть-подчинение; нарушение внутрисемейных контактов, выражающееся в конфликтности или недостаточности эмоциональности контактов; благоприятные семейные контакты.

Полученные данные в целом показывают, что мальчики (из полных и неполных семей) при негативном материнском отношении эмоционально отдалены от родителей обоего пола. На рисунках детей с неискаженной идентификацией из полных семей, как правило, доминирует один из родителей.

У мальчиков из полных семей с искаженной идентификацией при негативном материнском отношении в большей степени доминирует мать, дети привязаны к ней боятся ее холодности, невнимания, отчуждения от нее. Отец, в понимании детей, отдален от семьи, что приводит к потере эмоционального контакта с родителем своего пола и формированию инфантильных, эмоционально односторонних отношений с родителем другого пола. В рисунках показано преимущество отцов, однако дети воспринимают их как психологически отдаленных от семьи, как потерявших интерес к ним, при этом отцы не обеспечивают полноценную передачу образа маскуленности. По составу семьи, реальному и изображенному в рисунках «мы», показали, что мальчики с искаженной идентификацией не рисуют себя и отца (или изображают меньшими по размеру, чем других членов семьи), что указывает на конфликтность отношений с родителями своего пола, потерю общности в семье.

Мальчики с неискаженной идентификацией в полных семьях с гармоничным материнским отношением в большей степени эмоционально близки к отцам. Для них отец доминантный, сын ближе к отцу, значимость отца больше, чем матери, он же идентификатор. Отец выступает в качестве авторитетного социального образца ролевой модели поведения, его включенность в детскую жизнь придает детям уверенность и самостоятельность. Эти мальчики открыты для общения, в том числе со сверстниками своего пола.

Девочки с искаженной идентификацией из полных семей предъявляют большие требования к отцу, отношение которого воспринимается с обидой. Эти респонденты или не рисовали отца, показав в символической ситуации конфликтный характер взаимоотношений, или показывали его доминантным и располагали себя ближе к нему как к значимому взрослому. Девочки при негативном материнском отношении испытывают недостаток материнской заботы, ощущают дискомфорт в семье. Девочки с неискаженной идентификацией больше привязаны к матери, мать воспринимается как доминантная, ее значимость больше значимости отца, она же эмоционально близкий взрослый и образец идентификации.

В процессе идентификации в семье девочки пробуют разные модели полоролевого поведения, учатся разграничивать мужскую и женскую роль. Например, Алина П. в символической ситуации примеряет отцовские вещи, а Карина К. экспериментирует с женской косметикой, за что бывает жестко наказана родителем своего пола. Когда Карина К. заявляет, что вместе с папой они строят домики, собирают пазлы, то временно, эпизодически она берет на себя мужскую роль. Временное поведение по мужскому варианту составляет для них часть опыта обучения в процессе нормальной полоролевой социализации, являющееся откликом на любопытство, связанное с исследованием мужского поведения.

Как у мальчиков, так и девочек из неполных семей при негативном материнском отношении в рисунках вместе с матерью можно увидеть прародителей, с которыми часто складывается конфликтное отношение, способствующее формированию несамостоятельной позиции у ребенка. Недостаток (или отсутствие) внимания со стороны отца создает предпосылки для неразделенности чувств, потери эмоциональной поддержки, общности в семье, ощущения ненужности.

Идентификация с мужской ролью дает ощущение безопасности. В рисунках детей с искаженной половозрастной идентификацией отображено большое количество страхов, что указывает на нарушение в диаде общения с родителем своего пола и односторонней эмоциональной привязанности к родителю другого пола. В этих семьях сын эмоционально ближе к матери; мать доминирует, ее значимость выше значимости отца. Взаимоотношения с матерью носят инфантильный и конфликтный характер. Лишенные отцовской заботы и доминирования мальчики, и девочки не могут воспроизвести социальный образец типичного для пола поведения.

Остановимся на характеристике рисунков детей с позиции восприятия детьми разного типа материнского отношения.

Для детей из полных семей с преобладающим типом материнского отношения «принятия» и «кооперация» характерно наличие в рисунках полного состава семьи (100%), в рисунках просматриваются прорисовка контакта рук, близости членов семьи (68,75%), сверхтесные контакты родителей и детей (68,75%). В некоторых рисунках родитель своего пола изображен с широко расставленными руками.

В семьях с преобладанием материнского симбиоза (более всего в неполных семьях) отмечаются признаки негативного восприятия матери ребенком, такие как изолированность себя от других членов семьи (49%), удаленность одного или всех членов семьи от ребенка (100%), включенность в рисунок множества предметов и животных (30%). В рисунках встречается доминирование ребенка над членами семьи, изображение себя выше, чем родителей (40%), прорисовка и расположения себя в центре рисунка. Так же встречаются рисунки (20%), где ребенок изолирован от других членов семьи или вообще рисует себя одного в окружении объектов предметного мира. Чаще всего дети игнорируют цвета и предпочитают серые тона.

При преобладании материнского отношения «маленький неудачник», а также в его сочетании с «симбиозом» дети чувствуют себя не комфортно даже в полной семье, где изображают полный ее состав. В этом случае в рисунках наблюдается удаленность одного или всех членов семьи от ребенка (100%), ребенок

изображается крайне маленьким по отношению к родителям (100%), не прорисован контакт рук (75%), одежды, частей фигуры и особенно губ (75%) имеют густую штриховку.

Интересно заметить, что в рисунках преобладает красный, коричневый цвета или ребенок вообще не использует цветные карандаши.

В рисунках детей, чьи матери строят отношения с детьми по типу «отвержения»-«авторитарная гиперсоциализация», отмечаются признаки явного неблагополучия в детско-родительском взаимодействии. Удаленность всех членов семьи друг от друга (87%), их изолированность сочетается в рисунках с тем, что дети часто не изображают себя (75%). В рисунках у родителей отсутствуют руки (67,5%), использован сильный нажим карандаша, сильно выделяется штриховкой отдельные элементы одежды, с преобладанием темных и красного цветов. В изображениях наблюдаются признаки агрессии: острые углы, шипы, клыки у животных, тщательная прорисовка зубов родителей и в некоторых случаях их и свои гениталии.

Вывод. Как видим, материнское отношение к ребенку тесно взаимосвязано с его самоощущением, которое влияет на потребностную сферу дошкольника. У матерей, которые строят отношения с ребенком по типу «принятие» – «кооперация», дети стремятся к тесным эмоциональным контактам с родителями, у них не возникают проблем и барьеров в общении.

Негативная стратегия построения взаимоотношений матерей с детьми формирует потребность в общении и эмоциональном контакте, понимании и принятии. Эмоциональное отвержение матерью воспринимаются ребенком как одиночество и отчуждение. У отверженных детей констатируется психологическая защита в виде агрессивных проявлений по отношению как к сверстникам, так и к матерям, о чем свидетельствуют рисунки детей и содержание высказываний матерей.

Results of empirical study of preschool children's personal needs in the context of maternal attitude to them are presented in the article. As it is shown in the study there is a correlation between development of personal needs and mothers' attitude to preschool children.
The key words: *Personal needs, maternal attitude, self-consciousness, interaction of a child with adults and peers, motivational preferences, gender and age identity, status of a child in the group of peers.*

Список литературы

1.*Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.

2.*Лисина, М. И.* Общение, личность и психика ребёнка/ Под ред. А.Г. Рузской. М., Воронеж, 1997. 383 с.

3.*Савина, Е.А., Смирнова, Е.О.* Родители и дети: Психология взаимоотношений.М., 2003. 230 с.

4.*Клюева, Н.В.* Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (Ценностно-рефлексивный подход). Ярославль, 2000.322 с.

5.*Абрелова, М.М.* Взаимосвязь самооценок детей и оценок родителей в дошкольном возрасте. СПб, 1989.21 с.

6.*Смирнова, Е.О., Соколова (Быкова) М.В.* Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. М., 2000. №3.С. 3-14.

7.*Белопольская, Н.И.* Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания // Серия: Выпуск 2. М.: Фолиум, 1995. 32 с.

8.*Захаров, А.И.* Неврозы у детей и психотерапия. СПб: Союз, 2000. 322 с.

9.*Ковалев, В.И., Дружинин, В.М.* Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки // Психологический журнал М., 1982.Т. 3. № 6. С. 14-35.

Об авторе

Бурыкина М.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest. bgu@yandex.ru

УДК159.9:001.12/.18

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГРАНИЦ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Ю.А. Володина

В статье рассматривается проблема определения границ психологического пространства личности. Дан анализ зарубежных и отечественных подходов к проблеме психологических границ. Представлен современный взгляд на динамику границ психологического пространства личности в отечественной психологии.
Ключевые слова: *психологическое пространство, психологические границы, трансформация психологических границ, моделирование психологических границ.*

Проблема изучения «пространств» человеческой жизни в последнее время приобретает все большую актуальность в психологической науке. Накопленные знания позволяют психологам рассматривать всевозможные пространства (субъективное и объективное, психосемантическое, жизненное, психологическое, социальное, образовательное и др.) в контексте сближения современного естественнонаучного и гуманитарного знания.

Как отмечает Э.В. Сайко, пространство отражает уровень познания до конца не познанной реальности и одновременно служит средством выделения и обозначения постоянно расширяющегося ряда осваиваемых природных и созидаемых пространств социального мира и мира человека в нем. Человек наполняет их своими открытиями, смыслами, характеристиками, но при этом постоянно задает в них новые проблемные поля пространства и границы своего Я в этом пространстве [1, с. 3].

Динамика нашего века обостряет интерес к изменениям и стабильности границ. Возрастает требование к качественному, универсальному определению границы, ее всеобщей природы, сущности и предназначения.

Как отмечает И.Г. Петров, «теоретическое понимание состояния и изменения любой границы … может приоткрывать потенциалы развития, возможности принципиально новых, перспективных решений [2, с.51].

Поэтому одной из актуальных проблем психологической науки является исследование психологического пространства и возможностей изменения его границ с целью поиска инновационных подходов к развитию и формированию личности.

В связи с этим основной задачей данной статьи является определение проблемных областей, перспективных направлений и методов анализа «контурных точек» (психологических границ) психологического пространства человека.

Исследование психологических границ в зарубежной и отечественной психологии ведет к работам античных философов, начиная с Аристотеля, которые рассматривали в качестве границ «предел вещи», «причинность движения», «возможность». Представители немецкой классической философии определяют границы как первопричину деятельности (И.Г. Фихте), источник движения, активности – «общность всякого нечто со своим иным» (Г. Гегель).

Более активные попытки обсуждения границ человека (психологических, культурных, социальных и др.) были предприняты в XX-XXI вв. как зарубежными, так и отечественными учеными.

Причем, проблема изучения психологических границ, как отмечает Т.Д. Марцинковская, рассматривается в основном в рамках возрастной и социальной психологии.

Исследования в области этологии (Ю.Г. Абрамова (1995), К. Лоренц (1994), Н. Тинберген (1993)) показывают, что границы отделяют индивидуальную жизнь особи от жизни видовой, общественной, причем это отделение эволюционно оправдано, так как обеспечивает безопасность нормальной жизнедеятельности существа. При этом зоной особой психологической напряженности является граница личной и чужой территории.

Границы разграничивают содержание, ограничивают формы, позволяют воспринимать предметы в их значимых характеристиках, формируя наш мир. Но и сами границы имеют ограничения, выражающиеся в смыслах, значениях, намерениях, формируя пространства, формы, выступая как действенный фактор в организации мира человека, проявляя себя в психологических характеристиках, определяя поле возможностей, потребностей, необходимости соответствующего поведения человека [3, с.8].

Зарубежные психологи (Э. Эриксон, К. Юнг, А. Адлер) в рамках проблемы изучения границ пространства личности рассматривают жизненные события, которые происходят на стыке взаимодействия внешнего и внутреннего мира человека.

Э. Дюркгейм, исследуя развитие самосознания и нравственности, приходит к выводу, что границы, включенные в определенные правила, помогают их усвоению и оптимизируют процесс социальной адаптации людей.

С. Холл и Д. Селли подчеркивают необходимость учета влияния возрастных границ на виды деятельности и способы обучения детей, содержание преподаваемых им предметов и норм поведения. Возрастные границы связаны с особенностями мышления и эмоциональной сферы детей, без учета которых невозможно продуктивное усвоение знаний.

Вопрос о роли собственно психологических границ (не только внешних, но и внутренних), имеющих значение для развития личности ставится в начале XX века в работах Дж. Болдуина, в которых границы предстают как «преграды на пути удовлетворения ведущей мотивации» [4, с.56].

Развитие психоанализа в середине XX века привело к модификации подхода к проблеме границ. Так К. Хорни рассматривала внутренние рамки, в которые человек помещает себя (представления об образе «Я», Я-концепции). Э. Эриксон рассматривает взаимосвязь внешних и внутренних границ, которые соотносятся в содержании идентичности, образуя ее личностную и социальную области и помогая субъекту позиционировать себя в социуме, в культуре.

Придерживаясь позиций классического психоанализа, первоначально К. Левин рассматривает границу как поле реализации возможностей индивида в определенном жизненном пространстве. Функция границы проявляется в том, что она обеспечивает связь между соседними «психологическими областями» посредством формирования «сенсомоторной пограничной зоны», прочность границы определяется пространственными характеристиками данных областей – напряженностью и близостью к Я. Важным здесь является временная перспектива, предоставляющая возможность выйти за пределы поставленных полем границ, расширяя способы реализации потребностей и квазипотребностей; и замещение, которое позволяет перевести границы из внешнего плана во внутренний, переструктурировать поле, исходя из задач и потребностей человека, не раздвигая его физических границ, но расширяя видение этих границ. Все это дает человеку возможность переконструировать гештальт (способность к творчеству), анализировать свои возможности (способность к рефлексии) и преодолевать фрустрацию внешних границ исходя из своей мотивации (способность встать над полем, изменить образ Я).

Ясперс, Ж. Сартр, М. Хайдеггер и другие экзистенциалисты рассматривают границы в контексте природы трансценденции, выхода человека за пределы себя, в рамках понятия микропроекта.

Представители гуманистической психологии говорят о необходимости расширения границ самореализации. Так А. Маслоу выделяет наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и к миру, моменты, которые стимулируют личностный рост и стремление к самоактуализации. В работах К. Роджерса граница предстает как «снимаемый в ходе развития личности предел, стимулирующий мотивацию личности к изменению». Для В. Франкла граница – это ограничение обстоятельствами, она может быть преодолена путем нахождения смысла, своих высших ценностей. В работах Р. Ланге граница является определением реальности.

Отсюда следует специфическое понимание психологических границ в экзистенциальной и гуманистической психологии, когда внешние и внутренние границы фактически отождествляются: фиксация на внешних границах приводит к отказу от себя, сужению личностного пространства, фиксация на внутренних – к ограничению возможностей для самореализации, сужению социального пространства, пространства общения и карьерного роста людей.

Отечественные же ученые (С.Л. Рубинштейн, С.К. Нартова-Бочавер, М. Черноушек) склонны рассматривать психологическое пространство как устойчивую характеристику личности, считая, что границы определяют отношение человека к социуму и окружающим людям.

Т.Д. Марцинковская условно выделяет в отечественной психологии два подхода к проблеме психологических границ: 1) социально-психологический - исследование путей преодоления (компенсации) ограничений через овладение знаками, позволяющими преодолеть природные и возрастные ограничения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); 2) индивидуально-психологический - анализ содержания и гибкости границ, индивидуальных и личностных особенностей, возраста и мотивационной направленности (Т.В. Костяк, И.В. Иванова).

А.Н. Леонтьев рассматривает в первую очередь социально-психологические ограничения, которые общество и культура накладывают на поведение, способ деятельности человека и удовлетворение его потребностей. Внутренние границы (широта связей с миром и реалистичность мотивов) детерминируют деятельность человека, варианты и способы реализации его активности [4, с.58].

Для С.Л. Рубинштейна граница выступает в качестве предела, внутренней грани между явным и еще не выявленным. Раскрывая особенности личностного пространства, С.Л. Рубинштейн писал, что важным моментом в его создании становится переживание, которое дает возможность моделировать границы пространства и соотношение предметов в нем [5, с.44-45].

С.Л. Рубинштейн полагал, что в сознании переживающего личностный контекст переживания выступает как связь целей и мотивов, которые определяют смысл переживаемой ситуации для конкретного человека [6, с. 280].

Таким образом, как отмечает Т.Д. Марцинковская, в теории С.Л. Рубинштейна переживание образует субъектное начало сознания, столь первичное как и знание, в котором воплощено объектное начало. При этом переживания высшего уровня развития, в которых эмоциональный компонент соединен с интеллектуальным, имеют функцию глубокого осознания и являются базисом и предпосылкой для формирования ценностей, нравственных эталонов, устремлений человека, а также влияют на формирование и развитие самосознания и идентичности личности. В этом плане переживание играет особую роль как механизм, позволяющий связать различные аспекты восприятия в единое целое и, таким образом, органично соединить образы мира и себя в единое целое, составляющее субъективное, личностное пространство человека [5, с.46].

Особое значение для определения границ психологического пространства имеют работы О.С. Анисимова (граница как множество «точек», имеющих двойной статус «завершения» и «начала»), А. Вайштейна (граница как «фиксатор правил», выход за которые – «правило жизни»), Т.В. Корниловой (граница как ограничение в процессе собственного мышления), Е.В. Кузьминой (типология границ в психологии свободы), М.Ю. Лотмана (граница как раздел смысловых пространств), В.А. Петровского (граница как движущее начало активности, «мотив границы» – стремление субъекта пережить свое бытие), Э.В. Сайко (границы как «феномен, структурирующий пространство-время человеческого бытия»), Б.Д. Эльконина (представления о границе между реальной и идеальной формой в развитии ребенка) и др.

Расматривая трансформацию психологических границ, их проектирование и прогнозирование С.К. Нартова-Бочавер, отмечает, что границы психологического пространства – это «контурные точки» описания личности во всей простоте и сложности ее устройства. Само по себе пространство подвижно и зависит от интенсивности и осмысленности жизнедеятельности человека. Оно может расширяться при наличии определенных перспектив, оставаться стабильным и уплотняться при возникновении новой цели. В пространстве можно выделить его объем, количество измерений, сохранность и прочность границ, дающих человеку переживание собственного «Я».

Так С.К. Нартова-Бочавер выделяет 6 измерений психологического пространства, которые включаются друг в друга и определяют расширение границ: физическое измерение (тело), предметное (вещи), территориальное (место), социальное (люди), жизненное (привычки), мировоззренческое (вкусы и предпочтения). Причем психологическое пространство может по-разному взаимодействовать с пространствами других людей, быть частью пространства человека, доминирующего в диаде, частично пересекаться с ним или иметь несколько точек соприкосновения. В связи с этим может быть эффективным формирование личности человека через рассмотрение различных измерений пространства, восстановление его структуры и расширения границ [7, с.33-34].

С точки зрения Э.В. Сайко, потребность в самореализации, потребность в новом пространстве жизнедеятельности, полагающая переходы через границы себя вчерашнего, границы расширения свободы в поведении, в отношениях и возобновляемая в процессе развития-саморазвития индивида в качестве не ограниченной в своей человеческой определенности, но одновременно постоянно ограничиваемая возможностями человека на разных этапах онтогенеза, служит мощным стимулом и механизмом творческого роста, который через формирование соответствующих личностных качеств позволяет реально задавать новые границы творческого самоосуществления человека: границы самосознания, самопознания, самоопределения и др. [3, с.5].

В связи с этим, можно говорить о феномене «полагания индивидом своего Я за пределы освоенного и познанного» (по Э.В. Сайко). Утверждая себя как активно действующего субъекта, ставящего свои цели, решающего задачи, функционирующего в социуме, в определенной социальной среде, человек вынужден преодолевать границы разного уровня и значения, что определяет его самореализацию, структура и содержание которой определяется творческим потенциалом личности и результатами ее деятельности. Исходя из этого, поле самореализации человека предполагает действенную преобразовательную активность и творческое представление себя в социуме, что способствует достижению «акме» как нового пространства жизнедеятельности и определение границ последнего.

И.Г. Петров указывает, что «граница концентрированно выражает качественную определенность непосредственно данного и открывающихся перспектив превращения «преобразования» одного в другое. Теоретическое понимание границы … показывает и обращает внимание, прежде всего, на качественное различие того, что есть, и того, что ожидается в будущем» [2, с.51-52].

Исходя из этого, особым смыслом и значением в изучении границ пространства наполняется вопрос о процессе перехода через границы, процессе расширения/сужения границ.

Впервые вопрос о возможности преодоления границ был поставлен А. Адлером, который считал, что компенсация позволяет обойти границы, поставленные природой и социальной средой перед человеком, который стремится сформировать жизненный стиль, помогающий реализовать его творческое Я.

В работе И.В. Ивановой показана роль переживаний в расширении/сужении границ идентичности. При этом выявлено, что положительные социальные переживания не только раздвигают рамки социального пространства и ролевого репертуара детей и подростков, но и стимулируют появление положительных индивидуальных переживаний (отношения к себе) и степень дифференцированности личностной идентичности, что можно рассматривать как расширение ее границ. Отрицательные социальные переживания играют не меньшую роль, но в сужении личностной идентичности, что связано с вытеснением негативных представлений о себе в бессознательное и уменьшением дифференцированности, количества параметров, по которым люди оценивают себя [8].

Исследования М.М. Кончаловской показывают, что изменение (расширение) социального пространства приводит к изменению и рамок личностного пространства представлений о себе, и временных границ [9].

Так Э.В. Сайко указывает, что если пространство за гранью его непосредственного восприятия постоянно «уплывает» в своей непознанности, ограничиваемой существующими знаниями и постоянно уточняется в своих характеристиках, субъективно оценивается, но субъектно не присваивается, то «психологическое» пространство при всех еще далеко не выстроенных и не выявленных во всем многообразии объективных оценках субъективно присваивается человеком как принадлежащее ему, а окружающая его физическая реальность получает четкие значения как субъектно задаваемые, определяемые объективно его субъектностью и опосредованные его субъективностью [1, с.4].

Для обозначения процесса перехода В.А. Петровский вводит термин «транситуативность», под которым понимает «феномен выхода за пределы требований, которые на «старте» деятельности индивид сам предъявляет к себе, в результате чего происходит «движение» деятельности, повышение ее ранга, углубление содержания, а иногда и трансформация в другую деятельность, что ведет к расширению исходных границ [10,с. 12].

Выход за пределы границ происходит путем осознания (положение А.Н. Леонтьева о трехслойном строении сознания: «чувственная ткань», «значение», «смысл») границы, переживания впечатлений через самоограничение и самотрансценденцию посредством «снятия» границы [10,с.12-26].

Поскольку основанием границ, как указывает О.С. Анисимов, выступает форма, то можно говорить о том, что границы психологического пространства предопределяются проектированием моделирования, в котором введена зона, созданная в соответствии с фиксированными критериями, в качестве которых выступают теоретические схемы. Схематические изображения обеспечивают фиксацию процессов и факторов (внутренних и внешних) изменяемости процессов, а также возможные коррекции и прогнозирование границ.

Применение теоретических схем на практике позволяет проектировать границы психологического пространства путем трансформации (переопределения содержания) психических механизмов развития человека, где основой выступает речь и языковые средства коммуникации. При освоении языка человек трансформируется под языковые требования и осуществляет обратный процесс, превращая языковые средства в механизм своего общения, мышления, коммуникации, рефлексии, саморазвития [11, с.29-33].

В связи с этим представляется возможным говорить о «схемотехнике» (по О.С. Анисимову) как специфическом инструменте психического развития и трансформации границ психологического пространства личности, в которой особым элементом выступают специфические сценарии взаимодействия – диалоги, перемещающие акцент на взаимодействие чувственных механизмов и механизмов самоорганизации, выступая средством трансформации и индивидуализированных перестроек созданных моделей поведения и творческого самовыражения человека [11, с.36].

В результате происходит развертывание одного из типов отношения к деятельности и к себе – реконструктивного, критического, перспективного.

В.М. Розин предлагает рассматривать границу как новый подход в изучении (смену подхода к изучению мышления и смену трактовки личности), который обнаруживает новый тип явления. В результате он приходит к выводу, что мышление – это творчество, преодоление себя, своих прежних границ [12, с.38].

Как показывает И.Г. Петров, свойства границ реализуются числовыми функциями и характеристиками безграничности нематериальных отношений. Показатели и отношения показателей, соотнесенные с концепциями и практическими ориентирами, представляют качественно-количественные атрибуты границ. В связи с этим, И.Г. Петров рассматривает три группы показателей, характеризующих границы:

1) относительность, опосредованность, иерархичность;

2) познающие и действующие субъекты и исследуемые объекты, предметно-субъектные совокупности, множества, комплексы, системы, иерархии систем, деятельность, взаимодействие, отношения;

3) знаки (знаковые системы – символы, сигналы, коды, шифры, метки и т.п., языки, визуальные и условные материальные средства информации и коммуникации), их значения и смыслы, которые усваиваются и употребляются на основе и посредством материальных знаков, языков, текстов, культуры [2, с.49].

Смыслы и значения – нематериальные феномены исследуемого индивидуального сознания, к основным элементам которого относятся феномены мышления, интеллекта, менталитета, ума, рас-

судка, разума. Значения и смыслы не имеют пространственной локализации и временной длительности. Они проявляются в действиях, поступках, высказываниях и обретают контуры «границ» в языке, тексте и других материализованных носителях [7, 54].

Разработка В.А. Петровским «метода моделирования границ», позволила показать, что человек в своей деятельности способен прочертить границы между доступным и недоступным, переступить их и создать новые границы. При этом его деятельность движется, а сам человек развивается как личность [13].

Основные выводы:

1. Проблемное поле исследования психологических границ в зарубежной психологии определяется особенностями того или иного теоретического подхода и акцентами, поставленными в изучении психологических границ: как «пограничной зоны» (психоанализ), «контуров микропроекта» (экзистенциальная психология), «значимых моментов самореализации» (гуманистическая психология).

В зарубежных исследованиях границы психологического пространства выступают действенным фактором в становлении личности и ее самореализации, определяют поле возможностей и потребностей человека, его образ Я, Я-концепцию; включенные в социальные нормы и правила способствуют социально-психологической адаптации личности.

2. Проблемная область исследования границ в отечественной психологии включает в себя анализ феномена «границы», его психологического содержания, свойств и структуры, что определяет и различные подходы: социально-психологический (представлен исследованиями социально-психологических ограничений) и индивидуально-психологический (представлен анализом содержания и гибкости границ, индивидуальных и личностных особенностей, возраста и мотивационной направленности).

Постановка проблемы исследования психологических границ в отечественной психологии осуществляется в рамках рассмотрения внешних и внутренних границ как диаметрально противоположных по целям, направлению и механизмам развития.

Рассмотрение понятия «психологические границы» как гармоничного целого подразумевает их динамику по горизонтали (смещение от внешних барьеров к внутренним и обратно) и по вертикали (осознание своей индивидуальности и своего места в мире).

3. «Контурные точки» психологических границ (С.К. Нартова-Бочавер, В.А. Петровский, И.Г. Петров, Э.В. Сайко и др.), позволяющие прогнозировать возможности их трансформации определяются:

- способностью личности к целеполаганию,
- наличием временной перспективы, образа будущего,
- рефлексией,
- социальным взаимодействием и положительными социальными переживаниями,
- эффективностью процесса коммуникации, освоения значений и смыслов, знаковых систем информации,
- социальной и личностной идентичностью,
- активностью в процессе деятельности,
- стремлением к творчеству, саморазвитию и самореализации,
- стремлением к познанию и преодолению границ собственного развития.

4. Возможность коррекции и прогнозирования границ может быть осуществлена с помощью проектирования «метода моделирования границ», теоретических схем как основных путей трансформации психических механизмов развития человека, «схемотехники» и диалогах как специфических инструментах индивидуализированных перестроек моделей поведения и творческого самовыражения личности.

The paper addresses the problem of determining the boundaries of psychological space of the individual. An analysis of foreign and domestic approaches to the problem of psychological boundaries. Introduced modern view on the dynamics of the boundaries of psychological space of the individual in the national psychology.
***The key words**: psychological space, psychological boundaries, the transformation of psychological boundaries, modeling of psychological boundaries*

Список литературы

1. *Сайко,Э.В.* Пространство в измерении и определении человеческого бытия // Мир психологии, 2009. №1. С.3-11

2. *Петров, И.Г.* Граница и безграничность: сущность и предназначение // Мир психологии, 2008. №3. С.44-55

3. *Сайко,Э.В.* Границы в бесконечных ограничениях человека и безграничность их преодоления // Мир психологии. 2008. №3. С.3-9

4. *Марцинковская, Т.Д.* Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. №3. С.55-61

5. *Марцинковская, Т.Д.* Мир С.Л. Рубинштейна: культура как пространство саморазвития человека // Мир психологии. 2009. №1. С.43-50

6. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир. М., 1973. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.myworld.ru

7. *Нартова-Бочавер, С.К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. 2003. №6. С.27-36

8. *Иванова, И.В.* Влияние переживаний на развитие личностной идентичности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2001

9. *Кончаловская, М.М.* Особенности становления личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2006

10. *Петровский, В.А.* «Мотив границы»: знаковая природа влечения // Мир психологии. 2008. №3. С.10-26

11. *Анисимов, О.С.* Психические механизмы и явления: проблема границ // Мир психологии. 2008. №3. С.26-37

12. *Розин В.М.* Граница как смена подхода при изучении явления и типологический принцип // Мир психологии. 2008. №3. С.37-44

13. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н /Д, 1996

Об авторе

Володина Ю.А. – кандидат психологических наук, ассистент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu.@yandex.ru

УДК 159.9

ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСОВ ПОДГОТОВКИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ РУБЕЖА XIX-XX вв

С.Ю. Девятых

В статье рассматриваются исторические тенденции становления российской психолого-педагогической науки на рубеже XIX-XX веков в ее отношении к вопросу полового воспитания и подготовки подростков и молодых людей к созданию семьи.

Ключевые слова: *история российской школы, педагогическая психология; половое воспитание; семейное воспитание.*

Педагогическая практика всегда ощущала необходимость согласовывать предпринимаемые воспитательные воздействия с психическими особенностями воспитуемого. Однако потребовалось время для построения нового направления в психологии – педагогической психологии.

Возникновение отечественной психолого-педагогической науки приходится на 60-е – 70-е годы XIX века и связано с именами таких ученых и практиков, как Н.Х. Вессель, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский. Примечательно, что проблемы семьи и семейного воспитания неизменно были в центре внимания российской педагогической психологии с самых первых ее шагов. Уже в те годы российские педагоги-теоретики и практики образования предприняли анализ таких актуальных тем, как психологическая роль родителей (М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, И.А. Сикорский), психология готовности к рождению и воспитанию ребенка (М.М. Манасеина, К.Д. Ушинский), способность родителей выстраивать отношения как со своими собственными родителями, так и со взрослыми детьми (В.Я. Стоюнин, В.Н. Шелгунов), ценность опыта, полученного ребенком в семье (К.В. Ельницкий, Е.А. Покровский).

На рубеже XIX-XX вв. в Российской Империи складывалась ситуация, которую многие прогрессивные общественные деятели рассматривали как «кризис российской семьи» [1].

В это время российскими врачами были проведены первые эмпирические исследования полового поведения, результаты которых свидетельствовали не только об изменении добрачного поведения молодежи в сторону половой невоздержанности, но и показали небывалый прежде рост числа заболеваний, связанных с половой распущенностью, криминальных абортов и отказов от новорожденных [2].

В этой связи раздавались голоса о том, что российская семья не может уже обеспечить процесс воспитательного воздействия на подрастающее поколение. Так Н.В. Казмин в своей книге «Со-

временное семейное воспитание в России» (1908) среди проблем семейного воспитания выделял не только полную педагогическую безграмотность родителей, но и низкий уровень их общей культуры, который и проявлялся в «хаосе» семейного воспитания [3, с. 4].

Все это только обострило проблему подготовки молодых людей к будущему супружеству и родительству.

Пытаясь содействовать решению проблем семьи, в это время «усиленно пишут» (выражение Е.Н. Водовозовой) о сексуальном обучении детей и подростков, предпринимают переводы книг западноевропейских авторов, посвященных этой проблеме, причем некоторые из них выходили не только большими тиражами, но и выдержали несколько изданий (И. Блох, А. Моль, А. Форель, З. Фрейд).

Оценивая эти тенденции, Е.Н. Водовозова отмечала, что «громадное большинство из этих изданий не достигает своей цели» [4, с. 132].

Рассматривая половое воспитание как целостную педагогическую проблему, Е.Н. Водовозова подчеркивала, что не следует ограничиваться только половым информированием, поскольку знания основ гигиены пола сами по себе не обеспечивают социальное восприятие полового поведения. Она была настаивала на том, что важнейшая задача полового воспитания – воспитание воли, развитие добропорядочных привычек и чувства долга. При этом она подчеркивала, что нравственная основа жизни ребенка закладывается в его совместной деятельности со взрослыми: «если рука об руку с работой и игрой воспитатель приохочивает его к совместному исполнению какой-нибудь общечеловеческой обязанности» [4, с. 134].

Рассматривая возрастные особенности детского общения, она обращала внимание на феномен сегрегации полов, и полагала, что совместное воспитание мальчиков и девочек будет способствовать их личностному росту, поскольку «лишает мальчиков грубости и резкости, а девочки приобретают более смелости и отваги» [4, с. 119].

Вместе с тем, в российской психолого-педагогической мысли (проблему полоролевого воспитания обсуждали в своих трудах П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Остроградский, И.А. Сикорский) все же доминировала идея необходимости сохранения традиционного воспитания мальчиков и девочек. К примеру, О.В. Поворинская [5], в качестве основной воспитательной цели девочек видела приучение их к домашнему хозяйству, полагая, что это может способствовать освоению ими семейных ролей жены и матери.

Уже в 1893 г. в Санкт-Петербурге открывается училище по подготовке нянь. П.Ф. Каптерев [6] комментируя это событие, писал, что только родители являются первыми и наиболее важными воспитателями детей, и призывал в первую очередь сосредоточить усилия не на устройстве образцовых училищ для нянь, а для организации педагогических курсов для матерей.

Курс, разработанный им для родителей, включал в себя два раздела, из которых первый был посвящен анатомии, физиологии и гигиене ребенка с основами элементарных медицинских знаний, а второй предполагал изучение психологии детей, педагогики семейного воспитания, детские игры и детскую литературу.

В эти годы создаются первые отечественные пособия и руководства по гигиене пола и половому воспитанию для родителей и педагогов.

Одним из первых (1881) отечественных опытов в этой области стала работа В.Н. Жука «Мать и дитя. Гигиена в общедоступном изложении» [7]. Обобщая собственный опыт работы с молодыми матерями, автор выражал уверенность в том, что добрачная жизнь родителей во многом определяет здоровье новорожденного. Здесь В.Н. Жук акцентировал внимание своих читателей на двух моментах: во-первых, болезни, приобретенные в результате неупорядоченной сексуальной активности до брака, могут передаться и ребенку, и, во-вторых, половая невоздержанность до брака разрушает как нравственные основания будущей семьи, так и саму личность будущих супругов. В этой связи он рекомендовал организовать воспитательные воздействия на молодежь с целью поддержания в ней духа добрачного целомудрия.

В 1909 году вышло из печати пособие К.В. Сидоровича «Дети и половой вопрос» [8], в котором представлен разработанный им в помощь родителям курс целомудренно-разумного полового воспитания детей в возрасте от восьми до четырнадцати лет. Автор предлал раскрывать перед детьми «тайны» пола постепенно, по мере их взросления, опираясь на аналогии из растительного и животного мира. Примечательно, что первые уроки, которые К.В. Сидорович предлагал родителям провести с их детьми, были уроки любви к Родине и к природе (лекция «Мир Божий»).

В 1916 году вторым изданием вышла работа О.Б. Фельцмана «Нервные дети. Очерк психологии детского возраста для воспитателей» [9], в которой автор, используя как зарубежный (З. Фрейд), так и отечественный (В.М. Бехтерев) опыт, предпринял попытку развития психиатрического подхода в детской сексологии. В своей книге он описывал сексуальное поведение детей при ряде нервно-психических заболеваний: истерии, неврозах, тиках, эпилепсии и патологическом формировании характера и предлагал методики воспитательного воздействия на них. Однако автор все же отмечал, что

половое воспитание не исчерпывается только гигиеническими и медицинскими мерами, что оно, прежде всего, воспитание духа, а поэтому его нелегко разрабатывать и проводить в жизнь.

Подводя итоги в своей книге, О.Б. Фельцман убеждает читателей в том, что в основе полового воспитания должны лежать этические принципы, среди которых он называет любовь к добру, справедливость, сдержанность в поведении и потребностях. Но, что самое главное, важным в таком воспитании должен стать пример самих воспитателей – родителей – и, в этой связи, рассматривает воспитание родителей как первейшую и наиболее радикальную меру воспитания детей.

Особенно широко проблемы полового воспитания обсуждались в докладах и выступлениях участников Первого всероссийского съезда по семейному воспитанию (30 декабря 1912 г. - 6 января 1913; г. Санкт-Петербург) [10], [11]. Так на третьем заседании М.Т. Алексеев в докладе «О половом вопросе» представил исторический обзор проблемы полового воспитания в российской социальной и педагогической мысли, начиная с XVII века. Оценивая современное состояние исследований, автор указывал на необходимость статистического изучения полового поведения молодежи как важной предпосылки и условия принятия адекватных времени решений этой проблемы. На четвертом заседании, при обсуждении полового воспитания как элемента воспитания нравственного, А.Г. Трахтенберг в своем сообщении «Половой вопрос в семье и школе» обратил внимание слушателей на то, что школа не готова к его организации и проведению, поскольку школьные педагоги воспринимают эту работу как неудобную и неприличную. Острые споры вызвал доклад «К вопросу о воспитании впавших в порок несовершеннолетних девиц», прочитанный Н. Ден на шестом заседании съезда. Докладчик отметил, что, помимо дурной наследственности, все девушки, обследованные им, оказались в затрудненных социальных обстоятельствах [11, с. 613].

Весьма содержательным был и доклад Н.Е. Румянцева «О половом воспитании», в котором автор исходил из положения о том, что половое развитие идет рука об руку с развитием личности ребенка. Специально отмечая, что половая жизнь влияет на душевные переживания растущего человека, на саму способность любить, докладчик подчеркивал, что дефекты воспитания в области пола и сексуальности не только портят и осложняют личную и семейную жизнь отдельных людей, но являются громадным социальным бедствием [10, с. 80].

По мнению Н.Е. Румянцева, половое воспитание должно начинаться с самых ранних лет, поскольку этот возраст наиболее благоприятен для воспитательного воздействия с педагогической точки зрения. Однако наиболее интенсивно следует проводить половое воспитание в период полового созревания, когда в глазах подростка снижается авторитет взрослого и усиливается влияние внесемейного и внешкольного окружения. Н.Е. Румянцев предостерегал слушателей от сведения полового воспитания только к просвещению ребенка по вопросам биологии пола, особо отмечая, что оно - долговременная психологическая проблема, а решение полового вопроса он видел в гармонизации душевных переживаний ребенка.

Несмотря на то, что в работе съезда было уделено большое внимание означенным выше проблемам, в итоговом постановлении делегаты «оставили половой вопрос без резолюции, как не получивший единогласного решения» [11, с. 701].

Своеобразным итогом российских дискуссий о самой необходимости, методологии и методике школьной педагогики пола стала книга П.П. Блонского «Введение в дошкольное воспитание», первое издание которой вышло в 1915 году. Автор выделяет полюса российских дискуссий по этому вопросу.

Во-первых, о самой необходимости полового воспитания в стенах школы. Он указывает, что одни авторы, предостерегая от неблагоприятных последствий раннего полового просвещения, которое, по их мнению, только распалит воображение ребенка, выступают против его введения в стенах учебных заведений, а всю его тяжесть предполагают перенести в семью. Другие, напротив, подчеркивают неспособность семьи в полноценном обеспечении ребенка информацией по вопросам пола, которая будет восполнена улицей. Совершенно понятно, что эта уличная информация будет недостоверна, поэтому лучше, если первыми его информаторами станут компетентные педагоги. Во-вторых, П.П. Блонский отмечает, что в обществе нет единства относительно того, кто должен осуществлять половое просвещение – врачи или педагоги? В-третьих, нет единства и относительно того, что, в каком объеме и с какого возраста следует сообщать детям и подросткам. Он обращает внимание на два подхода, которые сложились в рамках российских дискуссий о половом просвещении, и отмечает, что первый подход (медицинский) предлагает ограничиваться сообщением сведений биологического и гигиенического характера, тогда как другой, педагогический, пытается «придать ей [сексуальности] идеальный характер» [12, с. 119].

В свою очередь, П.П. Блонский полагал, что сексуальное просвещение в лучшем случае, - бессознательное развращение ребенка, а в худшем – своеобразный сексуальный компонент самого воспитателя, особенно если у него не устроена нормальная половая жизнь. Ребенок, согласно П.П. Блонскому, нуждается не в половом просвещении, а в половом воспитании, целью которого есть сохранение и

укрепление целомудрия. П.П. Блонский отмечает, что достижение этой цели возможно двоякими мерами – гигиеническими и психологическими, из которых гигиенические заключаются в предупреждении онанизма (одежда, питание, режим дня) и половой распущенности, а психологические – в устранении душевного напряжения и интенсивных аффектов, в формировании у ребенка познавательных интересов, пробуждении в нем чувства стыдливости. При этом П.П. Блонский полагал, что главное в деле полового воспитания - правильная организация учебной и внешкольной деятельности ребенка.

Как видим, на рубеже XIX-XX вв. в России проблема полового воспитания получила свое раскрытие в многочисленных работах врачей, педагогов и психологов и была достаточно детально проработана как с теоретической, так и практической точки зрения. Несмотря на это, единый подход к проблеме выработать все же не удалось, поскольку различные авторы отражали не только направленность своего профессионально-группового мышления (врачи и педагоги), но и особенности своих политических предпочтений (либералы или консерваторы).

Несмотря на это, к несомненным успехам российской психолого-педагогической мысли в ее теоретических разработках проблем полового воспитания детей и подростков следует отнести ряд положений, которые, даже за давностью лет, продолжают оставаться актуальными и в наше время. Назовем наиболее важные из них: 1) половое воспитание не может быть прерогативой только или семьи, ни школы, оно требует не индивидуальных частных мероприятий, но слаженной и систематической работы всех заинтересованных агентов воспитательного процесса, включая государственную власть; 2) половое воспитание не может быть сведено только к передаче сведений по гигиене пола, не может ограничиваться только воспитанием целомудрия и половой сдержанности, но быть ориентировано на цели подготовки молодежи к их будущим обязанностям супругов и родителей; 3) половое воспитание не может быть отделено от воспитания нравственного, даже напротив, оно с необходимостью должно составлять его неотъемлемую часть, при этом основным средством его должно стать не нравоучение, а добрый пример взрослых и разумная организация учебной и внеучебной деятельности воспитуемых.

Примечательно, что даже события Октябрьской революции 1917 года не смогли прервать изысканий в этой важной области человеческого бытия (в год Революции было издано несколько книг по проблеме полового воспитания), однако Октябрь открыл новую страницу в истории российской педагогической психологии.

Article presents historical tendency of formation of Russian psycho educational science of XIX-XX century in its attitude to matters of sex education and preparation of teenagers and young people to the creation of family.
The key words: *History of Russian; school pedagogical psychology; sex education; family education.*

Список литературы

1. *Девятых С.Ю.* Феномен родительства: социально-психологический аспект. Витебск: ВГУ, 2005. 104 с.

2. *Даведьянова И.С., Завражнин С.А.* Изучение отклоняющегося полового поведения несовершеннолетних (конец XIX - первая треть XX в.) // Педагогика. 1998. № 6. С. 84-91.

3. *Казмин Н.В.* Семейное воспитание в России. СПб.: [СПб. Родит. кружок], 1908. 68 с.

4. *Водовозова* Умственное и нравственное развитие детей от перваго проявления сознания до школьнаго возраста. Книга для воспитателей. Изд. 4-е. СПб.: [скл. книг у автора], 1891. 392 с.

5. *Поворинская О.В.* О приучении девочек к домашнему хозяйству. [СПб.]: тип. М.М. Стасюлевича, 1902. 36 с.

6. *Каптерев П.Ф.* Педагогические курсы для нянь // Воспитание и обучение. 1893. № 1. С. 13-17.

7.*Жук В.Н.* Мать и дитя. Гигиена в общедоступном изложении. СПб.: В.Ф. Демакова, 1881. 754 с.

8. *Сидорович К.В.* Дети и половой вопрос. Систематическое указание родителям, как охранять нравственную чистоту детей от развращающих влияний нашего времени, современной литературы и окружающей среды. СПб.: Свет разума, 1909. 227 с.

9. *Фельцман О.Б.* Нервные дети. Очерк психопатологии детского возраста для воспитателей. М.: Практические знания, 1916. 92 с.

10. *Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию.Том 1. СПб.: Изд-во исполнит. Комиссии съезда*, 1914. 672 с.

11. *Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. Том 2. СПб.: Изд-во исполнит. Комиссии съезда*, 1914. 711 с.

12. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 695с.

Об авторе

Девятых С.Ю. - преподаватель Витебского государственного медицинского университета, devyatych@mail.ru

УДК 159.922; 159.922.6; 159.923

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗИ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ И НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Р.К. Карнеев, С.В. Мерзлякова

В статье представлены результаты исследования особенностей связи ценности семьи со структурно-содержательными характеристиками направленности личности современных юношей и девушек. В результате сравнительного анализа установлено, что у юношей высокая значимость ценности «счастливая семейная жизнь» связана с доминированием эмоциональной направленности акизитивного типа. Ценность семьи является приоритетной для девушек, имеющих гуманистическую направленность с индивидуалистической и неопределенной акцентуацией, с преобладанием эмоциональной направленности альтруистического и гностического типов.

Ключевые слова: *ценность, семья, направленность, эмоциональная направленность, юношеский возраст.*

Постановка проблемы

Кардинальная социально-экономическая трансформация современного российского общества явилась причиной перестройки системы ценностей в индивидуальном и групповом сознании. На этом фоне особую актуальность приобретают изменения, происходящие с институтом семьи и брака: наблюдается переориентация населения с ценностей долговременного брака, семьи с несколькими детьми, на ценности, отражающие устремления людей к индивидуальным достижениям во внесемейной сфере жизнедеятельности, и прежде всего, - к достижению высокого социального и профессионального статуса. В результате ценностного сдвига в обществе возникает дисбаланс, противоречие между его потребностью в воспроизводстве и воспитании новых поколений, и тем как социальный институт семьи выполняет репродуктивную и социализационную функции. Возникает необходимость в нахождении такого соотнесения ценностей, которые бы отвечали требованиям современного общества и семьи.

Сегодня одной из основных проблем, которые стоят перед исследователями, является анализ факторов, детерминант формирования ценности семьи в молодежной среде. Особое значение в юношеском возрасте приобретает выстраивание близких отношений. Развитие нравственных чувств, осознание ценности продолжительной дружбы, социальных обязательств, развитие способности вверять себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они требуют самоотречения, способствует тому, что рассматриваемый этап онтогенеза становится сензитивным периодом для формирования семейных ценностей. В данной статье мы рассмотрим особенности связи ценности семьи с направленностью личности в юношеском возрасте.

В современной науке существуют различные определения термина «ценность». Одним из первых философов, разрабатывающим ценностную проблематику в отечественной науке в середине XX века, является В.П. Тугаринов. Ученый определяет ценности как «явления (или стороны, свойства явлений) природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически определенного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала» [1]. Автор выделяет действительные, наличные и мыслимые, желаемые, идеальные ценности.

М.С. Каган дает следующее определение: ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и потому она воспринимается им как его собственная духовная интенция. В данном определении автором отмечается важный аспект: ценности направляют, ориентируют, регулируют отношения людей, сплачивая одних и разъединяя других, обладающих иными ценностями индивидов [2].

В.Б. Ольшанский определяет ценности как выработанные в ходе истории общества представления о подобающих стремлениях и целях жизни (терминальные ценности) и путях их достижения (инструментальные ценности) [3].

Резюмируя попытки авторов внести в понимание ценностей что-то отличное, можно выделить центральный, стержневой момент. Ценности понимаются как значимые для субъекта предметы и явления окружающей действительности.

Понятие «направленность личности», введенное С.Л. Рубинштейном, получило свое развитие, прежде всего, в выделении различных видов направленности. В частности, в психологической литературе представлены и описаны личностная, коллективистская, деловая (Б. Басс, В. Смекал и М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманистическая, эгоцентрическая, негативистическая, социоцентрическая (Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева) направленности. Особое место отводится исследованию профессиональной направленности личности (Ф.Н. Гоноболин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Н.В. Комусо-

ва). «Направленность и содержание социальной активности личности, - отмечает С.Л. Рубинштейн, - способствуют пониманию, как и почему определенные явления и предметы находят отражение у конкретного индивида в его системе ценностей, или в каком направлении ценности и ценностная система, в свою очередь, ориентируют человеческое поведение» [4, с. 121].

Важнейшим направлением изучения ценностной сферы человека является исследование эмоциональной направленности, связанной с ориентаций личности на определенные переживания, которые придают дополнительную ценность вызывающим их объектам и деятельностям [5]. При исследовании эмоциональной направленности личности *Б.И. ДОДОНОВ* выделяет 10 видов эмоций.

• *АЛЬТРУИСТИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям.

• *КОММУНИКАТИВНЫЕ ЭМОЦИИ* возникают на основе потребности в общении, дружеских отношениях, сочувствующем собеседнике.

• *ГЛОРИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* связаны с потребностью в самоутверждении, признании, славе, почете.

• *ПРАКСИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* – это переживания, которые вызываются увлеченностью работой, трудностями в деятельности, ее успешностью или неуспешностью.

• *ПУГНИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* порождаются потребностью в преодолении опасности, на основе которой позднее возникает интерес к борьбе.

• *РОМАНТИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* возникают на основе стремления ко всему необычайному, необыкновенному, таинственному.

• *ГНОСТИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* связаны с потребностью понять, разрешить сложные проблемы, получить новую информацию, достигнуть «когнитивной гармонии».

• *ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* вызываются переживаниями прекрасного в природе и искусстве, отражают потребность человека быть в гармонии с окружающим, которая проявляется в чувстве красоты.

• *ГЕДОНИСТИЧЕСКИЕ ЭМОЦИИ* связаны с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте.

• *АКИЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИИ* возникают в связи с потребностью в накоплении, «коллекционировании» вещей, выходящей за пределы практической нужды в них.

Итак, основной *целью* данного исследования является установление связи между структурно-содержательными особенностями направленности личности и ценностью семьи у юношей и девушек.

Эмпирическое исследование осуществлялось поэтапно в соответствии с *задачами исследования.*

1. Определить значимость ценности семьи в структуре ценностных ориентаций современной молодежи.

2. Установить структурно-содержательные особенности направленности личности в юношеском возрасте.

3. Оценить характер связи ценности семьи с направленностью личности юношей и девушек.

Методика и процедура исследования

Нами были использованы следующие диагностические *методики:*

1. Для исследования структуры ценностных ориентаций личности – методика М. Рокича «Ценностные ориентации»;

2. Для исследования направленности личности – «Методика определения доминирующей личностной направленности» (модифицированный О.В. Лишиным вариант разработанного И.Д. Егорычевой в 1994 г. стандартизированного интервью);

3. Для исследования эмоциональной направленности личности - «Методика исследования эмоциональной направленности личности» (анкета Б.И. Додонова в модификации Е.Р. Гореловой).

Полученные данные подвергались статистической обработке с использованием компьютерной программы Statistica 6.0, в результате чего была определена достоверность различий. Для окончательных выводов использовались результаты на уровне значимости $p \leq 0,1$; $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$.

Общее число респондентов, принявших участие в нашем исследовании, составило 202 испытуемых в возрасте от 16 до 18 лет. Из них 113 юношей и 89 девушек.

Результаты

На первом этапе эмпирического исследования использовалась методика М. Рокича «Ценностные ориентации», которая позволила определить ценностные ориентации современной молодежи. С целью выявления структуры ценностных ориентаций юношей и девушек был проведен кластерный анализ. «Ядро» ценностной структуры составляют общечеловеческие ценности личного счастья: здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь. Проведенное нами эмпирическое исследование подтверждает значимость для современных молодых людей семьи и семейных ценностей. Наиболее часто встречающееся значение переменной «счастливая семейная

жизнь» - 1. Медиана выборки (Q_2) равна 3, нижняя квартиль (Q_1)- 2, верхняя квартиль (Q_3)- 8. Следующей по значимости следует ценность любви: мода – 2, $Q_2 = 5$, $Q_1 = 3$, $Q_3 = 7$. Преобладание ценностей, удовлетворяющих потребность в любви и принадлежности, объясняется возрастными особенностями респондентов. Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона рассматриваемый возраст сензитивен для становления чувства интимности [6].

На втором этапе нашего исследования с помощью методики определения доминирующей личностной направленности был установлен тип направленности личности юношей и девушек. Полученные результаты мы рассматривали отдельно для мужской и женской частей выборки, так как в каждой наблюдаются специфические особенности и закономерности. В группе юношей наблюдается следующее распределение направленности личности: гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией – 17 %, гуманистическая направленность с неопределенной акцентуацией – 3 %, гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией – 55 %, эгоцентрическая направленность с индивидуалистической акцентуацией – 15 %, эгоцентрическая направленность с эгоистической акцентуацией – 3 %, негативистическая направленность с самоуничижительной акцентуацией – 2 %, неопределенная направленность – 5 %. В группе девушек обнаружено 9 %, имеющих гуманистическую направленность с альтруистической акцентуацией, 4 % - гуманистическую направленность с неопределенной акцентуацией, 63 % - гуманистическую направленность с индивидуалистической акцентуацией, 12 %- эгоцентрическую направленность с индивидуалистической акцентуацией, 2 % - эгоцентрическую направленность с эгоистической акцентуацией, 1 % – негативистическую направленность с мизантропической акцентуацией, 2 % – социоцентрическую направленность с конформистской акцентуацией, 7 % – неопределенную направленность. Из рис. 1 видно, что наиболее распространенным типом направленности личности как в группе юношей, так и в группе девушек является гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, отличающаяся положительным отношением к себе и другим. Наличие индивидуалистической акцентуации обусловлено существующей проблемой поиска идентичности, которая актуализируется уже в подростковом возрасте, но в силу сложности и длительности процесса плавно переходит в последующие возрастные периоды.

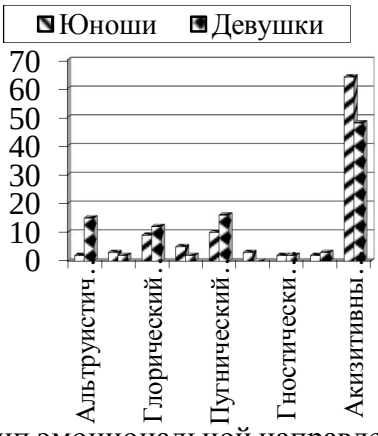
Примечания: 1 – гуманистическая направленность с альтруистической акцентуацией, 2- гуманистическая направленность с неопределенной акцентуацией, 3 - гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, 4- эгоцентрическая направленность с индивидуалистической акцентуацией, 5 - эгоцентрическая направленность с эгоистической акцентуацией, 6 – негативистическая направленность с мизантропической акцентуацией, 7 – негативистическая направленность с самоуничижительной акцентуацией, 8 – социоцентрическая направленность с конформистской акцентуацией, 9 – неопределенная направленность.

Рис. 1. Сравнительный профиль направленности личности юношей и девушек

Далее, с помощью теста-анкеты Б.И. Додонова был определен тип общей эмоциональной направленности респондентов. На диаграмме (рис. 2) представлены сравнительные профили эмоциональной направленности личности юношей и девушек, построенные по процентным значениям результатов исследования. В группе юношей выявлено 64 % испытуемых с выраженностью акизитивных, 10 % пугнических, 9 % глорических, 5 % праксических, 3 % коммуникативных, 3 % романтических, 2 % альтруистических, 2 % гностических, 2 % эстетических эмоций. В группе девушек распределение по степени преобладания эмоциональной направленности следующее: 48 % акизитивного, 16 % пугнического, 15 % альтруистического, 12 % глорического, 3 % эстетического 2 % коммуникатив-

ного, 2 % праксического, 2 % гностического типа. При этом как в группе юношей, так и в группе девушек не обнаружено испытуемых гедонистического типа эмоциональной направленности личности.

Как отчетливо видно на диаграмме, между профилями имеются явные различия по альтруистическому и акизитивному типами. В группе девушек, по сравнению с юношами акизитивный тип встречается реже, но чаще наблюдается альтруистический тип. Следует отметить, что в группе девушек отсутствует романтическая направленность. Объясняется это, прежде всего тем, что под романтизмом понимается не общепризнанное состояние мечтательности, склонность к идеализации действительности, а стремление к неизвестному, ожидание чего-то необыкновенного, таинственного.



Тип эмоциональной направленности личности

Рис. 2. Сравнительный профиль эмоциональной направленности личности юношей и девушек

На третьем этапе эмпирического исследования мы изучили связь ценности семьи с направленностью личности в зависимости от пола респондентов. С помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллеса установлена тенденция к достоверным различиям в значимости ценности семьи в зависимости от направленности личности девушек: значение критерия H = 12,117, уровень значимости p = 0,059. При этом семейные ценности наиболее значимы для девушек, имеющих гуманистическую направленность с индивидуалистической и неопределенной акцентуацией. В группе юношей достоверных различий не выявлено (H = 3,507, p = 0,743).

Для выявления взаимосвязи между значимостью ценности «счастливая семейная жизнь» и эмоциональной направленностью личности юношей мы рассчитали коэффициенты ранговой корреляции Спирмена. Выявлена значимая корреляция r = -0,188 (уровень значимости p = 0,046) ценности семьи с акизитивными эмоциями. Отрицательный коэффициент свидетельствует о том, что чем ниже ранг изучаемой ценности, тем выше выраженность стремления к приобретению, накапливанию, коллекционированию чего-либо. Таким образом, в группе юношей значимость ценности «счастливая семейная жизнь» связана с доминированием эмоциональной направленности акизитивного типа.

С помощью коэффициента корреляции Спирмена в группе девушек выявлена взаимосвязь семейных ценностей с альтруистической направленностью r = -0, 282 на уровне высокой статистической значимости p = 0,0075. То есть у девушек высокая значимость ценности «счастливая семейная жизнь» сочетается с потребностью в содействии, сопереживании, помощи другим людям. Кроме того, обнаружена тенденция к достоверной связи ценности семьи с гностическим типом: r = -0, 178 и p = 0,0956. Отрицательная корреляция означает, что низкий ранг рассматриваемой ценности связан с превалированием стремления проникнуть в сущность явления, решить проблемную ситуацию, получить новую информацию. Итак, в группе девушек высокая значимость ценности «счастливая семейная жизнь» связана с преобладанием эмоциональной направленности альтруистического и гностического типов.

Таким образом, в результате сравнительного анализа связи ценности семьи с направленностью личности юношей и девушек нами установлено, что ценность семьи наиболее привлекательная для девушек гуманистической направленности с индивидуалистической и неопределенной акцентуацией. В группе юношей не выявлено достоверных различий в значимости семейных ценностей в зависимости от направленности личности. Обнаружилось, что у юношей высокая значимость ценности «счастливая семейная жизнь» коррелирует с эмоциональными переживаниями акизитивного типа. В группе девушек важность семейных ценностей связана с потребностью в переживании альтруистических и гностических эмоций. Выявленные эмпирическим путем особенности взаимосвязи ценности семьи с направленностью личности позволяют разработать рекомендации и программы, направленные на культивирование семейных ценностей в молодежной среде и укрепление института молодой семьи в России.

This article deals with research results of ties peculiarities of family value with structural and substantial characteristics of modern young men and girls personality. According to comparative analysis it is established that young men's high appresiation of happy life family value is closely associated with predomination of an emotional orientation of an achisitive type. Value of family is priority for the girls having a humanistic orientation with individualistic and uncertain accentuation, with prevalence of an emotional orientation altruistic and agnostic types.
The key words: value, family, an orientation, an emotional orientation, youthful age

Список литературы

1.*Тугаринов В.П.* Марксистская философия и проблема ценности // Проблемы ценности в философии. М.Л., 1966.
2.*Каган М.С.* Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997.
3.*Ольшанский В.Б.* Психология – практикам: учителям, родителям и руководителям. М., 1996.
4.*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
5.*Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. М., Политиздат, 1978.
6.*Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 2006.

Об авторах

Карнеев Р.К. - кандидат психологических наук, профессор Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, rkarneev@yandex.ru

Мерзлякова С.В. - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета, SvetyM@yandex.ru

УДК –159

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ С РАЗНЫМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ

Е.А. Матюшкова

Дано определение и раскрыто содержание компетентности в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся как особого вида компетентности педагога. Обосновывается положение о том, что сформированность данного вида компетентности учителя в единстве его компонентов (личностного, когнитивного, операционально-практического) позволяет эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие школы и семьи. Приводятся результаты исследования компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся, которыми доказано различие степени сформированности компонентов данного вида компетентности учителей, работающих в школах с разным социокультурным окружением.
Ключевые слова: *профессиональная компетентность педагога, компетентность учителей в сфере педагогического взаимодействия учителей с родителями учащихся, социальное взаимодействие, социокультурное окружение школы.*

Научная проблема и ее обоснование

В непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобретает высокая профессиональная компетентность специалистов разных сфер деятельности. Это напрямую касается и работников образования, поскольку в современных условиях меняется статус учителя, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессиональной компетентности.

Важной составляющей профессиональной деятельности педагога является сфера педагогического общения и взаимодействия. Рассматривая педагогическое взаимодействие учителя с родителями учащихся как частный вид социального взаимодействия, мы предположили, что по смысловому наполнению, важности для педагогической деятельности сфера взаимодействия учителя с родителями учащихся может быть обеспечена особым видом компетентности, свойственной непосредственно педагогической деятельности.

Современные тенденции развития образования, обусловившие приоритет субъектных взаимоотношений на всех уровнях и между всеми участниками педагогического процесса, позволили сформулировать определение компетентности учителя в осуществлении педагогического взаимодействия с родителями учащихся. *Компетентность учителя в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся* понимается нами как сложная многоуровневая характеристика субъекта педагогической

деятельности, интегрирующая теоретические знания, практические умения и навыки, опыт педагогического взаимодействия с родителями учащихся, профессионально значимые личностные качества, обуславливающие способность учителя осуществлять взаимодействие с родителями учащихся в логике психолого-педагогического сопровождения.

Опираясь на представления Т.Г. Браже, Ю.В.Варданян, Н.П. Гришиной, В.И. Зверевой, Н.В. Кузьминой, О.А. Козыревой, А.К. Марковой, И.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Т.Н. Щербаковой и других учёных о структуре профессиональной компетентности педагога, структура компетентности учителя в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся представлена личностным, когнитивным, операционально-практическим компонентами.

Личностный компонент компетентности включает направленность на взаимодействие с родителями учащихся, потребность в профессиональном и личностном саморазвитии учителя в рассматриваемой сфере деятельности, профессионально значимые личностные качества педагога, необходимые во взаимодействии с родителями, – общительность, эмпатию, рефлексивность, способность к сотрудничеству, гибкость, способность к адекватному выбору стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Когнитивный компонент компетентности учителя в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся выражается в наличии у учителя системы знаний, необходимых и достаточных для эффективного взаимодействия с родителями учащихся: о природе и культуре детства как отражении ментальности народа, о проблемах, которые возникают у ребёнка в разные периоды детства, о закономерностях возрастного и индивидуального развития учащихся, об изменениях, происходящих в современной семье, особенностях семейного воспитания в современных условиях. Для выстраивания взаимодействия с родителями педагоги должны быть знакомы с основами андрагогики, с технологией педагогического сопровождения, с отечественным опытом включения родителей в управление школой и в её повседневную жизнь, обладать знаниями о созидательных сообществах детей и взрослых в школе [1], о формах и методах привлечения родителей к взаимодействию, о мерах по преодолению отчуждения родителей от школы [2].

Для эффективного осуществления педагогического взаимодействия с родителями учащихся педагогам также необходимы знания в области конфликтологии, противодействия «эмоциональному выгоранию», стрессоустойчивости, ассертивности [3,4].

Операционально - практический компонент искомого вида компетентности включает владение учителем необходимыми умениями для организации общения и совместной деятельности школы и семьи, разработки и реализации партнерских взаимоотношений с семьей в логике психолого-педагогического сопровождения.

В процессе взаимодействия с родителями учащихся учитель должен уметь предотвратить конфликтную ситуацию, а при её возникновении выбрать приемлемый стиль её разрешения, противостоять давлению родителей, проявлять толерантность, уметь совладать со стрессовыми состояниями, возникающими в работе с родителями, уметь противостоять «эмоциональному выгоранию».

Анализ научных исследований в области педагогических взаимодействий позволил нам выделить одно из специфических свойств педагогического взаимодействия учителей с родителями учащихся, а именно детерминированность последнего социокультурным окружением. Важнейшими элементами социокультурной среды и окружения школы являются следующие: учреждения культуры (библиотеки, музеи, театры и т.д.), учреждения дополнительного образования, клубы по интересам, досуговые центры, социальная микросреда, средства массовой информации и коммуникации [1].

Таким образом, значимой является возможность экспериментального определения связи особенностей развития компетентности педагога в сфере взаимодействия с родителями учащихся и особенностей социокультурной среды.

Мы предположили, что особенности процесса педагогического взаимодействия семьи и образовательного учреждения во многом детерминированы социокультурным окружением школы, что обуславливает различия в уровне сформированности и степени проявления их компетентности в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся.

Цель и задачи исследования

Актуальность проблемы определила основную цель исследования: изучение социокультурно обусловленных особенностей развития компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся, которые могут быть положены в основу программы работы психологической службы образования по оказанию содействия в организации эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Указанная цель обусловила основные задачи исследования, а именно:

- определение качественных и количественных показателей сформированности компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся;

- выявление статистически значимых различий по показателям искомого вида компетентности у педагогов, работающих в различных социокультурных условиях;

- оценка развивающего ресурса службы практической психологии образования в организации содействия педагогам по вопросам взаимодействия с родителями учащихся.

Методы и методики исследования

В ходе экспериментального исследования применялись следующие психолого-педагогические методы: метод экспертных оценок, тестирование профессионально значимых личностных качеств, методы статистической обработки ($x^2 критерий$, t-критерий Стьюдента), пакет компьютерной программы Excel для обработки экспериментальных данных.

Для диагностики сформированности личностного компонента компетентности учителя в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся были использованы психодиагностические методики: методика на эмпатию, присоединение и сензитивность к отвержению (автор А. Мехрабиан, адаптирована Г. Миккин), тест описания поведения К.Томаса, оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского), методика «Диагностика профессионального выгорания» (В.В. Бойко, в модификации И.А. Хоменко), тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер).

Для диагностики сформированности когнитивного и операционально – практического компонентов компетентности учителя в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся были использованы карта самодиагностики для классного руководителя «Знания и умения в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся» и карта диагностики для заместителей директоров по воспитательной работе «Знания и умения классного руководителя в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся».

Исследование проводилось на базе школ Брасовского района Брянской области, в котором приняло участие около 800 человек. Было сформировано две идентичные по стажу работы в школе экспериментальные группы: ЭГ I – 38 учителей школ муниципального центра (далее поселковые педагоги) и ЭГ II - 75 учителей сельских школ района (далее сельские учителя).

Результаты исследования

При изучении личностного компонента компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся выявлено следующее: большинство педагогов (как поселковых, так и сельских) имеют адекватный уровень эмпатии, присоединения, более половины педагогов обеих групп имеют соответствующий уровень сензитивности к отвержению, обладают средним уровнем общительности и коммуникативного контроля, синдром эмоционального выгорания у большинства педагогов характеризуется как несложившийся и складывающийся, сотрудничество как оптимальный стиль поведения в конфликтной ситуации не является предпочитаемым педагогами обеих групп.

Поселковые и сельские педагоги не отличаются по уровню эмпатии, но у сельских педагогов выше уровень присоединения (больше педагогов с уровнем «выше нормы» ($x^2 эмпир.$ =15,6 > $x^2 крит.$ = 11, 34 при p<0,01), меньше педагогов с уровнем «ниже нормы» ($x^2 эмпир.$ = 8,9 > $x^2 крит.$ = 7,81 при p<0,05), сензитивности к отвержению (незначительно), ниже уровень коммуникативного контроля (меньше педагогов с «высоким» уровнем ($x^2 эмпир.$ =10,32 > $x^2 крит.$ = 7,81 при p<0,05), сельские педагоги незначительно более общительны и менее подвержены синдрому эмоционального выгорания ($x^2 эмпир.$ = 13,25; 15,07, 12,93 > $x^2 крит.$ = 11, 34 при p<0,01), в конфликтной ситуации преобладающим стилем поведения у сельских педагогов является компромисс, в то время как у поселковых – соперничество ($x^2 эмпир.$ =17,6 > $x^2 крит.$ = 11, 34 при p<0,01) .

При исследовании когнитивного компонента компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся обнаружено, что сельские учителя оценивают свои знания в сфере взаимодействия с родителями учащихся на среднем уровне (как и учителя поселковых школ), но несколько ниже, чем поселковые учителя, хотя различия средней самооценки знаний поселковых и сельских учителей незначимы. Но поселковые учителя оценивают свои знания в рассматриваемой сфере выше, чем их знания оценивают эксперты (*t эмп.* = 2,17 > *t крит.=2 при p<0,05),* при этом самооценки сельских учителей более приближены к оценкам экспертов, что может свидетельствовать в пользу более адекватной самооценки сельских учителей.

При исследовании операционально-практического компонента компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся обнаружено, что самооценка умений поселковыми учителями выше, чем самооценка умений сельскими педагогами, и хотя различия не достигают уровня значимых, следует учитывать, что средняя самооценка сельских педагогов находится на границе среднего и низкого уровней. Средняя экспертная оценка умений педагогов обеих групп находится на уровне «ниже среднего», т.е. самооценка завышена. Но при этом самооценка сельских педагогов более адекватна, чем у поселковых, так как их

самооценка умений выше, чем оценка экспертов, но различия не достигают уровня достоверных, в то время как в группе поселковых учителей самооценка выше оценки

(t *эмп.* = 2,37 > t *крит.=2 при* $p<0,05$).

В результате анализа данных, опираясь на разработанные нами характеристики уровней компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся (низкий, средний и высокий), мы распределили всех классных руководителей по трем уровням (рисунок 1).

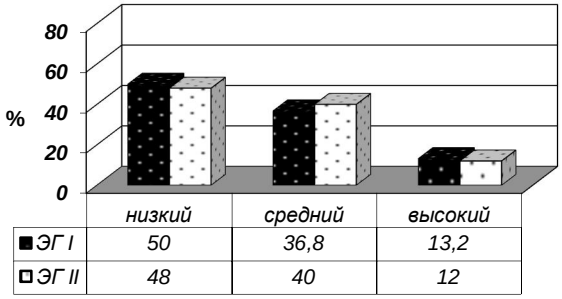


Рис.1. Уровни компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся (в %)

Половина классных руководителей (50% в ЭГ I и по 48% в ЭГ II) имеют низкий уровень компетентности в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся. Высоким уровнем компетентности в рассматриваемом виде педагогической деятельности обладают 13,2% педагогов ЭГ I и 12% ЭГ II. Различия показателей в группах педагогов не являются значимыми.

Выводы

Итак, в целом, уровень сформированности компетентности в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся поселковых и сельских педагогов идентичен. Но различия обнаруживаются в качественных характеристиках сформированности компонентов компетентности в рассматриваемой сфере (личностном, когнитивном, операционально-практическом).

Статистически достоверно группы сельских и поселковых педагогов различаются степенью адекватности самооценки знаний и умений в сфере взаимодействия с родителями учащихся, уровнем присоединения, коммуникативного контроля, степени подверженности синдрому эмоционального выгорания, предпочитаемым стилям поведения в конфликтной ситуации: сельские учителя обладают более адекватной самооценкой своих знаний и умений, они более доброжелательны, направлены на партнёрство, демонстрируют более гибкое поведение, чем поселковые учителя. Таким образом, гипотеза нашего исследования получила подтверждение.

Проведенное исследование создает базу для организации работы по сопровождению процесса формирования компетентности учителей в сфере взаимодействия с родителями учащихся и реализации потенциала школьной психологической службы в рамках данного направления работы с учителями и родителями.

Competence in the sphere of pedagogical interaction with parents as a specific type of teacher's competence is defined and its content is revealed. It is specified in the article that the formation of this type of teacher's competence in the unity of its components (personal, cognitive, operational and practical) enables to effectively perform pedagogical interaction of school and family. The results of teacher's competence study in the sphere of pedagogical interaction with parents of the pupils are given to show the difference in the formation level of the components, comprising competence of teachers, working in schools with various sociocultural environment.

The key words*: professional competence of a teacher, teacher's competence in the sphere of pedagogical interaction with parents of pupils, social interaction, sociocultural environment in school.*

Список литературы

1. *Директору школы о сотрудничестве с родителями* /Под ред. А.С. Роботова, И.А. Хоменко, И.Г. Шапошникова. М.: Сентябрь, 2001. 176 с.

2. *Байбородова Л.В.* Взаимодействие школы и семьи. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003.224 с.

3. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

4. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

Об авторе

Матюшкова Е.А. - соискатель кафедры психологии Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, pedves.bgu@yandex.ru.

УДК-159

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА

Н.В. Матяш

На основе теоретического анализа углублено и расширено представление о проектной деятельности педагога-психолога, дано обоснование ее структуры и содержания применительно к практике психологического проектирования. Проектная деятельность рассмотрена в ряду методов активного социально-психологического обучения как методического инструментария деятельности педагога-психолога. На примере проектирования социально-психологического тренинга по развитию профессиональных представлений старшеклассников раскрыт развивающий потенциал проектной деятельности и возможность ее эффективного использования в работе педагога-психолога.
Ключевые слова: *проектирование, проектная деятельность педагога-психолога, методы активного социально-психологического обучения, тренинг по развитию профессиональных представлений старшеклассников.*

Научная проблема. Представления о проектировании и термин «проектирование» получили широкое распространение в различных видах общественной деятельности. Теоретические и прикладные исследования в области проектирования обозначены в нескольких направлениях: как вид деятельности (Г.П. Щедровицкий, И.И. Ляхов, В.Ф. Сидоренко, В.А. Моляко и др.); как элемент профессиональной деятельности (О.И. Генисаретский, А.А. Добряков, Н.Н. Нечаев, А.Г. Раппопорт, Дж.К. Джонс, Т. Мальдонадо, К.М. Кантор, Л. Толд и др.); как компонент системы административно-планового управления изменениями в социальной среде, социальное проектирование (Г.А. Антонюк, М.А. Аитов, Т.М. Дридзе, В.И. Курбатов,В.А. Луков, М.В. Розин и др.); как вид образовательной практики (С.Т. Шацкий, П.Ф. Каптерев, Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, Дж. Питт, Ю.Г. Громыко, В.В. Рубцов, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильин, В.И. Слободчиков, И.А. Сасова. М.Б. Павлова, В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш, К.Н. Поливанова, Е.С. Полат, М.В. Хохлова и др.); как средство развития личности (Л.А. Регуш, В.А. Моляко, Н.В. Матяш, К.М. Поливанова и др.).

Несмотря на широкую представленность исследований по проектированию и проектной деятельности, в профессиональной практике педагога-психолога данный вид деятельности не нашел своего достаточного отражения.

Общая характеристика проектной деятельности педагога-психолога. Проектную деятельность педагога-психолога мы определяем как совокупность профессиональных действий, заключающихся в достижении сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению психолого-педагогических задач, направленных на развитие субъектов образовательного процесса.

Проектная деятельность педагога-психолога, выступая в качестве особой формы его профессиональной деятельности, содержит как общие, так и специфические признаки проектной деятельности: цель проектирования; предмет проектирования; объект, на который направлена проектная деятельность; технология (алгоритм) проектной деятельности как совокупность операций, действий, процедур; методы проектирования; средства проектирования; условия; результат.

Цель проектной деятельности педагога-психолога можно определить как создание специфического психолого-педагогического продукта, обладающего субъективной и объективной новизной, решающего психологические проблемы и задачи. Объектом проектной деятельности педагога-психолога выступает сфера действительности, некоторая область жизни – образовательная среда, участники образовательного процесса, по отношению к чему будут выполнены преобразующие действия. Предметом проектной деятельности педагога - психолога является замысел проекта, его идея. Предмет анализируемой деятельности может быть специфичен: с одной стороны, он индивидуален, выражает персональную позицию психолога, его видение проектной ситуации, с другой, профессиональная деятельность психолога может быть ограничена установками, социальными ожиданиями, этическими принципами, что, в свою очередь, влияет на замысел проектной деятельности.

Субъектом психологического проектирования может быть человек или группа людей, целью сознательной активности которых выступает проект как некоторое описание будущего объекта. Если в качестве субъекта выступает сам психолог, то следует рассматривать такие важные для него качества, как определенный опыт проектирования, возможности получения и переработки информации, важной для проектной деятельности, умения реализовывать проектные действия.

Продуктом проектной деятельности педагога-психолога может быть решение конкретной психологической проблемы (отношения между участниками образовательного процесса, отставание в учебной деятельности, проблемы в учебной дисциплине, процессы саморазвития и др.).

Алгоритм проектной деятельности предполагает ряд последовательных этапов: исследовательский (подготовительный), технологический, заключительный. На каждом этапе исследователь решает определенные задачи. В.И. Слободчиков выделяет следующие типы работ и основные шаги проектирования:

– концептуализация (разработка концепции проектируемого преобразования);

– программирование (совокупность необходимых видов деятельности в их логической и временной последовательности);

– планирование действий по реализации проекта, включающее в себя обозначение видов разработок, реальные задачи, исполнителей, конечные результаты, их потребителей;

– практическая реализация замысла (целенаправленное формирование особого вида ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно - позиционного, управленческого, профессионально - деятельностного и др.)

Указанные структура и этапы проектной деятельности могут быть развернуты во всех направлениях деятельности педагога-психолога (консультирование, диагностика, коррекционная работа, психологическое просвещение). Включение проектной деятельности в арсенал методических форм групповой работы психолога позволяет комплексно подойти к анализу проблемных ситуаций практической деятельности и осуществить адекватный выбор способов их решения, обогащает профессиональную деятельность и способствует раскрытию потенциала субъектов психологического взаимодействия.

Применение проектного метода в активном социально - психологическом обучении. Организация практики активного социально-психологического обучения как направления деятельности педагога-психолога на основе проектного метода заключается в построении программы и последующей ее реализации в соответствии с этапами проектной деятельности.

Этапы выполнения проекта как метода активного социально-психологического обучения имеют следующее содержание.

Исследовательский этап включает в себя выявление основных психологических проблем участников группы, выбор и обоснование теоретического направления, конкретного метода активного социально-психологического обучения (групповая дискуссия, имитационная игра, социально-психологический тренинг), составление программы практической работы. Программа может создаваться по запросам отдельных организации, по результатам диагностики сотрудников того учреждения, где работает психолог, школьников и т.д. Обоснование программы включает также выбор психологического инструментария для текущей диагностики, основных приемов и упражнений в работе с группой. При составлении программы педагог-психолог может обратиться к собранному «банку проектов», включающему данные по предыдущим программам, различные задания и упражнения, психотехнические приемы.

Технологический этап выполнения проекта применения выбранного метода включает непосредственное проведение групповых занятий. Они могут быть построены в традиционном ключе или соответствовать какому-либо авторскому направлению тренинга, дискуссии. Практическая деятельность на занятии может быть серией упражнений, рассмотрением реальной ситуации, ролевой игрой. Содержание занятия должно побуждать участников к активному включению в работу.

На технологическом этапе апробируются и корректируются положения выработанной программы занятий в соответствии с потребностями участников. Какими бы привлекательными ни выглядели задания и упражнения на стадии разработки программы, они могут не соответствовать настроению участников группы, их актуальным проблемам.

Заключительный этап реализации проекта групповой работы содержит анализ и рефлексию преобразовательной психологической деятельности, подведение итогов, оценку полученных результатов.

На заключительном этапе в процесс подведения итогов включаются все участники групповой работы, именно здесь психолог имеет возможность получить массированную итоговую обратную связь, в дополнение к текущей обратной связи, предусмотренной заданиями и упражнениями. Члены группы могут выразить свое мнение относительно выполненного проекта, степень удовлетворенности участием в групповой работе, сформулировать свои пожелания и предложения для дальнейшей работы психолога.

Для самоанализа проделанной работы психолог должен поставить перед собой вопросы, касающиеся всех сторон состоявшихся занятий:

– В чем были достоинства и недостатки разработанной программы?

– Какие упражнения и задания не удалось использовать и почему?

– Какие упражнения и задания пришлось ввести дополнительно в содержание занятий? Какой эффект они имели?

– Какие приемы включения участников в работу оказали наибольшее воздействие?

– Что можно в следующий раз сделать иначе? и другие вопросы.

Анализ результатов и их оценка необходимы для конструктивных изменений в случае дальнейшего использовании разработанной программы, накопления опыта проектирования групповых форм работы, изменений профессиональной позиции самого психолога-тренера в отношении собственной деятельности.

Проектный подход в социально-психологическом тренинге по развитию профессиональных представлений старшеклассников. Психологическая работа по формированию готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению предполагает развитие у юношей внутренней готовности к осознанному планированию, корректировке и реализации своих жизненных планов и перспектив (Н.С. Пряжников). При этом конкретный профессиональный выбор может рассматриваться как один из элементов профессионального самоопределения вообще, а также как одно из упражнений для формирования способности к последующим профессиональным выборам, которые могут быть необходимы на протяжении жизненного пути личности. Как отмечает И.В. Дубровина, общепринятое положение о том, что обращенность в будущее является одной из главных черт личности старшеклассника, еще не означает, что это возрастное новообразование вызревает само собой, повинуясь неким возрастным законам развития. Напротив, подростки и юноши испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив.

Проблема проектирования жизненного и профессионального будущего в юношеском возрасте в современной психологической теории и практике является активно разрабатываемым направлением в рамках различных психологических школ. Проектный подход обнаруживает в этой области свои достоинства и преимущества, помогает успешно решать комплексные задачи жизненного и личностного самоопределения старшеклассников.

Социально-психологический тренинг по развитию профессиональных представлений направлен на формирование у старшеклассников полного и целостного представления о себе, развитие потребности в познании других людей, адекватного понимания самого себя как будущего профессионала, субъекта трудовой жизнедеятельности, о сферах профессиональной деятельности, состоянии современного рынка труда и образовательных услуг.

Независимо от количества занятий коррекционно-развивающую работу профориентационной направленности со старшеклассниками, целесообразно подчинить следующей логике построения: *познание себя → принятие себя→ проектирование себя*. Цель тренинга – создать коррекционно-развивающее пространство, в котором актуализируются процессы личностного и профессионального самоопределения. Проектные ситуации позволяют подойти к решению личностно-важных для старшеклассников вопросов: «Чего я на самом деле хочу?», «Что я реально могу в силу полученной подготовки и своих способностей?», «Что я буду делать?». В ходе тренинга происходит осознание юношами дефицита собственных личностных ресурсов и средств самоорганизации относительно тех новых горизонтов своего развития, которые намечены в процессе проектирования жизненного и профессионального будущего.

Первый блок занятий (исследовательский этап) направлен на развитие представлений юношей о себе в целом и о профессионально важных качествах личности. Каждая проектная ситуация требует от ее участников определенного мужества, поскольку любое значительное изменение становится возможным лишь при условии предварительной проблематизации имеющихся мыслительных представлений и деятельностных средств. Платой за развитие является разрушение устоявшегося образа своего «Я», и потеря на некоторое время образа «успешного будущего», не подкрепленного реальными основаниями и личностными ресурсами. В ходе планирования жизненной и временной перспективы происходит анализ социальной ситуации развития, выявление основных личностных параметров и ограничений, важных преимуществ и достоинств для достижения тех или иных жизненных целей.

Первый этап, наиболее длительный и трудоемкий, завершается выработкой проектного решения, т.е. принятием себя и осознанием индивидуальных особенностей, возможностей.

Второй этап проектирования – технологический, предполагает выполнение определение конкретных действий по реализации замысла самоопределения: изучение требований к профессиям, выявление профессиональных ограничений, выбор места обучения, выполнение профессиональных проб, прогнозирование профессиональной карьеры. Этот этап проектирования по преимуществу носит практико-ориентированный характер.

Технологический этап направлен на формирование каждым участником своей профессиональной и жизненной траектории, преследует цели развития представлений о себе как будущем про-

фессионале. Юноши актуализируют приоритеты своих интересов, склонностей и способностей, свои возможности и свои проблемы, готовят программу своего профессионального и личностного саморазвития, подытоживают и соорганизуют цели, задачи, зоны актуального для них развития и личностные возможности. Данный этап развивает представления о профессиональном будущем и может включать задания типа: «Мое профессиональное будущее», «Десять лет спустя» и т.д.

Важным шагом на данном этапе проектирования является выполнение *профессиональных проб*, способствующих формированию профессионального самосознания, отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Профессиональная проба – это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершенный процесс, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии. В зависимости от первоначальной трудовой подготовки, накопленного социального и трудового опыта, проявленных интересов, профессиональные пробы могут быть разных уровней сложности: от простых исполнительских действий до включения элементов интеллектуального труда (работа с чертежами, технологической документацией, справочной литературой, расчет по известным формулам, анализ выполненного задания и др.). Содержание профессиональных проб может корректироваться с учетом материально-технической оснащенности, производственного окружения, местных и региональных условий, национальных и культурных традиций. Профессиональные пробы могут быть организованы по основным сферам профессиональной деятельности: «Человек – техника», «Человек – природа», «Человек – художественный образ», «Человек – знаковая система», «Человек – человек». Профессиональные пробы выполняются индивидуально или в составе группы. При этом важно предусмотреть, чтобы все участники попробовали свои силы во всех типах профессий. Кроме обучающей и развивающей функции, профессиональные пробы способствуют формированию адекватной самооценки уровня готовности к профессиональному самоопределению.

Технологический этап проектной деятельности завершается выявлением индивидуальных характеристик, выбором сферы профессиональной деятельности, конкретизацией жизненных планов.

Заключительный этап проектирования предполагает контроль собственной деятельности, самооценку, оформление проекта и его защиту.

На данном этапе участники, прежде всего для себя, подводят итоги продвижения в общем процессе личностного становления; в процессе профессионального становления, собственного самоопределения. Во время «сборки» каждый участник осуществляет попытку многофокусного анализа хода профессионального и жизненного проектирования.

Кроме того, предстоит защита проекта в группе. Перед участниками группы необходимо аргументировано изложить собственную точку зрения, обрисовать перспективы и пути их достижения.

Построение тренинга развития профессиональных представлений с использованием проектного метода дает возможность активизировать процессы личностного и профессионального роста старшеклассников, показывает новые возможности работы практического психолога в данной сфере.

Выводы. Проектная деятельность в структуре профессиональной практики педагога-психолога, с одной стороны, является способом организации образовательного пространства, в котором роль педагога-психолога определяется функциями управления и коррекции деятельности и личностных изменений субъектов образовательного процесса, с другой, средством развития собственных профессиональных качеств и реализации профессиональных планов.

Как метод активного социально-психологического обучении проектная деятельность содержит колоссальный развивающий потенциал, позволяющий педагогу-психологу эффективно решать профессиональные задачи.

On the basis of theoretical analysis the notion of educational psychologist project activity is specified and extended, its structure and content are defined as applied to practice of physiological projecting. Project activity is considered alongside with active social-psychological education methods as methodological tools of educational psychologist performance. Developing potential of project activity and possibility to use it effectively in the work of an educational psychologist is revealed by example of social-psychological training aimed at developing senior pupils' ideas for future career.

The key words: *projecting, project activity of an educational psychologist, active social-psychological education methods, training to develop senior pupils' career ideas.*

Список литературы

1. *Громыко, Ю.В.* Исследование и проектирование в образовании// Школьные технологии. 2005. №2. С.66-69

2. *Матяш Н.В.* Проектная деятельность в работе практического психолога образования. /Материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб.: Изд-во С.Петерб. ун-та, 2003. Т. 5. С. 337-339.

3. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников. М.: Просвещение. 2008. 192с.
4. *Практическая психология образования* /Под ред И.В. Дубровиной. СПб: Питер, 2004 592с.
5. *Слободчиков, В.И.* Инновационное образование // Школьные технологии. 2005. №2. С.4-11
6. *Фещенко Е.М.* Обучение психологов-практиков проектной деятельности // Вестник Брянского государственного университета. № 1: Психология. Образование. Педагогика. Брянск: Издательство БГУ, 2004. С. 28-29.

Об авторе

Матяш Н.В. - доктор психологических наук, профессор Брянского государственного университета, им. акад. И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК-378.180.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРТИНЫ МИРА У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.А. Павлова

Рассматривается проблема содержания и формирования картины мира студентов вуза. Анализируются основные психологические факторы формирования картины мира студентов. Предлагается теоретико-эмпирическая модель содержания картины мира студентов. Дается анализ основных подходов к формированию картины мира в учебно-воспитательном процессе вуза, рассматриваются возможности формирования целостной научно обоснованной картины мира студентов со стороны содержания обучения, методов обучения, с помощью специальной психологической работы со студентами.
***Ключевые слова**: картина мира, студенческий возраст, социальная ситуация развития студентов, учебная деятельность студентов, личность и общение, методы и средства формирования картины мира*

Проблема картины мира как восприятия и интерпретации человеком окружающей действительности и самого себя представлена в современной психологии весьма широко, однако психологические исследования картины мира студентов начались сравнительно недавно и в целом достаточно немногочисленны. Студенческий возраст является особенно значимым периодом становления картины мира личности, поскольку на данном возрастном этапе происходит окончательный переход от эпохи детства к эпохе взрослости человека, формирование системы саморегуляции в рамках расширяющихся социальных связей, развитие профессионального сознания и профессиональной идентичности.

Основные психологические факторы формирования картины мира студентов

Картина мира студентов определяется наиболее существенными возрастными психологическими особенностями студенческого возраста, являющимися основными факторами формирования ее внутреннего содержания. К таким факторам можно отнести особенности социальной ситуации развития личности студентов, характер ведущей деятельности и личностные новообразования студенческого возраста.

Социальная ситуация развития в целом выражает специфическую для каждого возрастного периода систему отношений субъекта в социальной действительности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев) и определяет возникновение и изменения структуры личности и психологических новообразований. Поступление в вуз знаменует собой не просто начало профессиональной подготовки, но переход к новой системе социальных отношений, к новому этапу освоения социальной действительности. Изменение социальной ситуации развития для юношей и девушек ведет к изменению картины мира, каждое направление развития интерактивных социальных отношений (с обществом, социальными институтами, различными социальными группами, преподавателями, сверстниками, родителями и др.) в студенческом возрасте формирует новые системы координат в восприятии и оценке мира личностью. Принятие и освоение новой социальной роли студента, выражающей специфику социальной ситуации развития и социальную позицию личности, ведет к осознанию зарождающейся системы новых отношений и овладению нормативными ролевыми действиями.

Вхождение в новую социальную ситуацию развития начинается с освоения нового образа жизни, необходимого студентам, новых событийных пространственно-временных связей. Субъективно и объективно освоение новой социальной ситуации развития развертывается сразу после поступления в вуз и совершается одновременно с процессами адаптации к вузовскому обучению. Статусно-ролевая позиция, осваиваемая юношами и девушками, интериоризирует ценности и нормативные предписания общества в

целом, различных социальных групп, вузовской образовательной системы, ведет к наполнению картины мира вчерашнего школьника новым содержанием.

Выделение ведущей деятельности студенческого возраста само по себя является важной психологической проблемой, поскольку в основной для отечественной психологии возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, разработанной на базе смены ведущих типов деятельности, студенческий возраст не представлен, так как он выходит за рамки детских возрастов. Ведущей деятельностью студенческого возраста должна быть деятельность, входящая, по Д.Б. Эльконину, в группу ведущих деятельностей «ребенок – общественный взрослый», в которых осваиваются задачи, мотивы и нормы отношений между людьми, «происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности», формирование мотивационно-потребностной сферы личности [1].

В связи с этим, огромное значение для понимания данного возрастного периода играет анализ развития личности студентов и ее мотивационно-потребностной сферы и, соответственно, тех видов деятельности, в которых происходит ее интенсивное формирование. К таким видам деятельности в студенческом возрасте можно отнести в первую очередь учебную (учебно-профессиональную) деятельность как основную смыслообразующую деятельность данного возрастного периода и общение (прежде всего с наставниками и сверстниками), которое имеет огромную субъективную значимость и постоянно конкурирует по продолжительности и интенсивности с учебной деятельностью. Учебно-профессиональная деятельность и общение студентов являются ведущими факторами формирования картины мира личности в данном возрасте. Они не только расширяют картину мира, но и способствуют появлению новых иерархических связей между ее элементами, перестройке ее отдельных сфер.

Основная деятельность студенческого возраста - учебно-профессиональная деятельность, освоение основ профессиональной деятельности либо в теоретическом плане, во время профессионального обучения, либо на практике, в ходе непосредственно трудовой деятельности. Поскольку учебно-профессиональная деятельность на данном возрастном этапе связана с формированием мотивационно-потребностной сферы личности, важную роль в ее освоении имеет наполнение мотивационного компонента ее структуры. Согласно классификации мотивов учебной деятельности Л.И. Божович [2], существуют познавательные и социальные ее мотивы, среди которых выделяются такие подвиды, как широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, широкие социальные мотивы и узколичные социальные мотивы учебной деятельности. В целом, содержание мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов имеет неоднородный характер. Широкие познавательные мотивы, связанные с общим интересом к познанию нового, удовлетворяются и вне рамок учебной деятельности в различных формах проведения досуга и общения студентов, поэтому учебная деятельность не может адекватно поддерживаться только этими мотивами. Учебно-познавательные мотивы, соответствующие учебной деятельности, имеют у студентов достаточную представленность, однако уступают другим видам мотивов. Широкие социальные мотивы долга и ответственности в учении студентов наименее представлены, они находятся в стадии своего становления. Основные мотивы учебной деятельности студентов относятся к узколичным социальным мотивам, связанным с переживанием личного успеха и неудачи, стремлением заслужить «награду» и повысить свой статус в глазах сверстников. Узколичные социальные мотивы провоцируют недобросовестное отношение к учению, использование социальных «рычагов» и неадекватных для учебной деятельности средств для сдачи экзаменов и зачетов (подсказки, списывание, поиск уважительных причин). Учебно-воспитательный процесс высшей школы должен быть направлен на развитие учебно-познавательных мотивов учебной деятельности студентов и мотивов социальной ответственности, задающих нормативные социальные эталоны картины мира личности. Актуализация и поддержка узколичных социальных мотивов приводит к появлению деформации смысловых образований картины мира.

Наряду с учебно-профессиональной деятельностью, в студенческом возрасте огромную роль в формировании личности и мотивационно-потребностной сферы имеет общение, которое большей частью представлено общением со сверстниками: однокурсниками и друзьями. Общение с друзьями занимает у студентов значительное количество времени и имеет огромную субъективную значимость. Поскольку в студенческом возрасте продолжается интенсивное формирование мировоззрения, общение часто происходит внутри молодежных объединений и группировок, которые выдвигают на первый план требования приверженности определенных нормам и идеалам. Студенты проявляют высокую социальную активность в различных малых группах сверстников. Молодежные субкультуры, где юноши находят новых друзей и проявляют собственную индивидуальность, служат своеобразным полигоном для апробации личностью определенных критериев и принципов интерпретации реальности. Молодежные субкультуры могут проявляться как общественно-политические, научные, экологические, спортивные объединения, имеющие официальный статус и руководство, а также различные неформальные объединения. Спектр молодежных объединений очень широк: панки (протест против социальных устоев, социальных норм); последователи эзотерических учений (кастанедисты,

маги, оккультисты и др.); молодежные течения, берущие начало от различных музыкальных направлений (металлисты, трешеры, рэперы, рейверы); байкеры - мотоциклисты, увлеченные романтикой путешествий; игровики (одно из направлений - толкиенисты - последователи культового в их среде английского писателя Дж. Толкиена). В последние десятилетия черты молодежной субкультуры приобрели сообщества на базе использования современных информационно-коммуникационных технологий (компьютеры, мобильная связь, Интернет), большую роль в процессах объединения данных сообществ играют «социальные сети» («В контакте», «Мой мир», «Мой круг» и др.). В связи с этим одной из главных задач воспитания личности в высшей школе является создание условий для функционирования социально направленных молодежных объединений, приобщающих студентов к гуманистическим идеалам общества (научные и проектные группы, волонтерское движение и др.), задающим социальные смысловые ориентиры картины мира личности.

Развитие личности в студенческом возрасте знаменует собой окончательный переход к взрослости, наполнение прежних качеств личности новым содержанием. По выражению Л.С. Выготского, это скорее молодость зрелости, чем старость детства. Взросление проявляется в усилении роли нравственных мотивов в саморегуляции личности, проявлении волевых черт характера: целеустремленности, инициативности, настойчивости в достижении поставленных задач. К возрастным личностным особенностям студентов относится становление интеллектуальной и социальной зрелости. Особенностью поздней юности, являющейся результатом развития личности и познавательных процессов, является осознание собственной индивидуальности, неповторимости и непохожести на других людей. На основе развития и закрепления черт индивидуальности формируется избирательность по отношению к восприятию социальных воздействий, к различным источникам информации.

Таким образом, возрастные и социально-психологические особенности личности студентов делают данный возрастной период особенно значимым для формирования картины мира. Анализируя основные психологические особенности студенческого возраста, мы получаем возможность расширить понимание содержания картины мира личности студентов и основных факторов ее формирования.

Содержание картины мира личности студентов

Психолого-педагогические исследования картины мира студентов высшей школы немногочисленны, и строятся в русле основных теоретических построений и концепций картины мира. Специфика картины мира студентов, обусловленная их возрастными особенностями и социальной ситуацией развития, учебно-профессиональной деятельностью, в современных психологических исследованиях практически не представлены.

Проблемы картины мира студентов затрагиваются в исследованиях субъективной картины профессионального мира (Акопов Г.В., 2000; Балова И.Н., 1996; Колмогорцева Н.Н., 2003), различных сторон обобщенной картины мира (образ физического мира у будущих учителей - Кучер Е.Н., 2001;), совокупности разнородных представлений в картине мира (осознание студентами житейских представлений - Можаровский И.Л., 1996; имплицитные теории интеллекта студентов - Пархоменко О.Г., 1998), эмоциональной оценки образа мира (Д.А. Медведев, 1999), национально-культурные особенности ценностно-смыслового компонента образа мира студентов (Ю.А. Гришенина, 2009).

В исследовании стадий когнитивного развития студентов колледжа, проведенном У. Перри, было обнаружено, что на первых курсах обучения студенты воспринимали мир через соответствие или несоответствие абсолютным, усвоенным ранее истинам, интерпретировали его в терминах противоположностей: мир может быть хорошим или плохим, правильным или неправильным [2,с. 583]. В конце обучения студенты усваивают относительность авторитарных истин, осмысливают разнообразие мнений и точек зрения. Автор приходит к выводу, что «студенты переходят от базового дуализма (например, истина против лжи) к терпимости ко многим конкурирующим точкам зрения (концептуальный релятивизм) и далее к самостоятельно выбранным идеям и убеждениям».

На основании психологических концепций картины мира и образа мира личности, психолого-педагогических исследований различных сторон картины мира студентов можно предположить, что картина мира личности студентов имеет специфические содержательные аспекты, которые активно формируются под влиянием вузовского обучения. Модель основных составляющих картины мира личности студентов, представленная на рис. 7, демонстрирует основные взаимосвязи и зависимости элементов картины мира

Рис. 1. Содержательная модель картины мира личности студентов

В содержание картины мира личности студентов входят иерархизированные системы категорий и представлений о внешнем и внутреннем мире, обусловленные новыми знаниями об учебно-воспитательном процессе вуза и всех его составляющих и действенно-практическим опытом вузовского обучения. Базовые личностные представления студентов о мире, обусловленные развитием познавательной сферы, личностными и индивидуально-психологическими особенностями, приобретенные на предыдущих возрастных этапах, опосредуются новыми социальными ролями и отношениями, наполняются новым содержанием и перестраиваются.

Содержание картины мира личности студентов неоднородно, наряду с научными представлениями в нее входят и обыденные, житейские взгляды на мир. По своему компонентному строению картина мира может анализироваться со стороны ценностно-смыслового содержания, предметной и пространственно-временной представленности. Картина мира личности может иметь разную степень осознания, в зависимости от необходимости актуализации различных ее сфер и компонентов, от отчетливого осознания и рефлексии до неопределенных или неосознаваемых элементов. Интерпретация реальности также может осуществляться на различных уровнях в зависимости от применяемых средств и механизмов, включающих социальные стереотипы, схемы и шаблоны, системы убеждений, личностные принятия решений и осмысление происходящего. Интеграция картины мира, объединение ее различных компонентов и сфер не является автоматическим процессом и результатом существования данного психологического феномена, и может быть представлена разными уровнями: от фрагментарной картины отдельных элементов мира до целостной картины мира, являющейся основой бытия личности.

Основные направления формирования картины мира студентов в учебно-воспитательном процессе вуза

Системным фактором целенаправленного воздействия на содержание картины мира студентов является учебно-воспитательный процесс высшей школы. Обобщенная картина мира открывается перед молодым поколением в ходе обучения и воспитания и составляет основу субъективно-личностной картины мира, содержание которой во многом обуславливает систему ценностных ориентаций и в целом индивидуальное направление развития личности. С этой точки зрения обучение и воспитание личности студента может быть определено как направленное формирование обобщенной картины мира, парадигмальной для данного типа и уровня развития общества.

Важным средством целенаправленного влияния на формирование картины мира личности студентов является содержание учебных вузовских дисциплин, прежде всего таких, как философия, история, культурология, правоведение, социология, концепции современного естествознания и др. Каждая дисциплина делает свой значимый вклад в формирование научной картины мира личности студентов. Философия обос-

новывает существование научной, философской и религиозной картины мира, создает фундаментальные предпосылки понимания смысла человеческого бытия, раскрывает нравственные ценности человека в системе социальных связей. В ходе изучения основ философского знания специальное внимание может быть уделено проблемам философских оснований научной картины мира, ее объективности и субъективности, релятивистским концепциям научной картины мира. История, изучающая процессы развития природы, общества и человека, прослеживает и обобщает миропонимание человека в многообразии этнокультурных и социально-политических процессов. Культурология дает представление о культурных ценностях и нормах, культурных традициях, вводит понятие «культурная картина мира» и раскрывает его содержание. Правоведение, рассматривая правовые системы современности, выявляет законодательно закрепленные ценности общественного сознания, нормы и официальные предписания отношений между людьми. Социология раскрывает закономерности массового поведения людей, отношения между обществом, социальными институтами, социальными группами и общностями, моделирует картину социальных отношений в мире человека. Концепции современного естествознания формируют естественнонаучную картину мира, интегрируют в ее содержании современные представления о структурных уровнях организации материи, процессах самоорганизации в живой и неживой природе, эволюции и развития живых и неживых систем.

Дисциплины психолого-педагогического цикла в обучении студентов различных специальностей всем своим содержанием во многом способствуют формированию, упорядочению и осознанию основных элементов индивидуальной картины мира студентов. Психологические дисциплины дают общее понятие о личности и деятельности человека, его познавательной и эмоционально-волевой сферах, возрастном и социальном развитии, факторах и условиях становления внутреннего мира личности, формируют основу для самопонимания и рефлексии картины мира личности. Педагогические дисциплины раскрывают условия развития личности в образовательных системах, воспроизводят и систематизируют закономерности целенаправленного процесса воспитания, обучения и социализации личности в образовательных педагогических ситуациях, в процессе сотрудничества, диалога развивающейся личности с носителями социально заданных образцов общественно-исторического опыта, нормативной картины мира. Для целенаправленного усвоения проблематики картины мира могут быть разработаны и проведены спецкурсы, спецсеминары, дискуссионные кружки и клубы.

Содержание образования раскрывается в различного рода учебниках и учебных пособиях. В них представлено систематическое изложение учебного материала, обобщение важнейших фактов, основные законы и закономерности, раскрывается содержание системы основных понятий той или иной дисциплины и связи между ними, то есть в развернутом виде представлена определенная сторона научной картины мира. Введение в материал учебников и учебных пособий по всем дисциплинам специальных заданий, проблемных вопросов и других методических приемов должно способствовать формированию научной картины мира, адекватному пониманию и интерпретации явлений внутреннего и внешнего мира, в котором живет личность.

Усвоение основ наук и появление системы научных понятий в период обучения выступают мощным средством формирования научной картины мира студентов не только со стороны накопления фактологических знаний, но и за счет усвоения основных мыслительных операций, логических схем обработки информации. В процессе обучения развивается познавательная деятельность студентов и включенные в нее психические процессы: абстрактное и логическое мышление, соответствующие им формы мышления (научные понятия, суждения, умозаключения); интеллект в целом, социальный интеллект.

Психолого-педагогические концепции и методы обучения в высшей школе также могут быть рассмотрены в качестве системных средств организации и формирования научной картины мира студентов. Особое значение среди них имеет концепция воспитывающего обучения, так как в ней подчеркивается роль преподавателя-наставника как носителя основных ценностей и смыслов учебно-профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс вуза обладает мощным потенциалом для решения задач всестороннего развития личности студентов, в целом, и может создать базу для формирования научно обоснованной картины мира личности студентов.

Однако учебно-воспитательный процесс высшей школы не может целиком и полностью обеспечить формирование целостной непротиворечивой картины мира, так как помимо обучения в вузе личность подвергается различного рода социальным воздействиям и влияниям. Эти источники социального влияния на личность зачастую обеспечивают разрозненные, часто противоречащие друг другу в тождественных позициях фрагменты картины мира. Презентируемые разными общественными институтами и отдельными значимыми источниками разноплановые картины мира стихийно сливаются в одну, противоречивую и фрагментарную, в индивидуальном сознании личности. Субъективность картины мира может проявляться в отнесенности однородных категориальных структур мировосприятия личности к разным сферам картины ее мира, построении базовых структур на основании

разноплановых категорий, чрезмерном упрощении или усложнении индивидуальных категориальных структур. Картина мира личности постоянно развивается и наполняется новым конкретным содержанием, однако в настоящее время в основном этот процесс происходит стихийно, вне общественно заданной системы целенаправленного обучения и воспитания студентов.

В связи с этим для повышения эффективности и целенаправленности формирования основных элементов объективной и непротиворечивой картины мира студентов вуза необходимо проведение специальной психологической работы, организация целенаправленного психолого-педагогического воздействия. Базовыми активными социально-психологическими методами групповой работы являются игровые методы, социально-психологический тренинг и групповая дискуссия. Все они могут использоваться для создания условий целенаправленной работы по формированию картины мира личности студента вуза.

Основными целями психологической работы являются: формирование диагностических умений содержания картины мира и ее категориальных структур; осознание и проработка противоречивых имплицитных элементов собственной картины мира; рефлексия полученных изменений, их личностной и профессиональной значимости.

Своеобразие тренинга работы с картиной мира личности обусловлено особым статусом данного сложного психологического феномена, являющегося результатом интегрированной деятельности всех сторон личности. Формирование картины мира может идти по направлениям усвоения содержания обобщенной научной картины мира общекультурных, философских, социально-экономических, биологических представлений; развития навыков рефлексии и интерпретации разных сторон личностной картины мира. В соответствии с содержанием картины мира, процесс ее целостного осознания и изменения у студентов должен происходить как последовательность взаимосвязанных этапов: от формирования отдельных элементов, связанных с ними представлений, убеждений и оценок, и до умения применять знания в ситуациях реального общения, анализировать процессы межличностного взаимодействия в учебно-коммуникативной ситуации.

В целом, содержание вузовского обучения, передовые средства и методы обучения, специально разработанные психологические методы призваны обеспечить эффективное и всестороннее формирование целостной научной картины мира студентов высшей школы.

The problem of the contents and development the high school student’s worldview is Considered. The basic psychological factors of the development the student’s worldview are Analysed. The theorist-empirical model of student’s worldview Suggested. The analysis main approach is Given towards development high school student’s worldview at educational process high school, are considered possibility of the shaping holistic scientifically motivated pictures worldview as a the part of subjects of the education, methods of the education, by means of special psychological work with students.
The key words*: worldview, student age, student’s social situation of the development, student’s educational activity, personality and communication, methods of the worldview shaping*

Список литературы

1. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.

Об авторе

Павлова Т.А. – кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского,pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК-809.1+417.3

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

О.С. Сорокина

Проблема понимания является актуальной в настоящее время, поскольку она тесно связана с индивидуальным процессом интеллектуальной переработки информации, усвоением новых знаний и способами их использования в практической деятельности.
Ключевые слова: *проблема, понимание, текст, виды, уровни, усвоение.*

Проблема понимания является комплексной, относящейся к общей и педагогической психологии, психолингвистике и социальной психологии, актуальной для решения проблем общения, учения и профессиональной деятельности. Проблема понимания приобрела особую актуальность в последнее время в связи с необходимостью глубокого и сознательного осмысления большого количества информационных источников. С этой проблемой также тесно связан вопрос о повышении активности и прочности усвоения прочитанного текста, потому что на этой основе могут вырабатываться устойчивые и прочные знания.

Развитие и функционирование образования как социальной структуры общества обусловлено разнообразными условиями (экономическими, политическими, социо-культурными) его существования в целом. Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности сложные, неоднозначные времена. Реформы отражаются, прежде всего, в сфере образования. В то же время общество предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими осознанными знаниями, не возможными без понимания. По мнению современного российского ученого-философа Н.С. Автономовой, «в философском плане проблема понимания возникает (или, точнее, обостряется) в переломные моменты развития культуры, когда распадаются внутри культурные связки между основными, «предельными» для каждой эпохи понятиями, которые в совокупности своей определяют «фоновые», «контекстные» знания во всех его многоликих и трудно уловимых формах и составляют основу мировоззренческих схем, канонов смыслообразования, характеризующих ту или иную эпоху». [1]

Занимаясь изучением данной проблемы, необходимо остановиться на ходе и результатах понимания. Работа учащегося над текстом, содержит задачу понимания смысла текста для его усвоения. Для того, чтобы понять повествование, учащиеся должны, прежде всего, соотнести запас наличных знаний с тем новым, что сообщается в тексте, уметь анализировать факты и события текста, делать правильные обобщения и выводы.

Наиболее ранним определением понимания является определение, даваемое герменевтикой. Специалисты по герменевтике рассматривали понимание в контексте толкования религиозных текстов и считали основой понимания интерпретацию. Но и в самой герменевтической традиции понимание определялось авторами по-разному. Так, Дильтей воспринимал понимание как ключ к познанию истории и социального бытия. Он считал, что такое познание возможно только через сопереживание и сопонимание. Ф. Шлейермахер полагал, что понимание заключается в проникновении в умонастроение автора, а возможность и необходимость понимания обеспечивается сходством и различием человеческих индивидуальностей. Именно он положил начало переходу от герменевтики как искусства толкования библейских текстов к проблеме языка вообще.

Теория и практика толкования текстов (герменевтика) представляет анализ какого-либо литературного источника как текста, обеспечивает реализацию личностного типа образования. Предлагая методологию прочтения текста, она опирается на категориальный аппарат, в котором особое место занимают понятия «интерпретация» и «понимание». Однако до настоящего времени идеи герменевтики находили применение преимущественно в толковании исторических текстов, первоначальный смысл которых практически утрачен. При этом применять термин «герменевтика» старались избегать, ограничиваясь другим, близким - «интерпретация».

Сейчас она как один из синонимов понимания приобретает иное значение. Результатом такого понимания явлений, интерпретации их в рамках терминологии и системы правил, присущей той или иной общенаучной дисциплине, становится формулирование адекватной концепции, которая бы описывала изучаемое явление.

Эстетически развитый читатель, согласно концепции М.М. Бахтина, в процессе чтения художественного текста «вживается» в условный мир, созданный автором, и «выходит» за пределы этого мира, пытаясь увидеть его «глазами автора», понять замысел автора, его позицию. Прочтение художественного текста, осуществляемое таким образом, не только дает читателю возможность соучаст-

вовать, сопереживать герою, но и делает читателя собеседником автора, позволяет ему вступать в заочный диалог с автором по поводу авторской оценки модели мира, соглашаться или спорить с ним, вырабатывая свою собственную читательскую позицию. А так как каждый человек обладает неповторимым читательским, жизненным и эмоциональный опытом, то понимание текста всегда индивидуально. К автору читатель индифферентен. В лучшем случае автор для него — это лишь фамилия на обложке книги. Проникновение в авторский замысел требует понимания того, что автор не воспроизводит реальную жизнь, а создает с помощью воображения условную модель мира. У читателей полностью отсутствует представление об авторском замысле, а все изложенное в «реалистическом» (несказочном) произведении они воспринимают как реальную жизнь, буквально «запротоколированную» автором, зеркально отраженную в произведении.

Понимание – 1) способность постичь смысл и значение чего-либо, и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействий.

Без понимания как особого состояния субъекта невозможно продолжение общения, координация действий и вообще любые осмысленные действия и воздействия. Для понимания характерно ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное «видение» причинно-следственных связей, когда ранее механически перечисляемые факты объединяются в единую логическую систему (понимание доказательства теоремы, понимание формулы, естественного закона и пр.). Возможно ясное ощущение связанности и осмысленности явлений и без усмотрения их логического каркаса. В этом случае явление выступает как направленное на некую цель, сопоставимую с целями субъекта: человек понимает поведение другого человека, его мысли, мотивы и прочее; подобным же образом возможно и понимание социокультурных, в том числе исторических событий, письменных памятников; на этой же базе возможно понимание поведения животных и явлений природы, связанное с их антропоморфизацией, приписыванием им аналогий с поведением людей.

Возможно и понимание на основе сопереживания, идентификации: понимание эмоций другого человека; нерасчленимое «понимание человека»; понимание этических и эстетических явлений, и пр. Результат понимания - смысл - субъективно уникален для субъекта, но непроизволен, ибо понимание определяется, в конечном счете, социокультурными условиями, независимыми от индивида.

Особенно подробно изучена роль языка в понимании - в частности, в понимании текстов и устных сообщений на естественных и искусственных языках. К психологическим механизмам понимания человека относятся идентификация, проекция, перцепция социальная, эмпатия, озарение, интуиция, атрибуция каузальная.[2]

В свою очередь такие понятия как смысл и значение подразумевают определенные отношения к личности, субъекту деятельности. Поэтому понимание так многообразно в своих проявлениях и всегда связано с целями и задачами действующего субъекта. В настоящее время имеется целый ряд исследований, посвященных проблеме понимания.

Так, исследуются уровни понимания (А.Э. Бабайлова, И.А. Зимняя, В.И. Ильина, З.И. Клычникова, Н.Г. Морозова, В.И. Наролина, А.А. Смирнов, А.Г. Синицын, и др.). А.А. Смирнов основной характеристикой уровней понимания считает глубину понимания, которая характеризуется тем, «до какого порядка сущности проникает наша мысль в процессе понимания». «От начальной ступени, где мы выделяем в предмете не какую-либо одну сторону, и причем несущественную для него, а некоторый случайный признак, мы переходим к более высоким уровням понимания, вскрывая различные стороны предмета, более существенные для него, выделяя более разнообразные связи его с другими предметами, явлениями реального мира». А.А. Смирнов выделяет семь уровней понимания, различающихся глубиной: 1 – отнесение познаваемого предмета к самой общей категории; 2 – отнесение предмета или явления к общей категории хорошо известных предметов; 3 – вычленение специфических особенностей в познаваемом предмете на основе сравнения; 4 – переход на основе анализа, синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщения и индивидуализации от восприятия в целом к осмыслению отдельных частей предмета или явления и к пониманию их взаимосвязи; 5 – установление причинно-следственных связей с помощью индукции и дедукции; 6 – установление логических связей между осмысленными явлениями; 7 – ступень действий людей и выяснение мотивов этих действий [3]. С.Л. Рубинштейн отмечает зависимость уровня понимания от уровня умственного развития.

Некоторые исследователи различают и виды понимания (Н.А. Менчинская) непосредственное – достигается сразу, сливается с восприятием предметов и опосредованное – оно представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, объединяющую различные мыслительные операции. [4].

Многие исследования сущности понимания объединяет то, что авторы считают необходимым изучать понимание в связи с мышлением (В.А. Артемов, Л.П. Доблаев, Г.С. Костюк). Понимание

рассматривается как «процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач. Нет оснований рассматривать понимание как какой-то особый, отдельный от мышления процесс» [3]. Понимание нельзя рассматривать только лишь в связи с мышлением. А.Н. Соколов считает понимание сложным, комплексным процессом, охватывающим большинство известных нам психических процессов. С точки зрения Г.Г. Транше в процессе, направленном на понимание, стянуты в единый узел мышление, память, представления, воссоздающее и творческое воображение, другие психологические процессы, свойства и способности личности.

В связи с задачей управления процессом восприятия учебного материала особое значение приобрело исследование внутренних механизмов понимания текста (Л.И. Апатова, А.А. Брудный, Э.Г. Волчков, Н.И. Жинкин, И.А, Зимняя, В.И. Ильина, З.И. Клычникова, З.А. Кочкина, Ю.Ф. Калинина, Л.Р. Мошинская, Г.В. Стрелнова, С.Д. Толкачева, Л.М. Хадарцева, Н.С. Харламова и др.). Понимание рассматривается как компонент различных познавательных процессов, в которых имеет место установление связей: смыслового восприятия или узнавания, запоминания или воспроизведения, воображения или мышления. Такое толкование понимания как компонента мыслительной деятельности Л.П. Доблаев называет «пониманием в узком смысле слова». В широком смысле, с его точки зрения, оно является компонентом различных познавательных процессов, в которых имеет место установление разнообразных смысловых связей [3]. З.И. Калмыкова рассматривает понимание как активную, многоуровневую, разностороннюю познавательную активность, ядро которой – взаимодействие огнитивных и мнемических процессов. А.А. Брудный видит в качестве одной из сторон этой сложной деятельности структуру и семантику самого текста.

Одни проблемные текстовые ситуации обусловливаются главным образом содержанием текста, а другие – особенностями и качеством его изложения. Начало направлению, изучающему текст как единое целое, в психологической науке положил Н.И. Жинкин. Текст, по его мнению, представляется иерархией элементов, осознание которой приводит к пониманию. Это же направление в изучении текста рассматривают (А.Э. Бабайлова, А.П. Бобырева, С.С. Гусев, Л.Г. Тульчинский, Т.М. Дридзе, Л.И. Каплан, З.И. Клычникова, М.С. Роговин, В.Д. Тункель, Г.Д. Чистякова, И.И. Усов и др.). Текст, как многоуровневое образование, включающее денотатный смысловой уровень средств и способов выражения его предмета, рассматривается И.А. Зимней и ее школой. Указанное направление сосредотачивается в основном на научных, научно-популярных, учебных и публицистических текстах. Однако, объединяющий с ними элемент есть и у художественных тексов.

Художественный текст представляет собой удобную модель не только для изучения процесса понимания речевого сообщения, но и для выявления сущности более широкого круга явлений, подчиняющихся психологическим закономерностям. Под пониманием имеется в виду раскрытие существенного в предметах и явлениях окружающей действительности благодаря аналитико-синтетической деятельности, в которой анализ и синтез сочетаются друг с другом и обеспечивают успех процесса [4]. Нередко оно достигается при ограниченном участии мыслительных операций, почти сливаясь с процессом восприятия. Таковым, в частности, представляется понимание, имеющее место в повседневном общении или при восприятии связного художественного повествования без глубокого подтекста.

Согласно концепции А.Р. Лурия, процесс понимания начинается с развернутого речевого потока, расчленяемого слушателем; итогом этого расчленения становятся отдельные звуки и слова, складывающиеся затем в целостную последовательную структуру, состоящую из лексических и синтаксических групп [5]. Поскольку воспринимаемое сообщение включает в себя наряду с лингвистическими экстралингвистические компоненты, постольку слушающий должен объединить их, выделить из речевого потока значащие единицы, а затем - через посредство внутренней речи - выявить тот смысл, который кроется за речевым сообщением. Важный вклад в эту проблему был внесен и Л. С. Выготским, который указывал на решающую роль процесса перехода от внешней структуры предлагаемого текста к тому «подтексту» или смыслу, который заключен в речевом сообщении. Мало понять непосредственное значение сообщения. Необходимо выделить тот внутренний смысл, который стоит за этими значениями. Иначе говоря, необходим сложный процесс перехода от «текста» к «подтексту», т. е. к выделению того, в чем именно состоит центральный внутренний смысл сообщения, с тем чтобы после этого стали понятны мотивы, стоящие за поступками описываемых в тексте лиц.

Необходимость повышения качества образования в школе и вузе поставила в ряд актуальных вопросов изучения возрастных особенностей при понимании литературных текстов (Т.С. Путиловская, Н.Н. Сметанникова, И.В. Скуридина, Т.А. Стежно и др.). Наиболее четко выявились такие особенности, которые могут быть квалифицированны как отдельные проявления типических качеств ума: глубина, быстрота, критичность, самостоятельность, гибкость и широта ума, устойчивость мыслительной установки или противоположные им качества.

«Результативные» аспекты понимания получили развитие в работах Н.И. Жинкина, А.Р. Лурия, считающих понимание письменного речевого сообщения (художественной литературы, учебных и научных тестов) специфическим процессом, во многом отличающимся от понимания картин, объектов, свойств личности. В результате мыслительной переработки текстовой информации у читателя происходит образование некоторой модели текста, которая представляет собой скомпрессированное до «тематических смысловых точек» тематическое образование или смысл воспринятого.

Усвоение содержания произведений на уроках литературы возможно при наличии у учащихся достаточно высокого уровня развития логического мышления, чтобы они имели возможность понять логическую связь, последовательность и структуру учебного материала, вникнуть в ход рассуждений учителя и быть в состоянии верно раскрывать понятия и применять законы учебных дисциплин естественнонаучного профиля при выполнении тренировочных заданий и решении соответствующих стандартных и нестандартных поисковых задач.

The problem of interpretation is real current nowadays since it closely connects with the individual process of intellectual information refining, assimilation of new knowledge and methods to use it in practical activities.

The key words: *problem, interpretation, text, aspects, levels, assimilation.*

Список литературы

1. *Спиркин А.Г.* Философия. М.,2002
2. *Психология. Словарь*/Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990.
3. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: под ред. В.В. Давыдова. М., 1987.
4. *Менчинская Н.А.* Понимание // Психология. М., 2002
5. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1999.

Об авторе

Сорокина О.С. – аспирант Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского,pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК - 159.923.2.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Ю.В. Тищенко

Приводятся данные изучения психологических характеристик подростков с проблемной личной идентичностью. На основе результатов исследования выделяются типы проблемных форм взаимодействий родителей и ребенка. Анализируются главные психологические причины различных трудностей в детско-родительских отношениях.

Ключевые слова*: идентичность, самосознание, саморегуляция, воспитание, гуманистическое общение, социальные отношения.*

Научная проблема и ее обоснование

Процесс обретения зрелости затягивается из-за множества проблем и трудностей реалий взрослой жизни, с которыми сталкиваются юношеские мечты. Большинство молодых людей от 17 до 22 лет ставят цели и пытаются исполнить собственные решения. Они стремятся испытать себя в различных социальных ролях, найти деятельность максимально соответствующую собственным внутренним потребностям. Неспособность определиться, сделать собственный выбор базируется на слабом чувстве личной идентичности, порождающим сильные сомнения, чувство безнадежности, стремление искать и опираться на чужое мнение. Отсутствие чувства личного тождества, непрерывности, целостности и последовательности порождает неспособность осознать собственные потребности и возможности, понять реальность и вынести позитивный опыт из собственных неудач. Юноши продолжают действовать в ранее принятом направлении, не в состоянии увидеть новые возможности и открыть для себя более широкие перспективы. Имея в сознании высокие притязания и высокую са-

мооценку, в бессознательном же неуверенность в себе, пишет Э. Эриксон [1], они убегают из дома, бродя где-то по ночам, отдаваясь странным и неприемлемым занятиям.

Важнейшее личностное образование «личная идентичность» формируется соответственно появлению самой возможности здраво определять себя по отношению к разнообразным видам деятельности, существующим в обществе, овладение которыми предполагает наличие навыков решения проблем и соответствующих им качеств личности.

Обзор литературы по теме

Основные «планы» рассмотрения идентичности как «познающее – познаваемое» прослеживается в работах у У. Джеймса, «Я –как-есть» -«Я –глазами-других» у Дж. Мида. В работах Э. Эриксона становление эго-идентичности является главным содержанием развития личности. В работах его учеников и последователей, прежде всего Д. Марсиа понятие основной характеристики развития эго-идентичности – статусов идентичности получило дальнейшую разработку. По мнению Дж. Марсиа, именно «решение проблем» вычерчивает структуру идентичности, позволяет осознать собственные сильные и слабые стороны, придает целенаправленность и осмысленность жизни [2]. Возможность справляться с различными сложными сторонами ситуации создается лишь в условиях наличия способности к волевому поведению. Как пишет Л.С. Выготский, именно «воля, лежащая в основе построения личности, оказывается в конечном счете первоначально социальной формой поведения» [3]. Проявления волевого поведения в свободе и ответственности, которые и позволяют подростку преодолеть потребность искать опору во внешней поддержке, сформировать способность делать самостоятельный выбор, занимать свою позицию в самых разнообразных ситуациях, открытость и готовность к различным поворотам жизненного пути [4]. В признаках личной идентичности, разбираемых различными авторами [5,6, 4], предполагается наличие умения верно судить о жизни и соответственным образом устроить собственную. К таким признакам - проявлениям личной идентичности относятся прежде всего следующие: прочно усвоенный и личностно принимаемый образ себя в многообразии отношений личности к окружающему миру; чувство адекватности и постоянства владения личностью, собственным Я вне зависимости от собственных изменений и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе развития.

Формирование привычки опираться на собственные усилия, мнения и суждения, являющиеся основой личной идентичности, закладывается в отношении родителей к ребенку. Однако, в стремлении соединить строгость и мягкость даже самые лучшие родители не смогут достигнуть полной гармонии. В диаде взрослый – ребенок трудно найти абсолютную гармонию просто потому, что саморегуляция, например отправлений функций тела, требует немалых усилий. Безусловное преимущество рефлекторной регуляции в выполнении движений новорожденного ребенка не избавляет его от необходимости по настоянию родителей изучать вещи, которые ему неудобны, и отказываться от преимущества, которого он никогда не достигнет на сознательном уровне [5]. Однако в итоге ребенок получает возможность выхода за границы ситуации, действуя вопреки непосредственной стимуляции. Такие формы социализированной регуляции как задержка удовольствия, торможение, отказ, запрещение занимают важное место в формировании способности к волевому поведению, служат подоплекой совершающейся в ребенке перемены [5, 6, 7, 8].

Как в целенаправленных воспитательных воздействиях, так и во всех иных формах социализации, формируется умение ребенка подчиняться себе самому и следовать своим собственным решениям. Разъяснение, брошенное вскользь словечко о каком–нибудь здании, фонтане, человеке, очень занимательно и полезно для ребенка, так как пробуждает любознательность обо всем без исключения. В разнообразных отношениях собственные постоянные усилия ребенка должны замечаться и поощряться. К сожалению, в обществе массовой коммуникации, как писал С. Московичи, размывается идентичность, повышается внушаемость, происходит утрата рациональности [9]. В сознании неопытных подростков, викторины, ток – шоу, лотереи, телевизионные игры формируют жизненные стратегии, в которых усилие относится к отрицательным ценностям, ассоциирующимся с неуспехом, рабством и позором. Идея «свободного воспитания», активно внедряемого в массовое сознание, и «гуманистическое воспитание» – генетически понятия родственные, но далеко не тождественные. В психологических исследованиях лиц, подвергшихся «свободному» воспитанию, выявилась их своеобразная самооценка и особенности эмоционально – волевой сферы, затрудняющие как их социальную адаптацию, так и личностное развитие [9].

Идея травматизации как от недостатка любви, так и из – за ее отсутствия достаточно разработана в современной психологии. А. Адлер, поставивший вопрос о роли социального влияния в развитии личности, особенно интересовался ранними событиями, предрасполагающими ребенка к ошибочному выбору жизненного стиля. По его мнению, отверженное положение ребенка и его «испорченность» являются двумя из трех важнейших факторов, приводящих к несчастливым последствиям [10]. Вред избалованности он видел в невозможности развития у ребенка социального чувства. Дети постепенно становятся

взрослыми деспотами, ждущими от общества того, чтобы оно приспосабливалось к его эгоцентрическим желаниям.

Л.Д. Стотт, впервые выделивший тип семейной ситуации, формирующий у ребенка положительную идентичность, обратил внимание на взаимоотношения, основанные на взаимном доверии родителей и детей и готовности принять друг друга [6]. М. Розенберг рассмотрел особенности взаимоотношений родителей и детей в широком социально – культурном аспекте. По его мнению, родители, принадлежащие к различным общественным слоям, религии, этническим группам, различаются по стилю отношения к ребенку, что сказывается на становление его самооценки [6]. С. Куперсмит выделил параметры семьи, влияющие на самооценку. Среди них – размер семьи, порядок рождения, характер отношений с братьями, сестрами и сверстниками, особенности личности матери и отца, их отношения и особенности воспитания. К особенностям воспитания детей с высокой самооценкой С. Куперсмит отнес следующие: принятие ребенка родителями; ясно определенные обязательные ограничения, разрешение широкого спектра индивидуальных действий, существующих внутри определенных границ [11].

Многочисленные исследователи [6, 12, 13] видели именно в родительском отношении прогноз развития личной идентичности. В западной психологии рассматриваются различные исходящие из семьи факторы риска, негативно сказывающиеся на развитии личной идентичности, среди которых особенно выделяются следующие: жестокое обращение с детьми, включающее физическое и сексуальное насилие над ребенком, пренебрежение им; эмоционально негативное отношение; депрессивность родителей. Показано, что при наличии вышеперечисленных факторов у детей возникают проблемы личности, а именно: негативное представление о себе, низкая самооценка, плохая социальная адаптированность, преувеличенность и сверхнапыщенность при восприятии собственной компетентности, отрицание собственных потребностей и чувств. Независимо друг от друга, ученые, занимавшиеся проблемой детско-родительских отношений, рекомендуют примерно сходные методы воспитания, к которым относятся следующие: принятие или эмоциональную вовлеченность; уважение и поддержка инициативы ребенка; задание структуры или четкое обозначение ограничений. В результате создания общего эмоционально – положительного фона у ребенка развивается доверие к родителям, а затем и доверие к самому себе, что проявляется в повышении адаптированности к сложным ситуациям, в развитии собственных сил и возможностей для решения возникающих повседневных проблем.

Опираясь на приведенный обзор исследований проблемы становления личной идентичности под влиянием отношений с родителями, можно утверждать, что во всех работах известных педагогов и психологов родителей призывают учитывать имеющиеся у ребенка навыки, предоставлять ему возможность свободно проявлять свои склонности, предлагая ему изведать особенности различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу самому. Если взрослые постоянно не препятствуют исполнению собственных решений и желаний ребенка, если у родителей хватает терпения дать детям возможность своевременно проявить самостоятельность, пишет Л.И.Божович [3], то они, таким образом, оказывают помощь в формировании способности регулировать свои мотивы и свое поведение в соответствии с принятым намерением. Родители, стремясь воспитать своего ребенка личностью, способной делать ответственные выборы в своей жизни, намеренно не станут избыточно облегчать условия существования ребенка. Скорее они будут стремиться руководить им, поощрять и наставлять его смотреть в смысл и суть урока, просеивать через сито все, что ему преподносят, преодолевать трудности и проявлять мужество.

Методы и этапы исследования

Задачей нашего исследования является изучение особенностей реагирования в сложных, неоднозначных социальных ситуациях подростков, имеющих проблемы самоотношения. Кроме того, мы стремились проследить стиль отношения, принятый между родителями и их детьми. Мы предположили, что крайности в отношениях с детьми, такие как симбиотическая связь и авторитаризм родителей, проявятся в недостаточной адаптированности и низкой психологической комфортности их детей.

В нашем исследовании, проводившимся на протяжении 2008 – 2009 гг. приняли участие 52 человека: 20 подростков от 13 до 16 лет с проблемной личной идентичностью и 32 их родителя. Испытуемые подростки являются учениками средних школ г. Брянска. Их родители (матери и отцы) от 32 до 45 лет обращались за психологической помощью в консультационный центр, организованный на базе факультета психологии БГУ. В процессе исследования были использованы следующие методы: «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантилеев) [8]; беседа с матерями; Экспериментально – психологическая методика исследования фрустрационных реакций С. Розенцвейга [12]; Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) [14] ; "Тест-опросник родительского отношения" (А.Я. Варга, В.В. Столин) [7].

20 подростков с проблемной личной идентичностью были выбраны нами на основании беседы с их матерями и результатов исследования по методике исследования самоотношения.

Результаты исследования

Самоотношение подростков по степени убывания процентной выраженности негативных особенностей самоотношения распределилось следующим образом: высокая внутренняя конфликтность (78,5%), самообвинение (65,3%), низкая открытость (58,3%), низкая самоуверенность (49,3), низкая собственная ценность (46,7%); низкое самопринятие (44,6%), низкие оценки по способности вызывать уважение к себе – отраженное самоотношение (44,1%).

В беседе матери отмечали в основном нежелание и неспособность своих детей выполнять данные поручения, брать на себя ответственность; их стремление лгать по незначительным поводам и без повода; нечувствительность к противоречиям; резкие реакции на любые замечания; излишнюю эмоциональность.

В целях изучения психологического состояния подростков были изучены их фрустрационные реакции и механизмы психологической защиты.

Результаты были получены следующие:

59,8 % обследованных детей демонстрируют низкий (до 50%) коэффициент комфортности, что означает недостаточную адаптацию и высокую конфликтность. 23,2 % тестированных продемонстрировали низкий GCR (более 50%), а, следовательно, склонность к беззаботности, безответственности, иждивенчеству. У 17 % GCR составляет 50%, что означает достаточную адаптированность к окружению и комфортное самочувствие.

У 22,0% детей ярко выражены интропунитивные (адаптивные) реакции (I) на стимульный материал, что свидетельствует о принятии фрустрирующей ситуации как благоприятной для себя, вины или ответственности за данную ситуацию.

У 38,2,0% опрошенных выражены экстрапунитивные реакции (E) - стремление уклониться от ответственности, рационально реагировать на события, склонности подчеркивать степень фрустрирующей ситуации, осуждать внешнюю причину фрустрации, поручать другому лицу ее разрешить.

У 39,8% тестированных преобладают импунитивные реакции (M). Подростки воспринимают фрустрирующие событие как малозначащие, могущие разрешиться сами собой, не переживают внешние события, не принимают их «к сердцу» (можно сказать, в какой-то мере «бесчувственны»).

При этом 59,38% тестированных фиксированы на самозащите (ED), что свидетельствует об обвинении другого, признании вины, признании вины с оправданием себя, утверждении, что никто не виноват (при реакциях E и M). Психологическое состояние таких подростков часто дискомфортно: они испытывают чувство вины, собственной неполноценности, угрызения совести (особенно при реакции I).

17, 8 % тестированных показывают ярко выраженную фиксацию на препятствии (OD). Такие подростки чаще всего переживают большинство ситуаций как фрустрирующие, приносящие беспокойство и дискомфорт (при реакции E). Зачастую они нормально приспосабливаются, интерпретируя любую ситуацию как благо, превращая ее в полезную для себя (при реакциях I и M).

Фиксацию на удовлетворении потребности (NP) демонстрируют 22, 9 % тестированных детей. Такие дети чаще всего (при реакциях I и M) ожидают, что фрустрирующую ситуацию должен разрешить кто-то другой, или что сам ход событий разрешит ее. Они беззаботны и безответственны. При реакции E такие дети могут брать ответственность на себя и быть социально адаптированными.

Механизмы психологической защиты в выборке расположены в следующей последовательности (по убыванию частоты выраженности): регрессия (78,5%); реактивное образование (72,3); замещение (69,8), проекция (68,3%); отрицание (65,2%), компенсация (63,8%); вытеснение (59,8); интеллектуализация (45,3). Подобное распределение свидетельствует о преобладании в выборке низших механизмов психологической защиты, что свидетельствует об отсутствии стремления перерабатывать информацию, размышлять над своими поступками и поведением.

Анализ данных, полученных при изучении родительского отношения к детям с помощью "Тест-опросника родительского отношения" (А.Я. Варга, В.В. Столин), позволил отметить следующее:

По 1 шкале (принятие, отвержение) высокие баллы отвержения выявились у 15,8% респондентов, а принятие составило 46,2%. 38% респондентов показали средний уровень принятия ребенка.

По 2 шкале (кооперация) самый большой процент составил средний уровень – 62,3%, а 26,5% - наиболее благоприятный уровень. 11,2% родителей показали низкий уровень “кооперации”.

По 3 шкале (симбиоз) высокий уровень симбиотический связей составил 68,3%, 25,9% - средний уровень, 5,8% - низкий.

По 4 шкале (авторитарная гиперсоциализация) большой уровень авторитарности показали 61,7% респондентов, 25,8% показали средний, а 12,5% - низкий уровень.

По 5 шкале (инфантилизация) высокий уровень отмечен у 86,5% респондентов, 12,3% - средний уровень и у 1,2% низкий уровень. Отношение к ребенку как к неспособному справиться с различными ситуациями влияет на личностное развитие, порождая неуверенность в себе и препятствуя развитию самосознания.

Анализ средних значений показателей по всем пяти шкалам теста-опросника родительского отношения показал преобладание в стиле родительского отношения стремления инфантилизировать ребенка, высо-

кий авторитаризм и высокую степень симбиотической связи, которая, естественная и полезная в дошкольном возрасте, для подросткового служит тормозом развития личной идентичности.

Выводы и перспективы

Как показало наше исследование, психологическое состояние детей в опрошенных семьях нельзя признать благополучным. Бóльшая часть подростков недостаточно адаптирована к окружению, чувствует себя дискомфортно. Они часто конфликтуют с окружающими, переживают большинство ситуаций как фрустрирующие, испытывают угрызения совести, чувство вины, собственной неполноценности, приносящие беспокойство и дискомфорт. Можно предположить, что дети в значимой мере эмоционально напряжены, склонны эмоционально, а не рационально реагировать на события. Однако, одновременно высока вероятность того, что значительная часть детей расположена к беззаботности, безответственности, иждивенчеству.

Ведущими факторами семейного воспитания детей с вышеперечисленными проблемами личной идентичности являются следующие: стремление родителя взять на себя решение всех существенных вопросов в жизни ребенка; директивность требований; осознание глубокой психологической связи со своими растущим ребенком, делающей неспособность понимания отдельности его и своего внутреннего мира.

Проведенное исследование высветило те негативные особенности во взаимоотношениях родителей и ребенка, которые и являются причинами обращения к психологу – консультанту. Несмотря на усилия и старания родителей, а ведь наша выборка состояла из беспокоящихся о своих детях родителей, именно отсутствие реальности в восприятии своих отношений с ребенком и блокирует воспитательные воздействия, оказываемые на него с самыми лучшими намерениями.

The article contains the findings of the study of the psychological characteristics of adolescents with the problematical personal identity. Basing on the reseach results we can discover some types of problematic forms of relations between parents and their child. We analyse main psychological factors of different difficulties in the child – parents relations.
***The key words**: identity, self-avareness, self-control, education, humanism contact, social relations.*

Список литературы

1. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344с.

2. *Marcia J.E.* Identity in adolescence. // Handbook of Adolescents Psechology / J.Adelson (ed.). N.Y., 1980.

3. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6т. Т.4. М.: Педагогика, 1982-1984. С. 225.

4. *Буякас Т.М.* Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. №2. С.28-40.

5. *Аллахвердов В.Д.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. С 5 -92.

6. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание М.: Прогресс, 1986. С. 5 – 140.

7. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Избранные психологические труды // Под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352с.

8. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения. М.: «СМЫСЛ», 1993. 32с.

9. *Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации //Психологический журнал. 2005. Т. 26. №6. С. 16-24.

10. *Холл С., Линдсей Г.* Теории личности. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. С.115-161.

11. *Coopersmith S.* The attecedents of self – esteem. San Francisco: Freeman,1967.

12. *Экспериментально – психологическая методика изучения фрустрационных реакций* / Конструктивная типология и психодиагностика личности. Практическая психология // Под ред В.Н. Панферова. Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. С.223-278.

13. *Диагностика типологий психологической защиты* (Р.Плутчик в адаптации Л.И.Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др. / Социально – психологическая диагностика развития личности и малых групп. Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С.444-452.

14. *Методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина/* Практическая психодиагностика. Методики и тесты // Редактор – составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». С.451-457.

Об авторе

Тищенко Ю.В. – кандидат психологических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, erho11@mail.ru,

ЧАСТНЫЕ МЕТОДИКИ

УДК – 370.021

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

И.В. Галкина

В статье рассматриваются вопросы гуманизации и гуманитаризации образования в процессе подготовки специалистов. Автор с позиции личностно-ориентированного подхода анализирует содержание подготовки будущего экономиста в вузе, выделяет компоненты формирования профессионально значимых качеств.
Ключевые слова: *гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, интеграция содержания общеобразовательных и профессиональных дисциплин, профессионально значимые качества экономиста, интегративные курсы гуманитарных дисциплин.*

Реформирование современной системы высшей школы в России и усиление внимания к личностно-ориентированным аспектам сопровождается гуманизацией образовательного процесса.

Гуманизация образования касается не только его организации - управления, обучения, воспитания, но и реализуется во всей системе образования, пронизывая все его сферы - гуманитарную, экономическую, техническую, естественнонаучную и др. Гуманитаризация относится прежде всего к процессу обучения.

Вопросы гуманизации и гуманитаризации образования рассматриваются в трудах ряда ученых. В работах ученых (А.П. Валицкая [1], А.А. Касьян [6] Ю.В. Сенько [8], и др.) гуманитаризация выступает значимой тенденцией развития высшего образования. Необходимо отметить, что она представляет собой не просто механическое "вычитание" естественных и "прибавление" гуманитарных дисциплин.

Как пишет А.А. Касьян, с позиции усиления гуманитарного начала в образовании «... необходимо включить человеческое "измерение", ориентацию на личностное начало обучаемых, т.е. субъективизировать воспитательно-образовательный процесс в вузе» [6]. Для раскрытия содержания этого процесса и специфики усиления гуманитарного начала в системе вузовской подготовки специалистов необходимо уточнить механизм и условия реализации гуманитаризации высшего образования.

Некоторые авторы под гуманитаризацией образования понимают ориентацию на приоритетное развитие творческой, высокоинтеллектуальной и духовно-нравственной личности студента, его прав и свобод посредством конкретной педагогической системы (Н.М. Кулагин, Г.В. Галевский, Н.К. Анохина [3]. По их мнению, она представляет собой средство (пути) реализации гуманистической направленности обучения и воспитания в высшей школе. А.А. Касьян отмечает, что принципиальное значение в этом свете имеет установка «... не на гуманитарное образование, а на гуманитарное содержание образования». При этом автор подчеркивает, что не все содержание гуманитарных наук может способствовать гуманизации образования [6].

К основным направлениям гуманитаризации А.Р. Сковер, А.А. Косовец относят демократизацию образования, обеспечение эффективного изучения нового комплекса знаний о человеке и обществе, разработку комплексной системы основных и прикладных курсов по наиболее значимым гуманитарным проблемам [3].

Безусловно, гуманитаризация должна затрагивать содержательный аспект образования. Анализ изучения этой проблемы в педагогических исследованиях показал, что в её реализации возможны два подхода.

Первый подход предусматривает включение в воспитательно-образовательный процесс дополнительных дисциплин гуманитарного цикла (А.Р. Сковер, А.А. Косовец и др.). Однако, их механическое включение в учебные планы, исключающее их связь с остальной частью образовательного процесса, хотя и соблюдает принцип минимальной достаточности содержания, в конечном счете, не может достичь запланированного результата - активизации индивидуально-личностных особенностей обучаемых.

Сущность второго подхода заключается в интеграции общеобразовательных и специальных дисциплин путем их содержательного взаимопроникновения (А.П. Валицкая [1], Б.Л. Вульфсон [2], В. Никитаев [7] и др.). В результате видится возможным эффективное воздействие на формирование профессионально значимых качеств студентов в процессе их вузовской подготовки.

Практика показывает, что дело не во внедрении в учебный процесс новых дисциплин, а в том, чтобы гуманитарные и специальные аспекты вузовской подготовки экономистов были взаимосвязаны.

Поэтому представляется целесообразным содержание дисциплин видоизменить так, чтобы в них дидактическая, развивающая и воспитательная функции реализовывались с наибольшей эффективностью. При этом можно рассчитывать на повышение статуса таких общеобразовательных дисциплин, как психология и педагогика, философия, социология, логика, иностранный язык и др. в процессе вузовской подготовки экономиста. Тем более, что их значимость признается всеми профессионалами-экономистами.

Основными компонентами формирования профессионально значимых качеств экономистов выступают следующие:

-выявление совокупности взаимосвязанных профессионально значимых качеств,

-личностная направленность процесса вузовской подготовки экономистов,

-межпредметная интеграция содержания общеобразовательных и профессиональных дисциплин.

Важным компонентом является личностная направленность процесса формирования профессионально значимых качеств. Усиление внимания к личностно-ориентированным аспектам высшего экономического образования обусловливает его преобразование с тем, чтобы результаты вузовской подготовки имели ценность с позиции «человеческого» измерения экономических знаний.

Профессия экономиста относится к разряду «Человек - Человек». Иными словами, характер работы экономиста связан с общением людей, поэтому гуманитарные дисциплины приобретают особую значимость в процессе вузовской подготовки экономистов.

В современной высшей школе преобладает традиционная дискретно-дисциплинарная модель реализации содержания обучения. Однако новые общественно-экономические отношения, а также изменения требований к современному специалисту обусловливают необходимость ее коррекции в связи с целенаправленным формированием целостной системы знаний у обучаемых [8]. Как результат с этим в педагогической теории и практике актуализируется необходимость интеграции для достижения определенной целостности и преодоления формальной разобщенности родственных учебных дисциплин в учебных планах.

В педагогической литературе выделяется два аспекта интеграции: философский и специально-научный. В первом случае связующую функцию выполняет философия, во втором - составные элементы отдельных наук. При этом в качестве интеграторов могут выступать научные теории, общенаучные категории и отдельные понятия.

В.А. Игнатова выделяет два типа уровней интеграции знаний в содержании учебного предмета:

- горизонтальный (связанный с взаимодействием предметных полей в трех пластах: внутрипредметном, внутрицикловом, межцикловом);

- вертикальный (отражает глубину взаимодействия знаний в трех подуровнях: эмпирическом, теоретическом и методологическом) [5].

Интеграция внутри отдельного предмета реализуется главным образом за счет логики построения самого предмета, систематизации явлений, фактов и наблюдений, понятий и их групп, выявления частных законов и закономерностей и т.д. Внутри цикла предметов интеграция реализуется за счет использования обобщенных основополагающих научных идей. Взаимопроникновение содержания разных предметных областей, по мнению В.А. Игнатовой, обусловливает расширение объема понятий, углубляет их содержание, расширяет поле деятельности законов и закономерностей, изучаемых в одной науке, за счет переноса их в другие области познания. Это способствует формированию единой научной картины мира.

В рамках сочетания фундаментального и профессионального аспектов образования наибольший интерес представляет междисциплинарная интеграция. Цель ее - преодоление в вузовском образовании «разрывности мышления», иными словами, выпускники должны не только владеть понятиями, знанием законов и других положений изученных гуманитарных дисциплин, но и уметь осознанно, грамотно и аргументированно востребовать и использовать эти знания как ориентиры для обоснования и выполнения экономических действий. Для этого при реализации междисциплинарной интеграции предлагается привнести элементы содержания одних дисциплин в другие для решения познавательных и профессиональных задач.

Иногда бывает очень трудно увидеть связь изучаемых гуманитарных дисциплин со спецификой экономической деятельности. Это снижает интерес студентов к изучению таких дисциплин и ставит их в ряд "ненужных", по мнению студентов, предметов, которые не способствуют повышению профессионализма.

Таким образом, необходимо учитывать интеграционные процессы, связанные с привнесением общеобразовательного элемента в специальные экономические дисциплины. Под этим подразумевается включение гуманитарных аспектов, связанных с философским, социологическим, педагогическим и другими знаниями, в содержание экономических дисциплин. С другой стороны, интеграция гумани-

тарного и профессионального компонентов в экономическом вузе должна включать в себя проникновение специальной тематики в содержание гуманитарных дисциплин. Все это, в свою очередь, требует выделение части учебного времени на этих дисциплинах для активизации гуманитарного или, наоборот, экономического аспектов.

Примером интеграции специального и гуманитарного компонентов может выступить иностранный язык. Основной целью курса является усвоение студентами необходимых знаний и формирование умений и навыков практического использования языка в рамках будущей профессии. В связи с этим тематика изучаемого материала подразделяется на бытовую и специализированную (коммерческую, финансовую и др.).

В последней отражены темы, изучаемые на профессиональных дисциплинах: ведение деловых переговоров, реклама, маркетинг, менеджмент, банковское дело, финансы и денежная система и т.д. Специализированная экономическая тематика, связанная с экономикой, занимает важное место в общем объеме курса. Помимо этого, курс иностранного языка, изучаемый студентами, способствует расширению общего кругозора, знакомя их с реалиями, культурой и обычаями различных стран. Для достижения этого на занятиях создаются условия для усвоения не только языкового материала, но и среды, способствующей закреплению знаний, применению профессиональных навыков. Необходимо также разрабатывать темы, содержание которых носит интегрированный характер и направлено на формирование профессионально значимых качеств (креативности, ассоциативности, самостоятельности и др., а также коммуникативных навыков у студентов).

Большие возможности интеграции специального и гуманитарного компонентов заложены в курсе философии. Представляется целесообразным и эффективным для студентов экономических специальностей в учебном курсе проанализировать экономические воззрения философов Дж. Локка, Г. Гегеля, Ф. Бэкона и др. Представляется важным при анализе проблем бытия проследить связь с экономическими системами, экономическими противоречиями, которые являются важным компонентом экономической деятельности. Практически в каждой изучаемой теме возможно и необходимо выделить ее экономическую составляющую. Так практика показывает, что изучение тем интегративного характера таких, как «Информационное общество и экономика», «Общественные блага», «Диалектика экономических явлений», «Экономические системы и их самоорганизация», «Экономические противоречия» и др. служит преодолению разрыва между содержанием курсов философии и специальных экономических дисциплин.[4]

На семинарских занятиях по философии студенты учатся видеть взаимосвязи между экономическими и философскими знаниями. В ходе занятий активизируется формирование таких профессионально значимых навыков, как анализа явлений окружающего мира, критического подхода к их оценке, а также способность и умение выделять общее и особенное, и др. Для реализации интеграции содержания философии и специальных дисциплин на занятиях по философии необходимо использовать разнообразные активные методы обучения (лекция-дискуссия, организационно-деятельностные и ролевые игры и др.).

Особую роль в этом интегративном процессе могут сыграть спецкурс по изучению экономической методологии, способствующий более глубокому пониманию студентами экономических категорий, законов и процессов, а также формированию экономического мышления. Изучение теории общественно-экономической формации в рамках спецкурса должно включать изучение взглядов Н. Бердяева, Г. Спенсера, Д. Монтескье, А. Тойнби и др.

Значительный интерес представляет социология как отрасль знаний, наиболее полно участвующая в формировании профессионально значимых качеств и экономического мышления. В тематике курса заложен значительный потенциал теоретической содержательности и практической полезности. Изучение истории социологии, социальных институтов, социальной стратификации, экономических причин расслоения общества и др. при методически грамотном обеспечении учебного процесса, безусловно, сыграют свою роль в формировании профессионально значимых качеств экономиста. В этой связи, как считает Жиронкина О.В.[4], необходимо отдельные темы такие, как "Процесс социального исследования", "Институт социального исследования", "Использование социальной информации", "Проблемы выборки", "Методы сбора данных" изучать более расширенно, чем историко-теоретические положения курса, так как они напрямую связаны с экономическими исследованиями в области маркетинга, менеджмента, финансов.

Повышению эффективности интеграции содержания социологии и специальных экономических дисциплин может служить изучение вопросов «Собственность и социальное расслоение», «Экономические реформы и доходы в обществе», «Экономические категории населения». Кроме того, темы «Институт социологического исследования», «Социальная информация», целесообразно связать со специ-

фикой маркетинга и рассмотреть методы социологических исследований, изучить методику сбора маркетинговых данных и социологических опросов и др. [4].

Для формирования профессионально значимых качеств экономиста большое значение имеет также экономическая составляющая курса «История России», которая знакомит студентов с историей зарождения и становления российской экономики, показывает ее самобытность, пути интеграции в мировую экономику на различных этапах развития страны. Переосмысление содержания учебного курса с учетом специфики подготовки будущих экономистов позволит студентам увидеть историю страны профессиональным взглядом, с точки зрения развития, объективности и эффективности происходивших социально-экономических процессов, а преподавателям выработать у будущих экономистов навыки анализа исторических и экономических процессов, проанализировать вместе со студентами объективные причины, их порождающие, и, что не менее важно, сформировать у студентов чувство личной сопричастности.

Формирование профессионально значимых качеств специалистов экономического профиля в высшей школе тесно связано с процессами гуманизации и гуманитаризации образования. Эффективность этого процесса во многом определяется объемом и качеством преподавания гуманитарных дисциплин, которые по своему содержанию потенциально способны решать задачи формирования профессионально важных качеств будущих экономистов, установлением межпредметных связей гуманитарных дисциплин с другими учебными курсами, прежде всего, специальной профессиональной подготовки. Разработка новых интегративных курсов гуманитарных дисциплин, учитывающих специфику подготовки специалистов, позволит развить личностно-ориентированный подход к обучению студентов и повысить качество их профессиональной подготовки.

In this article the aspect of humanization and liberalization of the education in the process of future specialists' training are considered. The author analyses the form and the content of the training of the future economists in the institute of higher education, *singles out the components of the formation of the professionally important traits from the position of the personally oriented approach.*

The key words: *Humanization and liberalization of educational process, integration of educational process, integration of the content of general and professional disciplines, professionally important traits of the economist, integrated courses of liberal disciplines.*

Список литературы:

1. *Валицкая А.П.* Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. №2.
2. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. 1999. №2.
3. *Гуманитарная среда вуза: ее сущность, функции и факторы // Материалы всероссийской научно-методической конференции* / Редкол.: Н.М. Кулагин, Г.В. Галевский, Л.Б. Подгорных, А.Р. Сковер и др. Новокузнецк, 1999.
4. *Жиронкина О.В.* Формирование профессионально-значимых качеств будущих экономистов в процессе изучения общеобразовательных дисциплин. Дисс.. канд. пед. наук. Кемерово, 2003.
5. *Игнатова В.А.* Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: Автореф. дисс. ... док. пед. наук. Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1999.
6. *Касьян А.А.* Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Вестник высшей школы. 1999. №2.
7. *Никитаев В.* О техническом и гуманитарном знании в инженерной деятельности (к постановке проблемы) // Высшее образование в России. 1996. №2.
8. *Сенько Ю.В.* Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления // Педагогика. 1999. №6.
9. *Семин Ю.Н.* Интеграция содержания профессионального образования // Педагогика. 2001. №2.

Об авторе

Галкина И.В. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК-370.153.2:519.9

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО УРОВНЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ ЗАДАЧ «НА ПРОЦЕССЫ»

В.И. Горбачев, Т.В. Гетьман, А.Г. Маркина, С.Ф. Пехенько

В работе проектируется методика обучения учащихся решению арифметических задач алгебраическим методом. В полном составе операций формируются все уровни становления и развития действия.
***Ключевые слова**: арифметические задачи, алгебраический метод, поэтапное формирование, технология обучения математике.*

В классической работе Талызиной Н.Ф., Никола Г. [1] по формированию общих приемов решения арифметических задач проектируется становление «образа среды» и «образа действия» ориентировочной основы (Гальперин П.Я. [2]) арифметического метода решения задач «на процессы».

Становление «образа действия» в содержании не менее значимого в математической деятельности алгебраического метода решения задач, как и технология формирования его последовательных уровней, оказались вне исследования.

Методическая задача поэтапного формирования математической деятельности учащихся в обширном классе задач К (таблица 1) исследуется в условиях уточнения понятийного аппарата деятельностной теории учения (Леонтьев А.Н. [3], Талызина Н.Ф. [1], Гальперин П.Я. [2], Давыдов В.В. [4]).

Таблица 1.

К – класс арифметических задач «на процессы»		
K_1 – класс арифметических задач «на движение»	K_2 – класс арифметических задач «на работу»	K_3 – класс арифметических задач «на сплавы и смеси»
K_5 – класс арифметических задач «на куплю-продажу»	K_4 – класс арифметических задач «на числовые зависимости»	

1. *Образ среды* – субъектная система характеристик среды деятельности в их иерархии, которая фиксируется субъектом как востребованная целями деятельности и условиями ее осуществления в системе обобщенных действий.

2. *Образ деятельности* (действия) – упорядоченная последовательность образов ранее сформированных обобщенных действий (операций), актуализируемых во внутреннем плане субъекта образом среды.

3. *Ориентировочная основа деятельности* – внутренний образ деятельности субъекта, интегрируемый системой внешних и личностных целей в содержании динамично формирующихся образа среды деятельности и опосредованных ими образов действий.

4. *Взаимосвязь понятий действия и деятельности* представлена субъекту деятельности в содержательном и внутреннем планах:

- в содержательном плане действие выступает структурным компонентом деятельности, цель действия включена в цель деятельности в качестве средства;
- во внутреннем плане каждый уровень (материализованный, внешнеречевой, внутренний) становления действия представлен субъекту в форме деятельности с дроблением цели на последовательность условий ее достижения, на этапе своей сформированности включается в новый вид (уровневый, структурный) деятельности, превращается в действие, операцию.

5. Теоретической основой и средством анализа *уровня сформированности учебного действия* субъекта выступает следующая система критериальных признаков [5]:

- цель действия субъекта в содержании целостной деятельности в данном классе задач;
- включенность задачи, определяющей действие, в класс задач, формирующий деятельность субъекта;
- содержание исполнительного компонента действия;
- форма представленности действия субъекту.

6. Критериальные признаки *материализованного уровня* сформированности действия у субъекта:

- целью действия выступает получение конкретного результата, требуемого содержанием задачи;
- задача, определяющая становление действия принимается субъектом изолированно, вне класса задач;
- содержанием действия выступает система исполнительских операций, направленных на реализацию требования задачи;

- действия представлено субъекту в форме материализованных операций под контролем сознания.

7. Критериальные признаки *внешнеречевого уровня* сформированности действия у субъекта:

- целью действия является выявление (интериоризация) общего способа решения задач данного класса;

- становление действия определяется классом задач, конкретная задача направлена на обоснование общности действия субъекта;

- содержанием действия выступает формулировка обобщенного действия в классе задач и его конкретизация в данной задаче;

- действие представлено субъекту в системе обобщенных внешнеречевых операций, выступающих основным объектом контроля сознанием.

8. Критериальные признаки *внутреннего уровня* сформированности действия у субъекта:

- цель действия в условиях доминирования во внутреннем плане субъекта цели деятельности находится вне контроля сознанием;

- определяющая действие задача фиксируется субъектом как задача одного из классов задач, в содержании которых осуществляется формирование деятельности;

- содержание действия обосновано обобщением действия в системе классов задач и его внешнеречевой конкретизацией (экстериоризация) в данном классе;

- действие включено во внешнеречевую обобщенную деятельность в системе классов задач, в условиях сформированности сокращено, представлено субъекту во внутреннем плане.

Выделенная система понятий, критериальных признаков, закономерностей теории поэтапного формирования действий выступает в качестве методологии проектирования методической системы математической деятельности учащихся в классе арифметических задач.

Цели методической системы:

1. Сформировать математическую деятельность учащихся в классах арифметических задач $К_1$ (движение), $К_2$ (работа), $К_3$ (сплавы), $К_4$ (арифметические зависимости), $К_5$ (купля-продажа) на материальном, внешнеречевом уровнях.

2. Сформировать математическую деятельность учащихся в классе арифметических задач К (процессы) на внутреннем уровне.

Алгебраический метод решения арифметических задач в классах объектов, обладающих тремя динамическими характеристиками со стандартной системой их взаимосвязи, выступает формируемым действием – объектом методической системы. Ее предмет – технология поэтапного формирования всех уровней действия, представленного субъекту деятельностью, действием, операцией.

Базовые методические закономерности управляемого процесса становления, развития действия на материализованном, внешнеречевом, внутреннем уровнях:

- полнота операционного состава материализованного, внешнеречевого уровней как ключевой принцип поэтапного формирования;

- аналогия как основное интеллектуальное действие становления метода решения на последовательных уровнях;

- функционирование общей схемы формирования действия:

а) материализованный уровень действия в полном операционном составе;

б) «уровень имен» действия как технологическое средство обобщения действия;

в) обобщенный способ деятельности в классе задач;

г) внешнеречевой уровень становления действия в классе задач;

д) система внешнеречевых уровней становления действия в аналоговых классах задач;

е) внутренний уровень развития действия – алгебраического метода решения арифметических задач.

Содержательной основой выстраивания аналогий материального и внешнеречевого уровней действия выступает система динамических характеристик объектов каждого из классов задач:

- в классе задач «на движение» в качестве объектов задачи выступают движущиеся тела с динамическими характеристиками – скоростью (V), временем (t), путем (S), с условием их взаимосвязи $S = V \cdot t$;

- в классе задач «на работу» в качестве объектов задачи выступают работающие механизмы с динамическими характеристиками – производительностью («V»), временем («t»), объемом работы («S»), с условием их взаимосвязи $S = V \cdot t$;

- в классе задач «на сплавы и смеси» в качестве объектов задачи выступают вещества с динамическими характеристиками – концентрацией («V»), количеством смеси («t»), количеством вещества («S»), с условием их взаимосвязи $S = V \cdot t$;

- в классе задач «на куплю-продажу» в качестве объектов задачи выступают товары с динамическими характеристиками – ценой («*V*»), количеством («*t*»), стоимостью («*S*»), с условием их взаимосвязи $S = V \cdot t$;

- в классе задач «на числовые зависимости» в качестве объектов задачи выступают слагаемые в систематической записи натурального числа с динамическими характеристиками – цифрой («*V*»), разрядом («*t*»), слагаемым («*S*»), с условием их взаимосвязи $S = V \cdot 10^t$.

Помимо аналоговых характеристик объектов, условий их взаимосвязи в структуре задач каждого из классов фиксируются ситуации равновесия динамических характеристик с рациональными уравнениями в качестве математических моделей (число ситуаций (уравнений) совпадает с числом объектов задачи). Закономерностью задачи выступает неизменяемость одной из динамических характеристик в каждой из ситуаций, вследствие этого система рациональных уравнений становится математической моделью задачи.

Система содержательных, структурных закономерностей классов арифметических задач – это компонент внутреннего уровня развития формируемого действия, результата целостной технологической схемы. Начальный их этап – становление материализованного уровня действия в классе $К_1$ арифметических задач «на движение» со следующими характеристиками (образ среды):

1) в задачах участвуют 3 движущихся объекта с динамическими характеристиками (скорость, время, расстояние) и взаимосвязью $S = V \cdot t$;
2) скорости объектов неизвестны, относительно независимы и постоянны;
3) в задачах рассматриваются 3 ситуации равновесия;
4) моделями динамических характеристик движущихся объектов выступают рациональные уравнения;
5) система трёх уравнений выступает моделью задачи;
6) интерпретация решений системы осуществляется на конкретных числовых множествах.

Материализованный уровень формирования деятельности представлен субъекту в форме конкретной задачи класса $К_1$: *Три пловца должны проплыть из пункта А в пункт В и обратно. Сначала стартует первый, через 5 секунд – второй, ещё через 5 секунд – третий. Некоторую точку С между А и В все пловцы миновали одновременно. Третий пловец доплыл до В и повернув назад встретил второго в 9 метрах от В, а первого – в 15 метрах от В. Найдите скорость третьего, если расстояние АВ равно 55 метрам.*

Анализ решения задачи позволяет по аналогии установить систему действий по возможному решению всякой задачи класса $К_1$ «на движение» - метод решения, общность которого пока не проверяется (Таблица 4).

Внешнеречевой уровень сформированности деятельности в классе задач $К_1$ «на движение» характеризуется включённостью общего способа деятельности вместе с процессом его конкретизации в системе следующих задач:

I. Установить общий способ решения в классе задач $К_1$ в системе последовательных действий.

II. Провести конкретизацию каждого действия общего способа решения в содержании следующей задачи: *Три мотоциклиста стартуют одновременно из одной точки кольцевого шоссе в одном направлении. Первый мотоциклист впервые догнал второго, сделав 4,5 круга после старта, а за полчаса до этого он догнал третьего мотоциклиста. Второй мотоциклист впервые догнал третьего через 3 часа после старта. Сколько кругов в час делает первый мотоциклист?*

В методическом плане обоснование общности каждого действия осуществляется только в процедуре конкретизации. По этой причине всякое внешнеречевое действие содержит как этап обобщения, так и этап конкретизации.

Описание класса $К_2$ задач «на работу» осуществляется в следующей системе характеристик:

- объекты задач – работающие механизмы с динамическими характеристиками (производительность («*V*»), время («*t*»), объем работы («*S*»)), их взаимосвязью $S = V \cdot t$;

- в задачах действует три механизма, их производительности постоянны, относительно независимы и неизвестны;

- в задачах фиксируется три ситуации равновесия динамических характеристик;

- математическими моделями ситуаций выступают рациональные уравнения с переменными – производительностями механизмов;

- математической моделью задачи выступает система рациональных уравнений;

- в процедуре интерпретации отбираются те наборы значений, которые характеризуют производительности механизмов.

Аналогия «образа среды» в классах $К_1$ и $К_2$ позволяет зафиксировать гипотезу о предполагаемом операционном составе действия по решению следующей задачи: «*Бассейн имеет три трубы*

разного сечения для отвода воды с помощью равномерно откачивающего насоса. Через первую и вторую трубы вместе при закрытой третьей трубе наполненный бассейн опорожняется за a мин, через первую и третью вместе при закрытой второй - за b мин, а через вторую и третью трубы при закрытой первой - за c мин. За какое время наполненный бассейн опорожняется через каждую трубу в отдельности?»

Аналоговое выполнение материализованного уровня действия позволяет учащемуся самому выдвигать, формулировать гипотетический общий способ решения задач «на работу» (Таблица 4).

Фиксация в речи, мышлении общего способа решения осуществляется на внешнеречевом уровне формирования действия.

Содержание деятельности учащихся на внешнеречевом уровне представлено в системе задач:

I. Установить обобщенный способ решения задач класса $К_2$ «на работу»;

II. Конкретизировать обобщенный способ решения на следующей текстовой задаче: «*Три каменщика могут совместно сложить стену за a часов. Первый из них, работая один, может сложить стену вдвое скорее третьего и на 1 час скорее второго. За сколько времени каждый из них, работая отдельно, может сложить стену?*»

Технологические процедуры формирования внешнеречевого уровня действия в классах задач $К_1$ и $К_2$ выступает базой создания аналогового представления классов задач $К_3$ («на сплавы и смеси») и $К_5$ («на куплю-продажу») (Таблица 2).

Таблица 2.

Класс задач $К_3$ («на сплавы и смеси»)	Класс задач $К_5$ («на куплю-продажу»)
Объектами задач класса выступают вещества в сплаве, смеси.	Объектами задач класса выступают товары, предлагаемые для купли, продажи.
Динамические характеристики вещества (объекта задачи) – концентрация («*V*»), количество смеси («*t*»), количество вещества в смеси («*S*»), их взаимосвязь – $S = V \cdot t$.	Динамические характеристики товара (объекта задачи) – цена («*V*»), количество товара («*t*»), стоимость товара («*S*»), их взаимосвязь – $S = V \cdot t$.
В задаче анализируется сплав из трех веществ с их динамическими характеристиками. Концентрации веществ в сплаве относительно независимы, неизвестны, постоянны.	В задаче анализируется процесс купли, продажи трех товаров с их динамическими характеристиками. Цены товаров относительно независимы, неизвестны, постоянны.
В задаче рассматриваются три ситуации равновесия динамических характеристик веществ.	В задаче рассматриваются три ситуации равновесия динамических характеристик товаров.
Моделями каждой из ситуаций выступают рациональные уравнения. Моделью задачи является система рациональных уравнений.	Моделями каждой из ситуаций выступают рациональные уравнения. Моделью задачи является система рациональных уравнений.

Общность характеристик классов $К_3$ и $К_4$ позволяет учащимся на уровне внешней речи сформулировать гипотезу об аналогии метода решения задач «на сплавы», «на куплю-продажу» и метода решения задач «на движение», «на работу».

Проверка общности метода и фиксация специфики задач классов $К_3$ и $К_4$ осуществляется на материализованном уровне действия в процедуре решения конкретных задач:

В классе $К_3$: *В первоначальном сплаве меди, олова и цинка концентрация цинка составляет* $\frac{13}{22}$ *концентрации меди и олова. В новом сплаве концентрация меди увеличена в 7 раз, олова – в 5 раз, цинка – в 10 раз и при этом концентрация меди составила* $\frac{49}{254}$. *Определите содержание меди в 2 кг первоначального сплава и олова – в 0,5 кг нового.*

В классе $К_5$: *В ателье поступило по одному куску черной, зеленой и синей ткани. Хотя зеленой ткани было на 9 метров меньше чем черной и на 6 метров больше чем синей, стоимость кусков была одинакова. Стоимость 4,5 метров черной ткани равна стоимости 3 метров зеленой и 0,5 метров синей ткани вместе. Сколько стоит каждый кусок, если метровые отрезки каждого куска вместе стоят 600 рублей?*

Выполнение действий в полном операционном составе, осуществляемое в условиях рефлексии как исполнительских материализованных операций, так и интегрирующих их действий общего плана, позволяет сформировать «отрыв учащегося» (П.Я. Гальперин [2]) от процедуры конкретизации. Важнейшим технологическим средством становления обобщенного способа решения задач выступает «уровень имен» действия в системном виде, задающем последующий процесс становления (Таблица 3).

Таблица 3.

Базовые действия общего способа решения	Операционный состав действия, «уровень имен»
Объекты задачи и их динамические характеристики	1. Характеристики объекта 1. 2. Характеристики объекта 2. 3. Характеристики объекта 3.
Анализ ситуаций задачи	4. Анализ ситуации I. 5. Анализ ситуации II. 6. Анализ ситуации III.
Анализ цели, фиксация переменных	7. Цель – поиск неизвестных «скоростей». 8. Выбор переменных в характеристиках 1, 2, 3.
Выделение математических моделей ситуаций	9. Ситуация I с переменными. 10. Ее модель – уравнение I. 11. Ситуация II с переменными. 12. Ее модель – уравнение II. 13. Ситуация III с переменными. 14. Ее модель – уравнение III.
Выделение математической модели задачи	15. Значения переменных – решения уравнений I, II, III. 16. Система уравнений – модель задачи.
Решение системы уравнений в содержании общего метода	17. Задача – решение системы. 18. Общий метод решения систем рациональных уравнений. 19. Конкретизация общего метода для данной системы. 20. Решение системы.
Интерпретация решений системы	21. Интерпретация решений системы в задаче.
Рефлексия метода	22. Рефлексия способа решения.

Внешнеречевой уровень становления действия с ориентировочной основой в форме «уровня имен» действия автоматизируется, однако исполнительские операции, определенные конкретными условиями задачи, препятствуют сокращению, не приводят к проявлению динамического стереотипа. Именно внешний контроль точной выраженности обобщенного действия и его специфичного проявления в условиях учебной задачи выступает базовым методическим средством становления внешнеречевого уровня в следующих видах деятельности учащихся в каждом из классов:

Задача (в классе $К_3$): I. Установить обобщенный способ решения задач «на сплавы и смеси» (для случая трех веществ). II. Конкретизировать действия обобщенного способа в задаче: *Имеется первый сплав определенной массы, содержащий медь; второй сплав массы на 5 кг меньше первого и содержащий олово; третий сплав массой на 5 кг меньше второго и содержащий железо. В каждом из них массы меди, олова и железа одинаковы. Из первого сплава взят кусок, содержащий 64 кг меди, из второго сплава – кусок, содержащий 46 кг олова, при этом масса второго куска оказалась меньше массы первого куска на 5 кг. Из первого сплава взят кусок, содержащий 70 кг меди, из третьего сплава – кусок, содержащий 40 кг железа; при этом масса куска из первого сплава на 10 кг больше массы куска из третьего сплава.*

Задача (в классе $К_5$): I. Установить обобщенный способ решения задач «на куплю-продажу» (для случая трех товаров). II. Конкретизировать действия обобщенного способа в задаче: *У фермера рыночная стоимость одного ящика клубники равна числу имеющихся у него ящиков черешни. Стоимость ящика смородины равна числу имеющихся ящиков клубники. Стоимость ящика черешни равна числу ящиков смородины. Стоимость клубники в 35 раз дороже стоимости ящика клубники и ящика смородины. Стоимость черешни в 70 раз дороже разности стоимости ящика черешни и ящика клубники. Стоимость смородины в 105 раз дороже разности стоимости ящика черешни и ящика смородины. Установить стоимость фермерских фруктов.*

Класс задач $К_4$ «на числовые зависимости» в содержательном плане обладает системой специфических характеристик, не позволяющей формировать действие с опорой на аналогию:

- содержанием задач класса являются действия с натуральными числами в систематической записи по фиксированному основанию системы счисления;

- объектами задач выступают слагаемые в систематической записи натурального числа с динамическими характеристиками – цифрой разряда («V»), разрядом («t»), слагаемым («S»), их взаимной связью $S = V \cdot 10^t$;

- цифры разряда задаются на конечном множестве {0, 1, …, 9}, разряды – на конечном множестве {0, 1, 2, …, n}, слагаемые составлены из цифры и нулей, что в решении задач позволяет в качестве метода использовать перебор.

Материализованному уровню становления действия предшествует формирование «образа среды» - понятия систематической записи натурального числа и ее компонентов, условий взаимосвязи слагаемого, разряда и цифры разряда. Лишь на этой основе происходит становление материализованного уровня в содержании деятельности по решению задачи: *Трёхзначное натуральное число за-*

писано в десятичной системе счисления. При делении суммы удвоенных первой и третей цифр на вторую получается третья цифра. Разность числа и числа, записанного теми же цифрами, но в обратном порядке равна 297. Двузначное число, записанное первой и второй цифрами на 15 меньше двузначного числа, записанного второй и третей цифрами. Найти натуральное число.

Внешнеречевой уровень сформированности деятельности в классе задач $К_4$ на арифметические зависимости характеризуется включённостью общего способа деятельности вместе с процессом его конкретизации в системе следующих задач:

I. Выделить общий метод решения в классе задач $К_4$ на арифметические зависимости (трёхзначные числа в десятичной системе счисления).

II. Провести конкретизацию каждого действия общего способа решения в содержании следующей задачи: *Трёхзначное натуральное число записано в десятичной системе счисления. При делении числа на двузначное, записанное последними двумя цифрами, в частном получается 16 и в остатке 5. Разность квадрата первой цифры и суммы квадратов двух последних цифр равна 30. Разность двузначного числа, записанного первыми двумя цифрами и двузначного числа, записанного последними двумя цифрами равна 32. Найти натуральное число.*

Поскольку уже на материализованном уровне становления действия выделена аналогия взаимной связи динамических характеристик объектов каждого из классов задач, аналогия реализации действий в задаче и в классе задач, то внешнеречевой уровень действия в классе $К_4$ «на арифметические зависимости» формируется автомотизированно с контролем исполнительной части.

Проектирование деятельности, в которой действие – «решение арифметических задач алгебраическим способом» развивается на внутреннем уровне, осуществляется в системе его критериальных признаков: функционирование в деятельности внешнеречевого уровня, формирование обобщенной деятельности в системе классов задач как цель. Такая деятельность реализуется в задаче:

I. Установить систему действий алгебраического метода решения в классе арифметических задач «на процессы».

II. Указать закономерности и особенности алгебраического метода решения арифметических задач («на движение», «на работу», «на сплавы и смеси», «на куплю и продажу», «на числовые зависимости»).

Внутренний уровень действия развивается в целостной аналитико-синтетической деятельности:
- анализа характеристических признаков каждого класса задач;
- синтезирования признаков в виде описания характеристик класса арифметических задач «на процессы»;
- анализа общих и специфических черт общих методов решения в классах задач $К_1$ – $К_5$;
- фиксация общего метода решения арифметических задач «на процессы» в системе пересекающихся действий решения задач в каждом классе;
- описание метода решения арифметических задач класса $К_1$ ($К_2$, $К_3$, $К_4$, $К_5$) на основе общего метода решения задач «на процессы» с учетом специфических характеристик класса;
- целостное представление классов задач и методов их решения (Таблица 4).

Таблица 4.

Деятельность в классе К арифметических задач «на процессы» - внутренний уровень сформированности действия				
$К_1$ – класс задач на движение	$К_2$ – класс задач на работу	$К_3$ – класс задач на смеси, сплавы и растворы	$К_4$ – класс задач на числовые зависимости	$К_5$ – класс задач на куплю-продажу
Динамические характеристики объектов, их взаимные связи				
скорость –*V*; время – *t*; расстояние – *S*. Взаимная связь: $S = V \cdot t$	производительность – «*V*»; время – «*t*»; объем работы – «*S*». Взаимная связь: $S = V \cdot t$	концентрация – «*V*»; количество сплава – «*t*»; количество вещества в сплаве – «*S*». Взаимная связь: $S = V \cdot t$	цифра разряда –«*V*»; разряд – «*t*»; числовое значение разряда – «*S*». Взаимная связь: $S = V \cdot 10^t$	цена – «*V*»; число единиц товара – «*t*»; стоимость – «*S*». Взаимная связь: $S = V \cdot t$

Система условных соглашений в классах задач $К_1$ – $К_5$ (уровень «С» – взаимодействие трех объектов)				
скорости	производительности	концентрации	цифры разряда	цены
		V		
	1. v – постоянны в задаче, относительно независимы, их значения неизвестны; 2. Участвуют три объекта, обладающие динамическими характеристиками; 3. Алгебраический метод выступает общим методом решения; 4. Фиксируются 3 изолированных ситуации взаимной связи динамических характеристик; 5. Рациональные уравнения выступают математическими моделями каждой ситуации; 6. Система рациональных уравнений выступает математической моделью задачи; 7. Интерпретация решений системы позволяет выделить решения задачи.			

Общая схема действия их решения				
А. Объекты задачи и их динамические характеристики; Б. Анализ ситуаций взаимодействия объектов в задаче; В. Анализ цели, фиксация переменных; Г. Математические модели ситуаций задачи; Д. Математическая модель задачи; Е. Система уравнений в содержании общего метода решения; Ж. Интерпретация решений системы; З. Рефлексия метода.				
Операционный состав действия – «уровень имен»				
А. 1) динамические характеристики объекта 1; 2) динамические характеристики объекта 2; 3) динамические характеристики объекта 3; Б. 4) анализ ситуации I; 5) анализ ситуации II; 6) анализ ситуации III; В. 7) цель – поиск неизвестных «скоростей»; 8) выбор «скоростей» в качестве переменных *x, y, z*; Г. 9) ситуация I с переменными; 10) ее модель – уравнение I; 11) ситуация II с переменными; 12) ее модель – уравнение II; 13) ситуация III с переменными; 14) ее модель – уравнение III; Д. 15) значения переменных – решение уравнений I, II, III; 16) система уравнений – модель задачи; Е. 17) задача – решение системы; 18) общий метод решения; 19) конкретизация общего метода решения; 20) решение системы; Ж. 21) интерпретация решений системы в содержании задачи; З. 22) соответствие операций и действий, действия А – Ж как метод решения.				
Материализованный уровень сформированности действия				
Найти решение задачи: *Три пловца должны проплыть из пункта А в пункт В и обратно. Сначала стартует первый, через 5 секунд – второй, ещё через 5 секунд – третий. Некоторую точку С между А и В все пловцы миновали одновременно. Третий пловец доплыл до В и повернув назад встретил второго в 9 метрах от В, а первого – в 15 метрах от В. Найдите скорость третьего, если расстояние АВ равно 55 метрам.* **Решение** (выполнение действий 1-22 в содержании задачи).	Найти решение задачи: *Бассейн имеет три трубы разного сечения для отвода воды с помощью равномерно откачивающего насоса. Через первую и вторую трубы вместе при закрытой третьей трубе наполненный бассейн опорожняется за а мин, через первую и третью вместе при закрытой второй - за b мин, а через вторую и третью трубы при закрытой первой - за с мин. За какое время наполненный бассейн опорожняется через каждую трубу в отдельности?* **Решение** (выполнение действий 1-22 в содержании задачи).	Найти решение задачи: *В первоначальном сплаве меди, олова и цинка концентрация цинка составляет 13/22 концентрации меди и олова. В новом сплаве концентрация меди увеличена в 7 раз, олова – в 5 раз, цинка – в 10 раз и при этом концентрация меди составила 49/254. Определите содержание меди в 2 кг первоначального сплава и олова – в 0,5 кг нового.* **Решение** (выполнение действий 1-22 в содержании задачи).	Найти решение задачи: *Трёхзначное натуральное число записано в десятичной системе счисления. При делении суммы удвоенных первой и третей цифр на вторую получается третья цифра. Разность числа и числа, записанного теми же цифрами, но в обратном порядке равна 297. Двузначное число, записанное первой и второй цифрами на 15 меньше двузначного числа, записанного второй и третей цифрами. Найти натуральное число.* **Решение** (выполнение действий 1-22 в содержании задачи).	Найти решение задачи: *В ателье поступило по одному куску черной, зеленой и синей ткани. Хотя зеленой ткани было на 9 метров меньше чем черной и на 6 метров больше чем синей, стоимость кусков была одинакова. Стоимость 4,5 метров черной ткани равна стоимости 3 метров зеленой и 0,5 метров синей ткани вместе. Сколько стоит каждый кусок, если метровые отрезки каждого куска вместе стоят 600 рублей?* **Решение** (выполнение действий 1-22 в содержании задачи).
Обобщенный способ решения задач данного класса				
1. Выделим динамические характеристики (скорость V, время t, путь S) с их единицами измерения для 1 объекта движения. 2. Выделим динамические характеристики (скорость V, время t, путь S) с их единицами измерения для 2 объекта движения. 3. Выделим динамические характери-	1. Выделим динамические характеристики (производительность «V», время «t», объем работы «S») с их единицами измерения для 1 объекта работы. 2. Выделим динамические характеристики (производительность «V», время «t», объем работы «S») с теми же единицами измерения для 2 объекта работы. 3. Выделим динамические характеристики	1. Выделим динамические характеристики (концентрация «V», объем сплава «t», объем вещества «S») с их единицами измерения для 1 вещества. 2. Выделим динамические характеристики (концентрация «V», объем сплава «t», объем вещества «S») с их единицами измерения для 2 вещества.	1. Выделим динамические характеристики (цифру разряда «V», разряд «t», значение слагаемого «S») слагаемого из сотен. 2. Выделим динамические (цифру разряда «V», разряд «t», значение слагаемого «S») характеристики слагаемого из десятков. 3. Выделим динамические характеристики (цифру разря-	1. Выделим динамические характеристики (цена «V», количество товара «t», стоимость товара «S») первого объекта торговли. 2. Выделим динамические характеристики (цена «V», количество товара «t», стоимость товара «S») второго объекта торговли. 3. Выделим динамические характери-

стики (скорость V, время t, путь S) с их единицами измерения для 3 объекта движения. 4. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию I взаимной связи динамических характеристик 1, 2, 3 объектов. 5. В другом относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию II взаимной связи динамических характеристик 1, 2, 3 объектов. 6. В следующем относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию III взаимной связи динамических характеристик 1, 2, 3 объектов. 7. Поставим цель – поиск неизвестных динамических характеристик (скоростей) на зафиксированном множестве значений, удовлетворяющих каждой из трёх выделенных ситуаций. 8. В качестве независимых переменных *x, y, z* выберем одни и те же неизвестные динамические характеристики каждого из объектов с фиксированием единиц измерения их значений. 9. В установленной ситуации I с помощью введённых переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 10. Охарактеризуем взаимную связь динамических характеристик ситуации I математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 11. В установленной ситуации II с помощью введённых переменных фиксируем	(производительность «V», время «t», объем работы «S») с их единицами измерения для 3 объекта работы. 4. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию I взаимной связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов работы. 5. В другом относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию II взаимной связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов работы. 6. В третьем относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию III взаимной связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов работы. 7. Поставим цель – поиск неизвестных динамических характеристик (производительностей) на зафиксированном множестве значений, удовлетворяющих каждой из трех выделенных ситуаций с фиксированными единицами измерения. 8. В качестве независимых переменных *x, y, z* выберем одни и те же неизвестные динамические характеристики каждого из объектов с фиксированием единиц измерения их значений. 9. В установленной ситуации I с помощью введенных переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 10. Взаимные связи динамических характеристик ситуации I опишем математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 11. В установленной ситуации II с помощью введенных переменных фиксируем взаимные связи динамических	3. Выделим динамические характеристики (концентрация «V», объем сплава «t», объем вещества «S») с их единицами измерения для 1 вещества. 4. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию I взаимной связи динамических характеристик 1, 2 и 3 веществ. 5. В другом относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию II взаимной связи динамических характеристик 1, 2 и 3 веществ. 6. В третьем относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию III взаимной связи динамических характеристик 1, 2 и 3 веществ. 7. Поставим цель – поиск неизвестных динамических характеристик (концентраций) на зафиксированном множестве значений, удовлетворяющих каждой из трех выделенных ситуаций с фиксированными единицами измерения. 8. В качестве независимых переменных *x, y, z* выберем одни и те же неизвестные динамические характеристики каждого из объектов с фиксированием единиц измерения их значений. 9. В установленной ситуации I с помощью введенных переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 10. Взаимные связи	да «V», разряд «t», значение слагаемого «S») слагаемого из единиц. 4. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию I взаимной связи динамических характеристик слагаемых из сотен, десятков, единиц. 5. В другом относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию II взаимной связи динамических объектов слагаемых из сотен, десятков, единиц. 6. В следующем относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию III взаимной связи динамических характеристик слагаемых из сотен, десятков, единиц. 7. Поставим цель – поиск неизвестных динамических характеристик (цифр разрядов) на зафиксированном множестве значений, удовлетворяющих каждой из трёх выделенных ситуаций. 8. В качестве независимых переменных *x, y, z* выберем одни и те же неизвестные динамические характеристики слагаемых из сотен, десятков, единиц. 9. В установленной ситуации I с помощью введённых переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик слагаемых из сотен, десятков, единиц. 10. Охарактеризуем взаимную связь динамических характеристик ситуации I математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными.	стики (цена «V», количество товара «t», стоимость товара «S») третьего объекта торговли. 4. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию I взаимной связи динамических характеристик, первого, второго и третьего объектов торговли. 5. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию II взаимной связи динамических характеристик, первого, второго и третьего объектов торговли. 6. В относительно изолированном фрагменте задачи зафиксируем ситуацию III взаимной связи динамических характеристик первого, второго и третьего объекта торговли. 7. Поставим цель – поиск неизвестных динамических характеристик (цен) каждого из объектов торговли, удовлетворяющей каждой из трех ситуаций. 8. В качестве переменной *x* выберем цену первого объекта торговли, в качестве переменной *y* – цену второго объекта торговли, в качестве переменной *z* – цену третьего объекта торговли. 9. В установленной ситуации I, с помощью введенных переменных, фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов торговли 10. Охарактеризуем ситуацию I взаимной связи динамических характеристик первого, второго и тре-

взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 12. Охарактеризуем взаимную связь динамических характеристик ситуации II математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 13. В установленной ситуации III с помощью введённых переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 14. Охарактеризуем взаимную связь динамических характеристик ситуации III математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 15. Характеризуем неизвестные наборы значений переменных как решение каждого из уравнений, и значит решения системы рациональных уравнений. 16. Строим математическую модель всех ситуаций данной задачи – систему трёх рациональных уравнений с тремя переменными. 17. Поставим задачу – решение системы трёх рациональных уравнений с тремя переменными. 18. Актуализируем общий метод решения системы трёх рациональных уравнений с тремя переменными. 19. Решаем построенную систему рациональных уравнений в соответствии с общим методом решения рациональных систем. 20. Интерпретируем все решения системы в содержании данной задачи. 21. В качестве решения задачи фиксируем те наборы значе-	характеристик 1, 2 и 3 объектов. 12. Взаимные связи динамических характеристик ситуации II опишем математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 13. В установленной ситуации III с помощью введенных переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 14. Взаимные связи динамических характеристик ситуации III опишем математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 15. Характеризуем неизвестные наборы значений как решения каждого из уравнений и, значит, решения системы уравнений. 16. Строим математическую модель всех ситуаций данной задачи – систему трех рациональных уравнений с тремя переменными. 17. Поставим задачу: решение системы трех рациональных уравнений с тремя переменными. 18. Актуализируем общий метод решения системы трех рациональных уравнений с тремя переменными, в которых V – некоторая константа. 19. Решаем построенную систему рациональных уравнений в соответствии с общим методом. 20. Интерпретируем все решения системы в содержании данной задачи. 21. Фиксируем в качестве решения задачи те наборы значений, которые удовлетворяют условию исходной задачи с указанием единиц измерения. 22. Проведем анализ деятельности по решению задачи. А. Объекты задачи и их динамические характе-	динамических характеристик ситуации I опишем математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 11. В установленной ситуации II с помощью введенных переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 12. Взаимные связи динамических характеристик ситуации II опишем математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 13. В установленной ситуации III с помощью введенных переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов. 14. Взаимные связи динамических характеристик ситуации III опишем математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 15. Характеризуем неизвестные наборы значений как решения каждого из уравнений и, значит, решения системы уравнений. 16. Строим математическую модель всех ситуаций данной задачи – систему трех рациональных уравнений с тремя переменными. 17. Поставим задачу: решение системы трех рациональных уравнений с тремя переменными. 18. Актуализируем общий метод решения системы трех рациональных уравнений с тремя переменными. 19. Решаем построенную систему ра-	11. В установленной ситуации II с помощью введённых переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик слагаемых из сотен, десятков, единиц. 12. Охарактеризуем взаимную связь динамических характеристик ситуации II математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 13. В установленной ситуации III с помощью введённых переменных фиксируем взаимные связи динамических характеристик слагаемых из сотен, десятков, единиц. 14. Охарактеризуем взаимную связь динамических характеристик ситуации III математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 15. Характеризуем неизвестные наборы значений переменных как решение каждого из уравнений, и значит решения системы рациональных уравнений. 16. Строим математическую модель всех ситуаций данной задачи – систему трёх рациональных уравнений с тремя переменными. 17. Поставим задачу – решение системы трёх рациональных уравнений с тремя переменными. 18. Актуализируем общий метод решения системы трёх рациональных уравнений с тремя переменными. 19. Решаем построенную систему рациональных уравнений в соответствии с общим методом. 20. Интерпретируем	тьего объектов торговли математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 11. В установленной ситуации II, с помощью введенных переменных, фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов торговли. 12. Охарактеризуем ситуацию II взаимной связи динамических характеристик первого, второго и третьего объектов торговли математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 13. В установленной ситуации III, с помощью введенных переменных, фиксируем взаимные связи динамических характеристик 1, 2 и 3 объектов торговли. 14. Охарактеризуем ситуацию III взаимной связи динамических характеристик первого, второго и третьего объектов торговли математической моделью – рациональным уравнением с тремя переменными. 15. Охарактеризуем неизвестные наборы значения переменных как решения каждого из трех уравнений, следовательно, как решение системы. 16. Строим математическую модель всех ситуаций задачи – систему трех рациональных уравнений с тремя переменными. 17. Поставим задачу – решение системы трех рациональных уравнений с тремя переменными. 18. Актуализируем общие методы ре-

ний, которые удовлетворяют условию исходной задачи с указанием единиц измерения. 22. В процессе решения задач на движение выделим основные этапы: А. Объекты задачи и их динамические характеристики; Б. Анализ ситуаций взаимодействия объектов в задаче; В. Анализ цели, фиксация переменных; Г. Математические модели ситуаций задачи; Д. Математическая модель задачи; Е. Система уравнений в содержании общего метода решения; Ж. Интерпретация решений системы;	ристики; Б. Анализ ситуаций взаимодействия объектов в задаче; В. Анализ цели, фиксация переменных; Г. Математические модели ситуаций задачи; Д. Математическая модель задачи; Е. Система уравнений в содержании общего метода решения; Ж. Интерпретация решений системы;	циональных уравнений в соответствии с общим методом. 20. Интерпретируем все решения системы в содержании данной задачи. 21. Фиксируем в качестве решения задачи те наборы значений, которые удовлетворяют условию исходной задачи с указанием единиц измерения. 22. Проведем анализ деятельности по решению задачи. В процессе решения задач на работу основными этапами являются: А. Объекты задачи и их динамические характеристики; Б. Анализ ситуаций взаимодействия объектов в задаче; В. Анализ цели, фиксация переменных; Г. Математические модели ситуаций задачи; Д. Математическая модель задачи; Е. Система уравнений в содержании общего метода решения; Ж. Интерпретация решений системы;	все решения системы в содержании данной задачи. 21. В качестве решения задачи фиксируем те наборы значений, которые удовлетворяют условию исходной задачи с указанием единиц измерения. 22. В процессе решения задачи основными этапами являются: А. Объекты задачи и их динамические характеристики; Б. Анализ ситуаций взаимодействия объектов в задаче; В. Анализ цели, фиксация переменных; Г. Математические модели ситуаций задачи; Д. Математическая модель задачи; Е. Система уравнений в содержании общего метода решения; Ж. Интерпретация решений системы;	шения системы трех рациональных уравнений с тремя переменными. 19. Решаем построенную систему в соответствии с общим методом. 20. Интерпретируем все решения системы в содержании данной задачи. 21. В качестве решения задачи фиксируем те наборы значений, которые удовлетворяют условию исходной задачи с указанием единиц измерения. 22. В процессе решения задачи основными этапами являются: А. Объекты задачи и их динамические характеристики; Б. Анализ ситуаций взаимодействия объектов в задаче; В. Анализ цели, фиксация переменных; Г. Математические модели ситуаций задачи; Д. Математическая модель задачи; Е. Система уравнений в содержании общего метода решения; Ж. Интерпретация решений системы;
Внешнеречевой уровень сформированности действия				
I. Установить обобщенный способ решения. II. Конкретизировать обобщенный способ в задаче: *Три мотоциклиста стартуют одновременно из одной точки кольцевого шоссе в одном направлении. Первый мотоциклист впервые догнал второго, сделав 4,5 круга после старта, а за полчаса до этого он догнал третьего мотоциклиста. Второй мотоциклист впервые догнал третьего через 3 часа после старта. Сколько кругов в час*	I. Установить обобщенный способ решения. II. Конкретизировать обобщенный способ в задаче: *Три каменщика могут совместно сложить стену за а часов. Первый из них, работая один, может сложить стену вдвое скорее третьего и на 1 час скорее второго. За сколько времени каждый из них, работая отдельно, может сложить стену?* **Решение**: (о. формулировка обощенных действий в классе задач; к. конкретизация обобщенных действий в данной задаче).	I. Установить обобщенный способ решения. II. Конкретизировать обобщенный способ в задаче: *Имеется первый сплав определенной массы, содержащий медь; второй сплав массы на 5 кг меньше первого и содержащий олово; третий сплав массой на 5 кг меньше второго и содержащий железо. В каждом из них массы меди, олова и железа одинаковы. Из первого сплава взят кусок, содержащий 64 кг*	I. Установить обобщенный способ решения. II. Конкретизировать обобщенный способ в задаче: *Трёхзначное натуральное число записано в десятичной системе счисления. При делении числа на двузначное, записанное последними двумя цифрами, в частном получается 14 и в остатке 11. Разность квадрата первой цифры и суммы квадратов двух последних цифр равна 30. Разность двузначного числа, записанного первы-*	I. Установить обобщенный способ решения. II. Конкретизировать обобщенный способ в задаче: *У фермера рыночная стоимость одного ящика клубники равна числу имеющихся у него ящиков смородины. Стоимость ящика смородины равна числу имеющихся ящиков черешни. Стоимость ящика черешни равна числу ящиков клубники. Стоимость клубники в 35 раз дороже стоимости ящика клубники и ящика*

делает первый мотоциклист? **Решение**: (о. формулировка обощенных действий в классе задач; к. конкретизация обобщенных действий в данной задаче).		*меди, из второго сплава – кусок, содержащий 46 кг олова, при этом масса второго куска оказалась меньше массы первого куска на 5 кг. Из первого сплава взят кусок, содержащий 70 кг меди, из третьего сплава – кусок, содержащий 40 кг железа; при этом масса куска из первого сплава на 10 кг больше массы куска из третьего сплава.* **Решение**: (о. формулировка обощенных действий в классе задач; к. конкретизация обобщенных действий в данной задаче).	*ми двумя цифрами и двузначного числа, записанного последними двумя цифрами равна 32. Найти натуральное число.* **Решение**: (о. формулировка обощенных действий в классе задач; к. конкретизация обобщенных действий в данной задаче).	*смородины. Стоимость черешни в 70 раз дороже разности стоимости ящика черешни и ящика клубники. Стоимость смородины в 105 раз дороже разности стоимости ящика черешни и ящика смородины. Установить стоимость фермерских фруктов* **Решение**: (о. формулировка обощенных действий в классе задач; к. конкретизация обобщенных действий в данной задаче).

The article deals with the algebraic method technique of problem solving procedure in the course of Secondary School Mathematics. Performing all step-by-step operations makes possible to develop all levels of this activity.
The key words: *arithmetical problems, algebraic method, step-by-step development, technique of training mathematics*

Список литературы.

1. *Талызина Н.Ф.* А. Формирование общих приемов решения арифметических задач// Талызина Н.Ф., Никола Г. Формирование приемов математического мышления. М., 1995. С. 68-120; Управление процессом усвоения знаний// М.: Изд-во МГУ, 1994. 167с.;Теория поэтапного формирования умственных действий// Теория учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения. М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. С. 98-137.

2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность/ М.: Политиздат, 1971. 304с.

3. *Гальперин П.Я.* А. Психология как объективная наука/ Под ред. А.И. Подольского. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998. 480с.; Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий// Доклады АПН РСФСР. 1985. №2. С. 132-147.

4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544с.

5. *Горбачев В.И.* Закономерности поэтапного формирования умственных действий в математической деятельности учащихся// Актуальные проблемы подготовки будущего учителя математики. межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 8./ Под ред. Ю.А. Дробышева и И.В. Дробышевой. Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2006. С. 83-101.

Об авторах

Горбачев М.И.- доктор педагогических наук, профессор, Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

Гетьман Т.В.- магистр 1-го курса физико-математического факультета Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

Маркина А.Г. - магистр 1-го курса физико-математического факультета Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

Пехенько С.Ф.- магистр 1-го курса физико-математического факультета Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК 373.5

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ - ОСНОВА ВЫРАБОТКИ БЕЗОПАСНОГО СТИЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Л.А. Зятева

В статье раскрыты основные проблемы включения школьников в эколого-проектную деятельность и формирования экологически безопасного стиля деятельности личности в окружающей среде. Представлены примеры организации эколого-проектной деятельности школьников разного возраста.
Ключевые слова: *экологическая деятельность, экологическая безопасность, экологическое образование, экологическое проектирование.*

Одной из актуальнейших проблем современности признана проблема экологической безопасности. Техногенный способ производства вынуждает человека подчиняться искусственной среде и закрепляет экологически опасный тип поведения, в результате которого усиливается эксплуатация природы. Именно поэтому ученые, характеризуя сложившуюся ситуацию, прибегают к таким понятиям, как «экологическая дестабилизация», «разрушение природных систем жизнеобеспечения» и отмечают, что решение экологических проблем, в конечном счете, зависит от человека, его личностных качеств, ценностных ориентаций, отношения к природе и способов поведения в ней.

Отличительной чертой такой личности является выработка безопасного стиля экологической деятельности.

Безопасный стиль экологической деятельности, в нашем понимании, представляет собой особенности деятельности человека, обусловленные осознанием требований экологической безопасности и складывающиеся из общности действий, направленных на обеспечение устойчивого и благоприятного развития природы и человека в их органической связи.

Стиль деятельности фиксирует особенности поведения, предпочтений, интересов, склонностей людей, являясь существенным признаком личностного развития. Выработка безопасного стиля экологической деятельности позволяет человеку совершать экологически обоснованные действия в специфических ситуациях, поскольку в его основе лежит высокая экологическая компетентность.

Перевод экологических знаний в экологические компетенции обеспечит развитие каждого человека как субъекта, способного принимать обоснованные решения, критически мыслить, ориентироваться на оптимальную стратегию взаимодействия с окружающей средой, умеющего творить экологичную среду обитания, представляющую собой не только источник опасностей и несчастья, но и радости. Другими словами, экологические компетенции отражают практическую готовность учащихся к творческой и гармоничной преобразующей деятельности, способность грамотно и безопасно функционировать в окружающей среде.

Исходя из сказанного, понятно, сформировать экологическую компетентность и выработать на ее основе безопасный стиль экологической деятельности в традиционной «школе памяти», опирающейся на знания, умения и навыки, не удаётся.

Успешное решение задачи формирования безопасного стиля экологической деятельности обеспечивается за счёт специфических видов деятельности, к которым относится творческая проектная деятельность учащихся.

Под творческой проектной деятельностью школьников понимается интегративный вид деятельности по созданию изделий или услуг, обладающих объективной или субъективной новизной и имеющих личную или общественную значимость. Данное определение созвучно пониманию экологической деятельности, цель которой – создание благоприятной для жизни человека среды обитания посредством ее реального улучшения на основе учета принципов экологической безопасности. Несомненно, такая деятельность представляется значимой как для человечества, так и для каждого индивида. Поэтому построение экологической деятельности на основе метода проектов представляется целесообразным и необходимым.

Кроме того, функции проектной деятельности напрямую связаны с формированием таких личностных качеств, которые и позволят ребенку творчески и безопасно взаимодействовать с окружающим природным и предметным миром. В частности, проектная деятельность учащихся

- формирует навыки самостоятельной ориентации в окружающей среде;
- активно развивает у учащихся основные виды мышления, в том числе экологическое мышление;
- сохраняет и усиливает стремление самостоятельно созидать окружающую среду, позволяет ученику осознавать себя подлинным творцом собственной среды обитания;

- укрепляет физическое здоровье, психическое состояние и эмоционально-волевую сферу личности;
- усиливает воображение, являющееся мощным стимулом рождения новых идей, альтернативных решений, что в будущем явится основой инновационного мышления, лежащего в основе экологически безопасных способов поведения;
- способствует развитию специальных способностей.

Большинство педагогов, как стоящих у истоков внедрения этого метода в педагогическую практику, так и продолжающих его разработку сегодня [5.С.14-15], видят в нем эффективное средство подготовки инициативного, энергичного, компетентного человека. Использование проектного метода дает возможность определять цели собственной деятельности, отвечающей как потребностям общества, так и собственным интересам личности, самостоятельно выбирать пути и разрабатывать модели достижения поставленных целей.

Принципиальное значение для эффективности воспитательной работы имеет соблюдение требований систематичности и преемственности в организации эколого-проектной деятельности школьников. Применение системного подхода позволяет сделать процесс включения школьников в эколого-проектную деятельность более целенаправленным, управляемым и, за счет этого, более эффективным.

Выделение четких системообразующих факторов при упорядочении разнообразных, а порою, и разнородных по содержанию экологических проектов обеспечивает возможности для планирования и радикального изменения элементов окружающей среды, четкого прогнозирования содержания и форм безопасной жизнедеятельности, формирования отношений между участниками деятельности, в результате чего происходит процесс сближения идеального и реального образов воспитательной организации.

На основе системного подхода нами была разработана типология экологических проектов, основанием для которой является ориентация на развитие личности учащегося. Первым направлением в системной упорядоченности экологических проектов мы определили постепенное изменение их содержания и способов реализации, отражающие возрастные особенности развития учащихся.

Динамика характера и особенностей проектной деятельности находится в прямой зависимости от возрастных особенностей личности.

Младший школьный возраст является этапом вхождения в проектную деятельность, позволяющим детям выйти из привычной дидактической среды, построенной по традиционному алгоритму: объяснение – инструкция – предъявление образца действия – действие по образцу на уровне воспроизведения. Работа над экологическим проектом требует привлечения жизненного опыта и имеющихся знаний, реализации способности применить получаемые знания на практике, принимать вероятностные решения, когда критерий правильности не связан с соответствием известному эталону. Это, несомненно, способствует приобретению сложных новообразований личности. Однако, чрезмерное усложнение содержания эколого-проектной деятельности, не отражающее специфику возраста, вызовет излишние затруднения в освоении этого вида деятельности.

Отзывчивость и любознательность, являясь характерными особенностями возраста, обеспечивают активное восприятие учащимися информации о современных экологических проблемах, желание самостоятельно добывать факты, подтверждающие серьезность существующей экологической опасности. Но внушаемость и эмоциональная неустойчивость младших школьников диктуют необходимость ограничить и строго контролировать содержание такой информации, чтобы не вызвать формирование экологических фобий, чреватых различными формами экологически опасного поведения. Поэтому при обосновании необходимости включения детей в эколого-проектную деятельность должны преобладать оптимистичные настрои, убеждающие учащихся в действительной полезности и результативности такой деятельности.

Склонность к подражанию и неоспоримый авторитет учителя создают большие возможности для формирования положительных черт характера, связанных с выработкой привычек обеспечения личной экологической безопасности, формирующих самоуважение, отношение к себе как к человеку, обладающему положительными качествами, что очень значимо для младших школьников, стремящихся к освоению новых социальных ролей.

Авторитет учителя может способствовать и тому факту, что требования соблюдения правил экологической безопасности будут привнесены ребенком в семью, в домашний быт. Поэтому результативными для младшего школьного возраста будут экологические проекты, связанные с организацией здорового образа жизни, здорового питания, соблюдением гигиены жилища, созданием экологичного интерьера. К числу таких проектов можно отнести: «На моем окошке», «Уголок отдыха», «Рабочий уголок», «Цветок, который я «приручил» и другие.

Эмоциональная отзывчивость, эмпатийность, склонность к субъектификации природного мира делают результативными проекты, предполагающие создание экологически безопасных условий для животных и растений, окружающих ребенка, помощь пожилым людям или малышам. Такими проектами являются проекты по изготовлению кормушек и регулярной подкормке птиц, уходу за до-

машними животными и комнатными растениями в классе и дома, изготовлению игрушек или организации праздника для детского сада, подготовке концерта для дедушек и бабушек и т.п.

Формированию наглядно-образного представления об окружающем мире и развитию манипулятивных навыков, чрезвычайно важных для данного возраста, способствуют проекты, содержание которых составляет обработка бумаги, картона, древесины, шнура, глины и т.п. Они могут быть самостоятельны по своей сути, например, «Необычная картина», «Диковинка в моем доме», «Зимний букет», или являться составной частью более крупных проектов.

Однако, общая недостаточность воли, импульсивность младшего школьного возраста диктуют необходимость отдавать предпочтение проектам, цели которых недалеко отстоят во времени. Недостаток практического опыта требует, чтобы проект объединял знакомые, легко повторяющиеся в опыте ребенка действия, имел наглядный характер.

С другой стороны, следует включать учащихся младших классов в проекты более широкого масштаба, поручая им отдельный конкретный участок работы, поскольку такая деятельность повышает самооценку, обеспечивает расширение экологических потребностей и освоение новых социальных ролей.

В подростковом возрасте центральным новообразованием является чувство взрослости – осознание себя взрослым человеком, требование относиться к себе как к взрослому, попытки утвердить свою взрослость. Важным проявлением этого центрального возрастного новообразования является подражание взрослым, их отношению к жизни, стилю поведения. Поэтому ведущую позицию при обосновании значимости эколого-проектной деятельности для подростков должна занимать информация о неоспоримой важности такой деятельности в мире взрослых. Данные об экологических проблемах, подтвержденные специалистами-экологами, сведения об экологических опасностях, добытые в системе Интернет, предложение о проведении экологического мониторинга, исходящее от представителей администрации города или поселка, где проживают школьники-подростки, могут существенно усилить мотивацию их участия в эколого-проектной деятельности.

Существенной особенностью подросткового возраста является поиск образца, нравственного идеала, сопоставление с которым позволит подростку оценить качество своего существования и стиль собственного поведения.

Выделение убедительного идеала экологически безопасного стиля деятельности является существенным стимулом для включения подростка в эколого-проектную деятельность. Такими идеальными образцами могут стать достижения в области экологического дизайна. Ориентируясь на них, подростки включаются в разработку проектов «Школа моей мечты», «Лицо моей школы», «Уголок мечты», «Дом, который построил…» и др.

Одной из наиболее характерных особенностей подросткового возраста является стремление к общению со сверстниками, в результате которого авторитет сверстников значительно возрастает для подростка, в то время как авторитет учителей и родителей заметно снижается. В связи с этой закономерностью возраста следует добиваться значимости эколого-проектной деятельности для коллектива в целом, обеспечивая «престижность» экологически безопасного поведения в среде подростков. Этому может способствовать конкурсные формы эколого-проектной деятельности, в процессе которых за счет стремления одержать победу в сферу действия поля интеллектуально-морального напряжения вовлекается большая часть членов коллектива. К числу таких проектов могут быть отнесены конкурсы «Самый уютный класс», «Прощание с новогодней елкой», «Панно из мусора», «Новая жизнь старых вещей», конкурс экологических карикатур и т.п.

Решение проблемы престижности экологически безопасной деятельности среди школьников подросткового возраста возможно и посредством организации праздников, поскольку праздничная атмосфера способствует развитию благоприятных межличностных отношений со сверстниками. Такими проектами могут стать «Праздник древонасаждений», «Новый год с живой елкой», «Я хочу тебе подарить…» и другие.

Нельзя сбрасывать со счета тот факт, что для подросткового возраста характерно нарастание прагматического отношения к объектам природы. Для того, чтобы не провоцировать развитие этой тенденции необходимо включать подростков в такие виды эколого-проектной деятельности, которые способствуют развитию эмпатии и толерантности по отношению иным формам существования, характерным для природного мира, например, проекты по оказанию помощи бездомным животным, организации живых уголков и музеев природы, экологических троп и т.д.

В подростковый период существенно развиваются интеллектуальные способности человека. За счет совершенствования старых и появления новых когнитивных умений диапазон мышления подростков становится значительно шире, а содержание мышления – богаче и сложнее, чем в младшем школьном возрасте. Поэтому отличительной чертой проектной деятельности в этот период является усиление ее исследовательского характера, предполагающее увеличение межпредметности в содержании такой деятельности. Школьники успешно

включаются в проекты, предполагающие экологический мониторинг регионального уровня, создание банков экологических данных, разработку экологических паспортов местности, экологических путеводителей и т.п.

В рамках освоения проектной деятельности происходит формирование умений организовывать и контролировать свои психические функции, поскольку на различных этапах проектной деятельности им приходится активно вспоминать изученный материал, сопоставлять различные сведения, быть внимательными, причем существенно увеличивается объем внимания, его избирательность. За счет этого все познавательные процессы подростков интеллектуализируются, насыщаются мыслительными операциями, что лежит в основе развития экологических компетенций школьников. Школьники-подростки впервые не просто выполняют экологические проекты, но и оказываются способны предложить идеи новых проектов и даже целые области нахождения этих идей.

Показательным для подросткового возраста становится и явное стремление к самостоятельности, попытки не допускать взрослых в свой внутренний мир, склонность к негативизму, проявляющемуся как «защитная реакция» против посягательств на самостоятельность. В связи с этим, организация эколого-проектной деятельности подростков должна проходить так, чтобы роль педагога оставалась незаметной, педагогическое влияние было косвенным. Именно на этом этапе педагог в наибольшей степени ориентируется на роль помощника-консультанта, оставляя за школьниками ведущие позиции в прохождении всех этапов, предусмотренных спецификой проектной деятельности.

Основными личностными новообразованиями юности принято считать становление мировоззрения и профессиональное самоопределение. Поэтому проекты, направленные на решение глобальных, социально значимых экологических проблем, представляют для школьников не просто учебные задания, а способ социально-профессиональной адаптации, возможность для реализации экологических компетенций. Такими проектами могут выступать «Экологически безопасный дом», «Ласковая улица», «Утилизация отходов», «Школа-дом», «Мой безопасный город» и др. При выполнении подобных проектов старшеклассники получают возможность ощутить себя не просто школьниками, а полноправными участниками общественной жизни, от компетентности и убежденности которых зависит создание безопасных условий существования не только их самих и их близких, но и всего общества в целом.

Существенным является и то, что в этом возрасте завершается становление самосознания личности, поэтому для старшего школьного возраста вновь обретают актуальность экологические проекты, связанные в своем содержании с развитием способности обеспечить личную экологическую безопасность и выработать экологически безопасный стиль поведения. Однако, теперь школьники не просто стремятся придерживаться выработанных правил экологически безопасного поведения, но испытывают потребность пропагандировать данный стиль жизни, отстаивая за счет этого собственные убеждения.

Поэтому для данного возрастного периода применимы проекты, связанные с пропагандой экологических проблем и экологически безопасных способов поведения в окружающей среде.

Стремление старшеклассников к расширению социальных связей, обретению новых знакомств делают актуальными экологические проекты, при выполнении которых школьники включаются в региональные и межрегиональные экологические конкурсы, экспедиции, конференции, исследовательские задания и т.п. Осознание того, что они являются старшими в школе и скоро покинут ее порождает стремление оставить память о себе, в связи с чем старшеклассники охотно включаются в экологические проекты, предполагающие экодизайнерскую деятельность в масштабах школы.

Тематика и содержание эколого-проектных работ старшеклассников отличается сложностью и индивидуальностью, большой самостоятельностью, опорой на научные основы экологической безопасности, экологического дизайна, экономики и др.

Для большей наглядности зависимость типологии экологических проектов от возрастных особенностей развития школьников можно представить в виде таблицы:

Таблица 1

Типология экологических проектов в зависимости от возрастных особенностей учащихся

Возраст	Тип экологического проекта	Содержание экологических проектов
1	2	3
Младший школьный возраст	Цели важны для ребенка и недалеко отстоят во времени. Сфера реализации задана границами класса, дома, близлежащих территорий. Технология ориентирована на наглядность, легко повторяющиеся в опыте ребенка действия	Организация здорового образа жизни; создание экологичного интерьера; обеспечение безопасных условий существования животных и растений; забота об окружающих людях (помощь пожилым и младшим) и т.п.

Возраст	Тип экологического проекта	Содержание экологических проектов
1	2	3
Подростковый возраст	Цели значимы в мире взрослых, престижны в среде сверстников. Сфера реализации: школа, микрорайон школы или территория проживания. Технологии предполагают элементы соревновательности между подростковыми коллективами, праздничности; интеллектуализацию деятельности; субъектность позиции подростков, рост их самостоятельности.	Создание экологичного интерьера; оказание помощи бездомным животным; организация живых уголков, музеев природы, экологических троп и т.п.; экологический мониторинг регионального уровня; создание банков экологических данных; разработка экологических паспортов местности, экологических путеводителей и др.
Старший школьный возраст	Цели социально и профессионально значимы, важны с позиции самосовершенствования личности. Сфера реализации: школа, село или город, регион, вся страна. Технологии предполагают самостоятельность, научную ориентацию, включение элементов профессионализма, создание нестандартных условий деятельности.	Экодизайнерская деятельность; пропаганда экологически безопасных способов поведения в окружающей среде; организация здорового образа жизни; забота об окружающих; решение экологических проблем региона; экологические экспедиции; экологические конференции и т.п.

Вторым направлением выступает объективно неизбежное расширение сферы приложения усилий учащихся, включившихся в эколого-проектную деятельность, отражающее развитие потребностной сферы личности.

По мере включения в деятельность по созданию экологически безопасной среды собственного существования школьники испытывают потребность в расширении сферы применения собственных знаний, умений и навыков экологически безопасного поведения. Если на первых этапах участия в эколого-проектной деятельности учащихся привлекает тематика проектов, связанных с обеспечением личной экологической безопасности и организацией здорового образа жизни, то постепенно у них появляется стремление обеспечить экологическую безопасность окружающих людей и природы, а в дальнейшем - включиться в решение глобальных проблем предотвращения экологической опасности.

Отражая эту тенденцию, мы выделили три группы экологических проектов.

Индивидуально-ориентированные проекты удовлетворяют стремление обеспечить только личную экологическую безопасность или безопасность своих близких.

С точки зрения содержания они ориентированы на экологический дизайн жилых помещений или собственной классной комнаты, разработку и освоение безопасных технологий питания, отдыха, обустройство жилища собственного животного и т.п.

Проекты, ориентированные на ближайшее окружение человека реализуют стремление обеспечить экологическую безопасность окружающих людей и природы, попадающих в сферу жизненного пространства личности.

Содержание этой группы проектов составляет экологический дизайн школьных зданий (рекреационных помещений, подлестничных пространств, вестибюлей, чердаков и т.п.), экологический дизайн школьного двора и прилежащих территорий, обустройство живых уголков, изготовление кормушек и подкормка птиц, озеленение микрорайона, уход за близлежащими скверами, лесопарками, пропаганда здорового образа жизни, организация экологических праздников и т.п.

Социально-ориентированные проекты отражают стремление обеспечить экологически безопасное существование как образ жизни всех людей и природы в целом.

В содержание такого рода проектов включается организация зеленых и голубых патрулей, школьных лесничеств, экологических троп, заказников; конкурсные задания областного, общероссийского и международного уровней, исследовательская деятельность, практическая деятельность по уходу за природными объектами, не расположенными в непосредственной территориальной близости от места проживания и т.п.

Расширение сферы приложения усилий школьников – участников эколого-проектной деятельности, отражающее расширение их потребности в экологически безопасном существовании можно отразить в виде таблицы:

Таблица 2

Типология экологических проектов в зависимости от развития потребности в экологически безопасном существовании

Тип проектов	Характер проявления потребностей	Содержание эколого-проектной деятельности
Индивидуально-ориентированные	Стремление обеспечить личную экологическую безопасность или безопасность своих близких	Экологический дизайн жилых помещений, собственной классной комнаты; разработка и освоение безопасных технологий организации быта, питания, отдыха; обустройство жилища собственных животных и т.п.
Ориентированные на ближайшее окружение человека	Стремление обеспечить экологическую безопасность окружающих людей и природы, попадающих в сферу жизненного пространства личности	Экологический дизайн школьных зданий, школьного двора и прилежащих территорий, обустройство живых уголков, изготовление кормушек и подкормка птиц, озеленение микрорайона, уход за ближайшими скверами, лесопарками, пропаганда здорового образа жизни, организация праздников и т.п.
Социально-ориентированные	Стремление обеспечить экологически безопасное существование как образ жизни всех людей и природы в целом	Организация зеленых и голубых патрулей, школьных лесничеств, экологических троп, заказников, конкурсные задания областного, общероссийского и международного уровня, исследовательская деятельность, практическая деятельность по уходу за природными объектами, не расположенными в непосредственной территориальной близости от места проживания и т.п.

Обе линии систематизации эколого-проектной деятельности взаимосвязаны между собой. По мере взросления человека происходит определенное расширение потребностей, в частности, потребности в общении со сверстниками, в расширении круга общения, в апробации новых социальных ролей и т.п., что влечет за собой расширение сферы применения собственных способностей и личностных качеств.

Однако, ведущей мы считаем вторую линию систематизации эколого-проектной деятельности, поскольку эпизодическое включение школьников в эколого-проектную деятельность с учетом особенностей возраста не меняло потребностную ориентацию школьников. Так, многие старшеклассники из предложенного альтернативного списка экологических проектов выбирали только индивидуально-ориентированные, мотивируя свой выбор тем, что вести здоровый образ жизни модно, они дорожат собственной безопасностью и безопасностью близких, каждый сам должен уметь позаботиться о себе и т.п.

И наоборот, систематическое участие в эколого-проектной деятельности стимулирует потребность включиться в проекты, ориентированные на ближайшее окружение и даже социально-ориентированные проекты уже учащихся младшего школьного возраста, например, они охотно занимались изготовлением кормушек и систематической подкормкой птиц, несмотря на преобладающую в этом возрасте ситуативность поведения, участвовали в общешкольном конкурсе экологических карикатур, подолгу совершенствуя свои рисунки с учителями технологии и рисования.

Таким образом, экологическое проектирование может считаться такой формой деятельности, при которой возможно свести к минимуму вред, наносимый природе, а также реализовать идею выработки творческого, созидательно ориентированного мировоззрения личности, и на его основе безопасного стиля экологической деятельности.

The article deals with basic problems of involving schoolchildren into ecologic-projecting activity and forming ecologically safe style of human activity in the environment. Examples of organizing ecologic-projecting activity of schoolchildren of various ages are presented in the article.
The key words: *ecologic activity, ecologic safety, ecologic projecting.*

Список литературы:

1. *Актуальные проблемы экологии на рубеже третьего тысячелетия и пути их решения: Материалы Международной научно-практической конференции.* Брянск, 1999.

2. *Елисеев С.А., Матяш Н.В.* Лекции по психологии проектной деятельности школьников. Брянск, 2000.

3. *Зятева Л.А.* Экологически безопасный тип отношения к природе как характеристика технологического этапа развития культуры //Технологическое образование школьников: состояние, проблемы, перспективы. Брянск, 2002.

4. *Зятева Л.А.* Воспитание экологически безопасной личности в технологическом образовании: Монография. Брянск: БГУ, 2004.

5. *Плохова М.Г., Фрадкин Ф.А.* О методе проектов //Магистр. март, 1992.

6. *Симоненко В.Д.* Основы технологической культуры. М., 1998.

7. *Симоненко В.Д.* Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) Брянск, 2001.

8. *Экологическая безопасность региона:* Сборник статей Международной научно-практической конференции. Брянск, 2008.

Об авторе

Зятева Л.А.- – кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru.

УДК-577.4(471.34)

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСТКАТАСТРОФИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

А.И. Калоша

В статье проводится анализ сущности понятия и структуры культуры здоровья, обосновываются возможности физкультурно-оздоровительной деятельности как средства формирования культуры здоровья младших школьников, проживающих в зонах радиационного загрязнения, раскрываются содержание и результаты опытно-экспериментальной работы

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, физкультурно-оздоровительная деятельность, здоровьесберегающее обучение.

Проблема сохранения и укрепления здоровья человека является одной из актуальных не только в России, но и во всем мире. Особенно сложна и многогранна задача сохранения и улучшения здоровья детей.

Абсолютно здоровыми являются только 10-20% выпускников общеобразовательных школ.

Особое беспокойство вызывает состояние здоровья детей, проживающих на радиационно загрязненных территориях в результате аварии на Чернобыльской АЭС. У этих детей наблюдаются отклонения в деятельности сердечно-сосудистой, эндокринной, костно-мышечной и других систем [1, с. 12-13]. Проводимые специалистами исследования показывают, что состояние здоровья детей, проживающих в зонах радиационного загрязнения, не только не улучшается, а даже ухудшается [2, с. 38-44].

В связи с этим одной из приоритетных задач современного этапа модернизации образования является формирование и развитие культуры здоровья подрастающего поколения.

Следует отметить, что по данной проблеме уже проведено значительное количество исследований. Однако особенности формирования культуры здоровья детей, проживающих в посткатастрофических условиях, предметом исследования еще не выступали.

Прежде всего, нам нужно уточнить сущность понятий «здоровье» и «культура здоровья». В настоящее время имеются разные трактовки понятия «здоровья». Наиболее распространенными являются определения здоровья как способности человека к оптимальному физиологическому, психологическому и социальному функционированию, как состояния полного физического, психического и социального благополучия, как процесса сохранении и развития психических, физиологических, биологических особенностей человека, его оптимальной трудовой способности, социальной активности при максимальной продолжительной активности жизни [3, с. 14]. Как видно, здоровье характеризуется как способность, состояние процесса развития человека в качестве субъекта жизнедеятельности, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов.

В настоящее имеются разные подходы к определению сущности понятия и структуры культуры здоровья. Это понятие рассматривается как общекультурный феномен, компонент общей культуры, интегральное качество, базовая характеристика личности, совокупность сформированных валеологических знаний, умений и способов поведения, осознанно выработанное ценностное отношение учащихся к здоровью и оздоровительной деятельности, уровень развития личности как субъекта оздоровительной деятельности.

Исходя из предмета исследования, мы рассматриваем культуру здоровья как интегральное качество младшего школьника, характеризующееся определенным уровнем овладения первоначальными знаниями в

области здоровья, сформированностью ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни и умений здоровьесбережения, активным участием в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Имеются различные средства формирования культуры здоровья школьников: содержание и технология изучения учебных предметов, валеологическая подготовка, внеклассные мероприятия и др.

Значимым средством формирования культуры здоровья младших школьников является физкультурно-оздоровительная деятельность, под которой следует понимать целенаправленную деятельность учащихся по физическому развитию, сохранению и укреплению своего здоровья.

Ведущими направлениями физкультурно-оздоровительной деятельности являются гигиеническое, оздоровительно-рекреативное, общеподготовительное, спортивное, лечебное. Содержание и формы спортивно-оздоровительной деятельности школьников включают в себя учебные занятия, самостоятельные занятия физической культуры и спортом, физические упражнения в режиме дня, занятия в физкультурно-спортивных клубах, группы здоровья, общей и специальной физической подготовки, спортивные секции, праздники, игры, соревнования.

Исследования показывают, что правильно организованная физкультурно-оздоровительная деятельность позволяет школьнику:

– осознать важность сохранения и укрепления своего здоровья;

– сформировать потребность в занятиях физической культурой и спортом, систематически участвовать в учебно-тренировочных занятиях, спортивно-оздоровительных мероприятиях и праздниках;

– объективно оценивать состояние своего здоровья, физической и двигательной подготовленности;

– сформировать стремление к здоровому образу жизни, навыки сохранения и укрепления своего здоровья.

Таким образом, процесс физического воспитания является здоровьесберегающим фактором, но в практике школьного обучения этот фактор все еще занимает второстепенную позицию. Физкультурно-оздоровительный подход в физическом воспитании детей еще не находит широкого применения в практике.

Целью нашего исследования была разработка и экспериментальная проверка форм организации физкультурно-оздоровительной деятельности как средства формирования культуры здоровья младших школьников, проживающих в зонах радиационного загрязнения.

Опытно-экспериментальная работа нами проводилась в течение 2-х лет в средней школе №1 г. Новозыбкова Брянской области. В этой работе приняли участие 153 учащихся 2-3 классов. Уровень радиационного загрязнения в данной местности составляет 15-40 Ku/км^2.

Прежде всего, мы посчитали необходимым придать занятиям по физической культуре оздоровительную направленность, обеспечить щадящий режим обучения детей с учетом их индивидуально-возрастных особенностей, сделать физическую нагрузку для младших школьников умеренной мощности.

Используя вариативный компонент комплексной программы по физической культуре, мы изменили режимы физических нагрузок учащихся экспериментальных классов (табл. 1).

Талица 1

Изменение режима физических нагрузок в экспериментальных классах

Качественная направленность физических нагрузок	*Режимы физических нагрузок (в % соотношении)*	
	До эксперимента	*В период эксперимента*
Выносливость	30	60
Скоростно-силовые качества	30	20
Ловкость	10	5
Быстрота	10	5
Сила	10	5
Гибкость	10	5
Итого	**100**	**100**

Как видно, в 2 раза было увеличено время на формирование у учащихся такого физического качества, как выносливость. Это сделано исходя из того, что нами был обнаружен очень низкий уровень развития этого качества у детей, проживающих на радиационно загрязненных территориях.

На здоровье детей большое влияние оказывает характер их двигательной активности. Результаты проводимых исследований показывают, что организация оптимального двигательного режима с учетом средовых, возрастных и индивидуальных особенностей детей способствует укреплению их здоровья путем повышения неспецифической резистентности, совершенствованию функциональных возможностей детского организма.

Увеличение объема двигательной активности является одним из повышения условий здоровьесберегающей направленности занятий по физической культуре.

Поэтому нами был разработан комплекс подвижных игр с элементами циклических видов занятий (ходьба, бег, игра с мячом и др.). Названия и краткое содержание этих игр представлены в таблице 2.

Таблица 2

Названия и краткое содержание подвижных игр

Название игры	*Краткое содержание*
«Дальнобойщики»	Участникам игры за 6 минут нужно преодолеть максимальное число раз отрезки, равные длине площадки. За каждый преодоленный отрезок участник игры получает от судьи счетную палочку (дозаправку)
«Погоня»	Играющие делятся на две команды: убегающие и догоняющие. Побеждает команда, участники которой сумели максимальное количество раз догнать соперников. Каждую попытку участники начинают из различных исходных положений: стоя, упор-присев, упор-лежа и т.д.
«Выбивало»	Водящие должны «осалить» мячом как можно большее количество участников игры
«Реши задачу»	Каждый участник игры должен перед стартом решить простую задачу, начать бег из определенного исходного положения и на отрезке 10-15 метров опередить соперников и пересечь финишную линию первым
«Игра номеров» и др.	Играющие делятся на две команды и рассчитываются по порядку номеров в каждой команде. Руководитель называет определенные номера, участники под данными номерами должны первыми добежать до условно обозначенного места. Победители забега получат призовые очки, которые в конце игры суммируются, и определяется команда победительница

Эти игры направлены прежде всего на развитие такого двигательного качества, как выносливость и способствуют также формированию скоростных, двигательно-координационных, скоростно-силовых способностей.

Учитывая, что двигательные качества хорошо развивает лыжный спорт, мы на 15% увеличили количество занятий по лыжной подготовке. 60-70% занятий по физической культуре мы старались проводить на свежем воздухе, стали чаще практиковать упражнения на восстановление дыхания, увеличили время на проведение разминок.

В экспериментальных классах были проведены спортивные праздники «Веселые старты», «Папа, мама и я – спортивная семья» и специальные Дни здоровья.

С целью реализации валеологического компонента в структуру занятий по физической культуре мы включили беседы на темы: «Здоровье как базовая ценность», «Основы правильного питания», «Режим дня», «Правильный сон», «Личная гигиена», «Борьба с вредными привычками», «Правила поведения в условиях радиационного загрязнения».

Физкультурно-оздоровительную деятельность младших школьников мы дифференцировали в зависимости от их состояния здоровья. Были созданы специальные медицинские группы (СМГ), группы лечебной физкультуры (ЛФК), группы общей физической подготовки (ОФГ).

До начала и после проведения опытно-экспериментальной работы с помощью Карты здоровья и Карты культуры здоровья мы изучили уровни сформированности культуры здоровья младших школьников по следующим критериям и показателям:

– когнитивный критерий: полнота и объем знаний учащихся о здоровье, здоровом образе жизни и путях его соблюдении;

– мотивационно-ценностный критерий: ценностное отношение к своему здоровью, положительная мотивация здоровьесберегающей деятельности;

– поведенческий критерий: сформированность умений здоровьесбережения и соблюдения здорового образа жизни, активное участие в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Используя метод квалиметрии, мы выявили уровни сформированности культуры здоровья младших школьников до и после эксперимента и получили следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

Результаты опытно-экспериментальной работы (в%) n=153

Общий уровень сформированности культуры здоровья	*До эксперимента*	*В период эксперимента*
Высокий уровень	8	17
Средний уровень	45	59
Низкий уровень	47	24
Итого	**100**	**100**

Как видно из таблицы, за период эксперимента в 2 раза сократилось количество учащихся, имеющих низкий уровень сформированности культуры здоровья, и в 1,4 раза увеличилось количество учащихся, имеющих высокий и средний уровень сформированности этой культуры.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность физкультурно-оздоровительной деятельности как средства формирования культуры здоровья младших школьников в посткатастрофических условиях.

The article analyses the health culture, the essence and the structure of this notion, grounds the opportunities of the health-and-fitness activity as the means of forming the health culture of primary schools students living in the areas with radiation pollution and reveals the contents and results of the pilot testing.
The key-words: *health, culture of health, health-and-fitness activity, health saving techniques of teaching.*

Список литературы

1. *Бойко Е.С., Грачев Ю.С.* Основы здоровьесберегающей жизнедеятельности. Брянск: РИО БГУ, 2004. 308 с.
2. *Состояние здоровья населения Брянской области, подвергшегося радиационному воздействию в результате катастрофы на ЧАЭС. 19 лет спустя* (сборник аналитических и статистических материалов). Брянск: Департамент здравоохранения Администрации Брянской области; Брянский клинико-диагностический центр, 2005. 129 с.
3. *Тупицын И.О.* Дети Чернобыля. Эколого-физиологический аспект. М.: ТОО «Российский салон», 1996. 168 с.

Об авторе

Калоша А.И. – аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@ yandex.ru.

УДК-370.17

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

М.В. Рачина

Формирование потребительской культуры актуальное и активно реализуемое в педагогической практике направление. Во многих регионах России в школы введены факультативные и элективные курсы, направленные на формирование потребительской культуры. Воспитанники учреждений интернатного типа имеют особую социальную ситуацию развития, которая оказывает влияние на развитие всех личностных особенностей детей, на формирование качеств культурного потребителя. Формирование потребительской культуры учащихся школ-интернатов требует целенаправленной совместной работы педагогов и психологов, разработки системы комплексного психолого-педагогического сопровождения.
Ключевые слова: *потребительская культура, потребление, социализация, социальная ситуация развития, школы-интернаты, психологическое сопровождение.*

Научный и практический интерес к проблеме поведения потребителей и потребительской культуры в последние несколько десятилетий в России вызван процессами реформирования экономики, демократизации общественной жизни, сменой социально-политических ориентиров.

Анализ научных исследований (Л.Я. Баранова, Н.В. Волков, Е.В. Кузнецова, Л.И. Ростовцева, В.Д. Симоненко, Т.А. Степченко, А.Н. Фонтанова) позволяет определить потребительскую культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, знаний, образцов и норм потребительского поведения, социально значимых и реализуемых в практической деятельности [1].

Потребительская культура основывается на соотношении потребностей, возможностей человека и требований общества, его ценностно-мотивационной сферы. Потребности каждого человека определяются условиями его жизни и общественными отношениями, они вызывают определенную деятельность человека. Выбор решения действовать определяется в результате мотивации. В соответствии с требованиями и нормами общества человек выбирает целесообразное поведение.

Культура - мощный фактор многогранного формирования и развития человека, способствует преобразованию и обогащению потребностей личности, превращаясь в человеческое качество. Уровень культуры, ценностной направленности личности измеряется системой ее отношений к миру – к природе, к другим людям, к обществу, к самой себе. Культуру можно представить в виде «системы координат» человеческой деятельности, определяющей, в свою очередь, координаты социальных действий и деятель-

ности. Культура как совокупность приобретаемых в обществе поведенческих паттернов, передаваемых символически посредством языка и других инструментов членам конкретного общества, включает в себя абстрактные и материальные элементы, отталкиваясь от которых мы можем описывать, оценивать и различать различные ее типы. Набор ценностей, идей, артефактов и других значащих символов культуры помогают людям общаться, а также интерпретировать и оценивать друг друга как членов общества.

Одним из аспектов общей культуры человека, является его экономическое сознание, которое отражает экономические реальности (рынок, предпринимательство, отношения между индивидом и государством), способствует становлению механизмов поведения, «прочтению» способов принятия решений, созданию модели экономического человека (homo economicus), формированию его потребительской культуры.

Переход к рынку в России потребовал от потребителя новой модели поведения, отличной от модели, существовавшей в командной экономике. В течение 90-х гг. потребитель приспособился к новым условиям жизнедеятельности. Теперь он знаком с правами потребителя, привык к существованию проблемы выбора (вместо проблемы дефицита), научился распоряжаться деньгами. Известны психологические типы потребителей в различных классификациях: новаторы, благополучные, оптимисты, рассудительные, ориентированные на качество, западники, молодые, фаталисты, мужской тип, аутсайдеры [2], или карьеристы, обыватели, интеллигенты, компьютерщики, гедонисты [3].

Вместе с насыщением рынка товарами и услугами, снижением значимости роли государства в экономике, вестернизацией жизни произошла смена приоритетов в поведении потребителей. Осуждение мещанства, потребительства, вещизма, характерное для советского периода, сменилось пропагандой со стороны СМИ комфорта, свойственного западному образу жизни. Наметился сдвиг в сторону гедонизма, опустошения внутреннего духовного мира.

Все это особенно касается поведения молодого потребителя. С начала 90-х гг. быстрыми темпами происходит смена ценностей [4,с. 92].

Потребительская культура рассматривается взаимосвязано с процессом социализации, так как социализация – это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Содержание социализации определяется потребностями того или иного общества.

Социализация современных школьников будет затруднена, если они будут лишены возможности освоения потребительских знаний. Ведь одна из социальных ролей, которую большинство детей, так или иначе, играют и которую каждому из них непременно придется играть во взрослой жизни – это роль потребителя.

Формирование потребительской культуры школьников – разрабатываемое и активно внедряемое в педагогическую практику направление. Во многих регионах России в процесс обучения в общеобразовательных школах введен предмет «потребительская культура» в рамках элективных и факультативных курсов (И.В. Виноградова, П.В. Крючкова, Е.Н. Кузнецова, В.Д. Симоненко, Т.А. Степченко). Основы потребительских знаний изучают младшие школьники, потребительскую культуру осваивают подростки и старшеклассники. Разработаны теоретические и практические занятия для студентов ССУЗов и ВУЗов. В формирование качеств грамотного потребителя активно включены семья, родители, педагоги, система дополнительного образования.

Особую значимость формирование потребительской культуры приобретает в условиях учреждений интернатного типа, поскольку их воспитанники лишены возможности полноценной социализации в силу ограниченности социальных контактов. Психолого-педагогические особенности развития данной группы детей, научная неразработанность проблемы, непосредственные запросы практики актуализировали вопросы формирования потребительской культуры этой категории учащихся и определили значимость дальнейшей разработки поставленной проблемы.

Дети-сироты и само социальное явление сиротства, к сожалению, присуще любому обществу независимо от качественных и временных этапов его развития, поскольку всегда существует определенная категория детей, которые в силу объективных или субъективных причин остаются вне семейной заботы и требуют особого отношения к себе со стороны государства.

Особенности современного социально-экономического развития России обострили многие проблемы в прикладной педагогике и психологии, в частности, проблемы обучения и воспитания в учреждениях интернатного типа и подготовки их воспитанников к самостоятельной жизни. Авторы объясняют индивидуальные особенности детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в первую очередь особой социальной ситуацией, отягощенной материнской, эмоциональной и сенсорной депривацией (Божович Л.И., Галиглузова Л.Н., Дубровина И.В., Кольцова Н.М., Кузнецова Н.В., Лангмейер И., Лисина М.И., Матейчек З., Мухина В.С., Прихожан А.М., Рузская А.Г., Слуцкий В.М., Толстых Н.Н., Шипицина Л.М., Боубли И., Изард Б., Маас Х. и др.).

Анализ литературы показывает, что в условиях учреждения интернатного типа адекватная социализация развивающейся личности существенно затрудняют.

Дети-сироты лишены одного из важнейших источников социализации, в том числе социализации потребителя, – семьи.

В семье происходит передача ценностей культуры от одного поколения к другому. Родители инструктируют детей относительно покупок и потребления товаров, интерпретируют информацию, адресованную потребителям (например, рекламу), служит детям моделью для подражания в отношении проведения досуга, питания, употребления алкоголя и т.д. Станет ли ребенок впоследствии потребителем книг, спорттоваров, услуг театров, концертных залов, музеев или потребителем наркотиков, алкоголя, видеокассет с боевиками, порнографией, триллерами, отупляющих и агрессивных игр – зависит в первую очередь от семьи. [4,с. 97].

В настоящее время сохраняется формальный подход к адаптации и социализации детей, оставшихся без попечения родителей, что усугубляет социальную депривацию ребенка-сироты. Деятельность государственных, общественных организаций, приемных семей и специалистов разрознены, существующая система адаптации и социализации детей, лишенных родительского попечения, в нашей стране недостаточно эффективна. Повышение эффективности функционирования системы социальной помощи, для данной категории лиц, связано с координацией деятельности различных институтов на основе учета индивидуального подхода в работе с детьми-сиротами.

Неравенство возможностей детей, оставшихся без попечения родителей, приобретает социальный смысл через стереотипы «ущербности» детей-сирот, барьеры социальной среды. Поэтому анализ проблем воспитанников учреждений интернатного типа должен осуществляется не только с позиций психологических ограничений, но и в контексте правовых и экономических возможностей, социокультурных оснований и принципов, как адаптации, так и социализации.

Сегодня, выпускники этих учреждений испытывают серьезные трудности, оказавшись перед необходимостью самостоятельно решать свои жизненные проблемы. Эти трудности обусловлены инфантилизмом, искаженным самоопределением, незнанием и неприятием самого себя как личности, отсутствием уверенности. Многим выпускникам интернатов и детских домов свойственны черты иждивенчества, неграмотность в решении материальных проблем, вопросов собственности, экономики, которые касаются их лично. Особые трудности они испытывают в общении с незнакомыми людьми, где требуется умение строить личностные отношения [5, с. 5].

Выпускники детских домов оказываются неготовыми к выбору профессии и планированию жизненного пути. По данным Российского детского фонда, в течение года после выхода из сиротских учреждений треть выпускников избирает противоправный путь, пятая часть не имеет определенного места жительства, каждый десятый заканчивает жизнь самоубийством. В связи с этим встает задача психологического сопровождения особенностей личностного развития и самоопределения детей-сирот в жизни, в современных социально-экономических условиях, необходима разработка программ психолого-педагогической поддержки воспитанников интернатных учреждений с целью повышения правовой, экономической грамотности, потребительской компетентности в условиях постоянно изменяющейся социокультурной ситуации в России.

Можно сказать, что практически все личностные особенности детей-сирот обусловлены спецификой учреждения закрытого типа. Существующая там система межличностных отношений, организация жизнедеятельности, досуга и образовательного процесса оказывает влияние на развитие когнитивной, эмоциональной, личностной сфер воспитанника, в том числе и на формирование потребительской культуры, развитие качеств культурного потребителя: способного принимать рациональные потребительские решения, знающего свои права и умеющего защитить их, этически, эстетически и экологически воспитанного, ведущего здоровый и осмысленный образ жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение – это, прежде всего, целенаправленная работа педагогов совместно с психологами в специально организованных педагогических условиях, направленная на развитие творческого потенциала личности, поведения потребителя, расширение правовой грамотности в экономических вопросах, закрепление навыков рационального и грамотного потребителя, расширение ресурсных возможностей человека.

Формирование потребительской культуры учащихся школ-интернатов представляется как целостная психолого-педагогическая технология с использованием методов активного социально-психологического обучения и с определенным содержанием, ориентированным на актуализацию опыта личности, формирование навыков компетентного потребителя, с выраженными функциями саморегуляции и регуляции потребительского поведения.

Психологические особенности детей-сирот, специфическая социальная ситуация развития ставят задачу поиска и разработки таких форм психологической работы, которые позволили бы создать условия, необходимые для их позитивного личностного развития и социализации.

Development of consumer culture is direction actual and actively realized in pedagogical practice. In many regions of Russia into schools are entered facultative and elective courses directed on formation of consumer culture. Pupils of boarding schools have a special social situation of development which influences on formation of all personal features of children, on formation of appropriate consumer qualities. Development of consumer culture of pupils of boarding schools demands purposeful teamwork of teachers and psychologists, system engineering of complex psychology-pedagogical support.

The key words: *consumer culture, consumption, socialization, a social situation of development, a boarding school, psychological support.*

Список литературы

1.*Степченко, Т.А.* Теоретико-методические основы формирования потребительской культуры школьников: монография. М.: Вита-Пресс, 2007. 144 с.

2.*Мухина, М.К.* Изучение стиля жизни потребителей и сегментирования рынка на основе психографических типов// Маркетинг и маркетинговые исследования в России. 2000. № 3. С. 12-13.

3.*Гурова, Т., Медовников, Д., Новиков, А., Рогачков, Д.* Новости национального потребления.// Эксперт. 2000.№ 5. С. 18-22.

4.*Ростовцева, Л.И.* Потребительская культура: между гедонизмом и аскетизмом.// Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2002. № 4. С. 87-101.

5.*Проблемы комплексного сопровождения детей-сирот в системе службы практической психологии образования*: [Практическое пособие] / [сост. Анна Михайловна Щербакова] ; отв. ред. Л.К. Селявина. М.: Центр «Школьная книга», 2005. 116, [2] с.

6.*Статт, Дэвид. Психология потребителя./ Дэвид Статт*. М. [и др.] ; СПб.: Питер, 2003. 445 с. : ил.; 21 см. (Практическая психология).

7.*Березин, С.В., Евдокимова, Ю.Б.* Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу «Педагогическая психология» [Учебное пособие]. / С.В. Березин, Ю.Б. Евдокимова. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2003. 52 с.

Об авторе

Рачина М.В. - аспирант Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@ yandex.ru

УДК-371.036

СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

Л.С. Семенова

В статье рассматривается сущность музыкальной культуры личности, особенности музыкального развития подростков, процесс ее формирования, включающий в себя цель, задачи, содержание музыкального образования, психолого-педагогические условия, средства, организационные формы и методы.

Ключевые слова: *музыкальная культура, формирование, подростковый возраст, музыкально-эстетическая среда, методы музыкального воспитания, организационные формы обучения и воспитания.*

Главная цель школьного музыкального образования заключается в передаче ценного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве, и развитии на этой основе положительных черт и свойств личности каждого ученика. Одной из важнейших задач музыкального образования и воспитания на уроках музыки в современной школе Ю.Б. Алиев считает формирование музыкальной культуры учащихся, что включает создание социально-художественного опыта, процесс его становления, развитие широты и социально значимой направленности личного музыкально-эстетического вкуса. По мнению автора, под *музыкальной культурой личности* ученика подразумевается:

- интегративное свойство личности учащегося, главными показателями которого являются музыкальная развитость (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное отношение к нему, музыкальная образованность (владение способами музыкальной деятельности, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, развитость музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое избирательное отношение к музыкальным явлениям);
- индивидуальный социально-художественный опыт, который обусловливает возникновение высоких музыкальных потребностей [1].

Музыкальная культура имеет свою динамику развития. Каждый школьный возраст является сензитивным периодом для формирования тех или иных компонентов музыкальной культуры. На каждом возрастном этапе школа ставит определенную цель, которая отражает доминирующую тенденцию в музыкальном развитии личности.

Подростковый возраст представляет собой переход от специфических детских образований к новым психофизиологическими особенностям взрослеющей личности. Формирование музыкальной культуры подростков происходит в тесной связи с этими новообразованиями.

Одна из основных характеристик подростков - это познавательная активность и любознательность. Устойчивый интерес к учебе, различным аспектам науки, техники, культуры и искусства проявляется в стремлении к самостоятельному приобретению научных и художественных знаний и умений за пределами школы. Этому способствует становление теоретического мышления, связанного со способностью устанавливать максимальное количество смысловых связей, анализировать содержание, логику построения изучаемого материала.

Отсюда следует, что рассматриваемый возрастной период благоприятен для активного накопления музыковедческих знаний, расширения кругозора.

В целом, музыкальное восприятие в подростковом возрасте становится более интеллектуализированным, но его характеризует противоречивость. Оно может быть как многостороним и тонким, так и поверхностным, созерцательным [2].

Учащихся подросткового возраста характеризует творческая активность, повышенный интерес к различным видам деятельности: как практической, так и интеллектуальной. Разнообразие видов музыкальной деятельности открывает большие возможности для удовлетворения этой потребности и проявления творческой активности подростков.

Таким образом, младший подростковый возраст является сензитивным для формирования интересов и потребностей в приобретении музыкальных знаний и разнообразной творческой музыкальной деятельности. У подростков 10-12 лет начинает оформляться система музыкальных знаний, взглядов, убеждений, способность к самостоятельному музыкальному творчеству, определяется музыкальный вкус.

В педагогике под *формированием* понимается процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности и, в связи с этим, изменение внешних проявлений (формы) личности, благодаря которым она существует для других людей.

Таким образом, процесс формирования музыкальной культуры личности включает в себя:

- постоянное изменение и развитие ее структурных компонентов, отраженное в новом уровне и качестве сформированности музыкальной культуры, и как следствие, изменение эстетического отношения личности к действительности;
- воздействие на музыкальное развитие личности многообразных социальных и педагогических факторов.

По мнению М.С Кагана, на процесс формирования культуры личности оказывают воздействие следующие концентрические сферы:

- стихийное, непреднамеренное влияние на человека условий его жизни, окружающей среды, обстоятельств его повседневного быта;
- целенаправленное влияние на личность родителей и учителей с целью формирования ее по определенной модели;
- самовоспитание личности, которое становится возможным лишь в определенном возрасте на основе сравнительно высокого интеллекта и воли. Следовательно, наиболее активно и целенаправленно музыкальная культура учащихся формируется в педагогически организованном процессе школы.

Среди *задач* процесса формирования музыкальной культуры учащихся средних классов мы выделяем следующие:

- формирование положительного социально-художественного опыта, что обеспечивается целенаправленным процессом его приобретения, в идеале приводящим к широкой и социально-ценной направленности личного музыкального (художественного) вкуса;
- развитие у учащихся музыкальных способностей, певческого голоса, приобретение ими знаний и умений в области музыкальной грамоты;
- совершенствование эмоциональной сферы учащихся, воспитание их музыкально-эстетического вкуса, интереса и любви к высоко художественной музыке, желания слушать и исполнять ее;
- становление «национальной широты» музыкального вкуса, что означает стремление слушать образцы национальной музыки своего народа, желание познать музыку в ее аутентичных, фольклорных образцах, в аранжировке композиторов-профессионалов;
- приобщение учащихся к «золотому фонду» народной, классической и современной песни, формирование интереса и любви к пению;
- развитие умения общаться с лучшими образцами современной музыки, испытывать в этом потребность;

- активизация общественно-полезной направленности музыкальных занятий для использования знаний и умений, приобретенных на уроке, в деятельности классного и школьного коллективов, в собственном быту, на досуге [1].

Для решения поставленных целей и задач, а также для обеспечения эффективности процесса формирования музыкальной культуры подростков необходимо соблюдение ряда *психолого-педагогических условий.*

Первым условием является наличие музыкально-эстетической среды. Музыкально-эстетической средой, в нашем понимании, является определенная совокупность окружающих ребенка обстоятельств и условий, выступающих основным фактором его вхождения в музыкальную культуру.

Эстетическая среда может быть как стихийной, так и специально организованной. В первом случае она включает в себя стихийно воздействующие на личность природные явления, средства массовой информации. Влияние этих факторов велико и непредсказуемо. Для того чтобы уменьшить его негативный аспект, необходимо создавать воспитывающую музыкально-эстетическую среду, целенаправленно влияющую на процесс формирования музыкальной культуры учащихся.

Выделяют пути создания эстетически воспитывающей среды:

- создание специальных воспитывающих ситуаций в природной и социальной среде, имеющих целью развитие определенных компонентов музыкальной культуры;

- создание музыкально-эстетической предметно-пространственной среды.

Высокий уровень музыкальной культуры педагога и его способность к музыкальному творчеству является вторым педагогическим условием формирования музыкальной культуры младших подростков.

Ю.Б. Алиев выделяет ряд *способностей*, которыми должен обладать учитель музыки:

- способность к отбору музыкального репертуара, проектированию учебно-воспитательного материала, разработке планов, уроков музыки и внеклассных форм работы;

- способность к эмоциональной заразительности, яркости и направленности эмоций, владение интонационной палитрой речи, жестом;

- способность включать учащихся в различные виды музыкальной деятельности, вызывать стойкий интерес у детей к высокохудожественному музыкальному искусству, объединять учащихся посредством коллективных форм деятельности (хорового пения, игры в оркестре) и направлять их интересы на реализацию поставленных целей;

- способность к общению с учащимися, сотрудничеству;

- способность к познанию специфики организации музыкально-эстетического воспитания школьников;

- способность объяснять, передавать знания, обучать;

- способность осуществлять педагогическое предвидение, прогнозирование результатов взаимодействия с учениками в педагогической деятельности;

- способность к творчеству, импровизации;

- способность проникать во внутренний мир ребенка [3, с. 54-55].

Следующее педагогическое условие музыкального развития учащихся 5-7 классов - организация самостоятельной музыкальной деятельности, применение поисковых, творческих заданий, вариативность форм, приемов и методов организации музыкальной деятельности школьников. Как отмечалось ранее, развитие всех компонентов музыкальной культуры зависит от степени включения личности в разнообразную активную музыкальную деятельность. Способность к музыкальному творчеству во всех видах музыкальной деятельности начинает интенсивно формироваться в младшем подростковом возрасте.

Четвертым условием формирования музыкальной культуры младших подростков является активизация межличностного общения между участниками музыкальной деятельности.

Сфера общения занимает важное место в жизнедеятельности учащихся подросткового возраста. Подростки с удовольствием и интересом учатся, выполняют поручения, если этому сопутствует разнообразное общение, как со сверстниками, так и с представителями старшего поколения.

Кроме того, одной из важнейших функций музыки является коммуникативная. Ее смысл заключается в человеческом общении, наслаждении музыкой вместе со всеми. Атмосфера урока создается особым качеством общения партнеров. В него включены как равноправные партнеры и ученики, и педагог [4, с. 28].

Главное и самое важное - это атмосфера урока. О ее первостепенном значении знают, говорят и пишут все педагоги, пробующие работать творчески. Неавторитарное общение педагога с учениками во время урока не только предоставляет возможность ролевых изменений, переключений, но и предполагает шутку, смех в затруднительных, неожиданных и парадоксальных ситуациях.

Еще одно важное условие развития музыкальной культуры учащихся *это учет возрастных особенностей музыкального развития и изучение динамики формирования музыкальной культуры*

учащихся. Для того чтобы строить программу целенаправленной работы по формированию музыкальной культуры школьников, педагогу необходимо знать и учитывать возрастную динамику ее развития и наиболее сензитивные периоды для формирования определенных ее компонентов. Исследование показывает, что успешное формирование музыкальной культуры происходит, если этот процесс построен с учетом взаимосвязи ее эмоционально-волевого, потребностно–мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Деятельность преподавателя и учащегося как субъектов педагогически организованного процесса является его основополагающим началом. Она определяет содержание учебно-воспитательного материала, средства, методы, формы. Процесс формирования музыкальной культуры - это совместная деятельность педагога и учащихся, основанная на тесном межличностном контакте.

Важным компонентом дидактического процесса является содержание образования. В настоящий момент содержание образования включает в себя знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально – ценностных отношений к окружающему миру.

Содержание процесса формирования музыкальной культуры учащихся средних классов составляют:

- система опорных музыковедческих знаний, обеспечивающих необходимую базу для самостоятельного знакомства с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания;
- эмоционально–чувственный опыт, основанный на запасе эстетических впечатлений, возникающий в результате общения с музыкой;
- умения и навыки в области музыкального творчества, позволяющие заниматься творчеством в различных видах музыкальной деятельности и преобразовывать окружающую действительность;
- система ценностных ориентаций, проявляющаяся в музыкально-эстетических интересах и потребностях, в эстетической оценке и суждениях.

Формирование музыкальной культуры учащихся школы осуществляется различными *средствами.* К таким средствам относятся: общение с друзьями, родителями, учителями, представителями культурной интеллигенции, все виды музыкальной деятельности (восприятие музыки, пение, музыкально–ритмические движения, игра музыкальных инструментах, импровизация), предметно-пространственная среда, школьный предмет «музыка», внеклассная музыкально-эстетическая работа школы, система дополнительного образования.

В педагогическом процессе по формированию музыкальной культуры подростков используется все многообразие традиционных и нетрадиционных *методов* обучения и воспитания.

Под *методами музыкального воспитания* понимаются различные способы совместной деятельности учителя и учеников, где ведущая роль принадлежит педагогу. Разнообразие методов музыкального воспитания определяется спецификой музыкального искусства. Методы применяются в различных сочетаниях

Наиболее эффективным для формирования музыкальной культуры учащихся являются методы, направленные на творчество: импровизация, индивидуальные и коллективные творческие поручения.

Методы, определяемые спецификой музыкального искусства:

- метод наблюдения за музыкой; метод не навязывать музыку, а убеждать ею; не развлекать, а радовать; метод импровизации (Б.В. Асафьев);
- метод сопереживания (Н.А. Ветлугина);
- методы музыкального обобщения, забегания вперед и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский и Э.Б. Абдуллин);
- метод развития стилеразличения у подростков (Ю.Б. Алиев);
- метод музыкального собеседования (Л.А. Безбородова);
- метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская и Л.В. Школяр) и др. [5].

Наряду с методами, определяемыми спецификой музыки, в практике музыкального воспитания применяются и общепедагогические: практический, наглядный, словесный, объяснительно-иллюстративный, исследовательский, игровой, проверка знаний, умений и навыков и т. п.

Для развития способности к музыкально-эстетическому восприятию используются: наблюдение, демонстрация, анализ воспринятого, повторное восприятие и методы, определяемые спецификой музыкального искусства, перечисленные выше.

Такие методы как объяснение, показ, упражнение способствуют развитию практических умений и навыков всех видов музыкальной деятельности. Рассказ служит для передачи учащимся музыковедческих знаний, развития интереса. В ходе беседы, диспута, дискуссии подростки учатся аргументировано давать эстетическую оценку, вырабатываются их музыкальные вкусы. В процессе творческой деятельности целесообразны методы поощрения, соревнования, демонстрации созданного.

Одним из элементов педагогического процесса являются *организационные формы обучения и воспитания.* Основная организационная форма обучения – это урок музыки. В современной школь-

ной практике распространены нестандартные виды уроков, которые направлены на развитие творческого потенциала школьников: театрализованные уроки, уроки творчества, уроки – концерты, уроки – конкурсы и др.

Наряду с уроками эффективными являются другие формы обучения, это - экскурсии, фольклорно-этнографические экспедиции, кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, выставки, объединения по интересам.

Внеклассная музыкально-эстетическая работа дополняет уроки музыки и имеет целью расширить музыкальный кругозор детей, углубить музыкальные знания, совершенствовать исполнительские навыки и умения. Организационными формами проведения внеклассной работы могут быть: 1) массовые - общешкольный хор, оркестр народных инструментов, праздники, смотры, конкурсы, коллективные посещения оперных спектаклей, концертных залов, музеев музыкальной культуры, музыкальных лекториев (лекции-концерты, беседы о музыке); 2) кружковые - сольные, инструментальные, хоровые, ансамблевые, танцевальные, музыкальные факультативы; 3) различные виды музыкальных развлечений - праздники, аттракционы, утренники, игры, хороводы, тематические вечера и др.

Таким образом, педагогически верно организованный процесс формирования музыкальной культуры школьников представляет собой сложную систему взаимосвязанных компонентов: цели и задач, условий, деятельности преподавателя и воспитанников, средств, методов, организационных форм и результата.

The essence of music culture, personality, peculiarities of music development of juveniles, the process of its forming including the purpose, tasks, contents of music education, psychological and pedagogic conditions, means, organized forms and methods are dealt.
The key words: *music culture, forming, juvenile age, music and aesthetic environment, methods of music education, organized forms of teaching and education*

Список литературы

1.*Алиев Ю.Б.* Настольная книга школьного учителя-музыканта. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 336 с.

2. *Немов Р.С.* Психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 2. Психология образования. 608 с.

3. *Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.

4. *Тютюнникова Т.Э.* Уроки музыки. Система обучения К.Орфа. М.: Издательство АСТ, 2001. 95 с.

5. *Дмитриева Л.Г., Черноиваненко. Н.М.* Методика музыкального воспитания в школе. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.

Об авторе

Семенова Л.С.- кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, pedvest.bgu@yandex.ru

УДК-410

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.

В.В. Щербакова

В статье рассматривается формирование языковой когнитивной компетенции с позиций отечественной теории способностей; производится тщательный анализ существующего научного психолого-педагогического знания.
Ключевые слова*: языковая когнитивная компетенция, познавательные способности, личностно-деятельностный подход.*

В настоящее время формирование компетентного специалиста является актуальной проблемой современного образовательного процесса. Американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность и коммуникативность. Ключевым моментом является также

потребность в саморазвитии. Важнейшим компонентом квалификации работника становится *способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться* к конкретным условиям труда[1] .

Если сравнить этот термин с точкой зрения Теплова Б.М., что «под *способностями* обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять *легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков*»[2],то логично предположить, что речь идёт об одном и том же явлении, только с разных позиций, чему немало поспособствовала разность в языках.

Латинское **com-peto (**→competentia, компетенция) имеет значение «быть годным, способным», но вкладывает в слово «способность» совсем иной смысл и употребляет различные, внешне синонимичные термины для обозначения, что и приводит к разногласию между учёными.

Сравним: possibilis (возможный)[3] - способность как *возможность* выполнения той или иной деятельности;

- aptus (упорядоченный, готовый)[4] – способность как *готовность* к выполнению деятельности;
- capax (понятливый, восприимчивый)[5]– способность как состояние *понять* проблему, найти процедуру выполнения адекватную ей;
- habilus (легко управляемый, гибкий, пригодный[6] - способность *быстро и бесконфликтно* приспосабливаться к конкретным условиям труда для оптимального выполнения деятельности;
- facilis (легкий, без труда, склонность)[7]– способность *легко, быстро и качественно* выполнять необходимые функции.

В итоге трактовки компетенции существенно разнятся, что зависит от конкретного определения способности, которое лежит в основании понятия.

Так как ни в одном европейском языке не существует единого термина для обозначения способности, то было введено новое слово для обозначения многогранного и интегрального понятия. Иностранный термин «компетенция» был принят отечественными учёными за качественно новый, хотя, по сути дела, максимально приближен к понятию «способность».

Таким образом, все изыскания по изучению компетенции можно разделить на два основных ключевых направления по основанию латинского корня, лежащего в исходном определении: компетенция - способность как *возможность* (possibilis) и способность как *готовность* (aptus), что объясняется высокой частотностью употребления этих терминов в зарубежных исследованиях, и рядом второстепенных – *понимание* (capax), *гибкость*(habilus) *и лёгкость*(facilis) исполнения процедуры адекватной проблеме.

Резюмируя вышеизложенное, можно с достаточной долей уверенности утверждать, что отечественный термин «способность» является более ёмким понятием, чем зарубежный термин «компетенция» и, соответственно, для более полного и глубокого анализа предлагается обратиться к учению о способностях.

Сторонники личностно-деятельностного подхода называют способностями «своеобразные сочетания индивидуально-психологических особенностей личности, которые определяют степень деятельности и успешность занятия этой деятельностью»[8], а за критерий классификации способностей берут «психологический анализ соответствующей деятельности»[9].

Это определение достаточно точно подходит для компетенции, которая суть специфическая способность найти процедуру адекватную проблеме. Если принять во внимание тот факт, что заимствованный термин «компетенция» базируется на определении способности, но с разных точек зрения, поскольку ни в одном иностранном языке не существует такого обширного понятия, а способность рассматривается с различных позиций, то можно с уверенностью сказать, что понятие компетенции синонимично и максимально приближено к понятию способности.

Таким образом, резонно предположить, что синонимичные понятия имеют единую структуру, и способности восприятия, прогнозирования, ощущения, мышления, памяти, внимания, представления, воображения, психомоторики, входящие в состав когнитивной способности, являются также и компонентами когнитивной компетенции.

Вопрос о соотношении языка и речи имеет принципиальное значение не только для анализа языковой способности, но также и для выбора адекватной методики обучения языку.

Все существующие методики целесообразно разделить на два ключевых направления; в первом случае приоритет отдаётся обучению языку в его лингвистических аспектах, а во втором внимание акцентируется на обучении речи. Существует мнение, что язык и речь – не разные явления, а разные стороны одного явления. Все лингвистические единицы одной стороной обращены к языку, другой – к речи. В итоге язык познаётся путём анализа, а речь через восприятие и понимание. Язык и речь являются комплементарными структурами.

Язык изучается лингвистикой, психолингвистикой и когнитивной психологией. Лингвистическое исследование представляет собой формальное описание *строения* языка, включая описание звуков речи, значений и грамматики. Язык интересует когнитивную психологию с точки зрения развития речи и её когнитивных репрезентаций. В лингвистике язык основывается на принципе компетентности (т.е.

между говорящим и слушающим имеется идеальное взаимопонимание), тогда как психологи обычно рассматривают язык как деятельность или изучают то, как деятельность или изучают то, как он употребляется человеком. Таким образом, можно сказать, что лингвистика стала изучать язык как знаковую систему, а психология – речевой процесс, процесс порождения и восприятия речи как соотношение орудия общения и способа, процесса общения. Язык – это социальное явление независимое от индивида. Речь – это акт, посредством которого индивид пользуется для выражения своих мыслей, это использование языка в целях общения, она состоит из индивидуальных актов говорения и слышания.

В настоящее время в науке не существует единой точки зрения по поводу определения природы, структуры и содержания языковых способностей. Сторонники биологизаторского направления считают, что языковая способность суть врождённая, с точки зрения системного подхода дети сами учатся правильной речи, усваивая определённые правила из речи взрослых, бихевиористы придерживаются мнения, что способности к усвоению языка формируются благодаря позитивному подкреплению и подражанию.

Леонтьев А.А. считает, что в широком лингвистическом смысле языковые способности – это способности к освоению языка, понимаемые как совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие, и понимание языковых знаков членами языкового коллектива, которая по сути врождённая[10]. Дж. Марголис, наоборот, полностью отрицает существование врожденного характера языковых способностей, подчёркивая, что наличие языковых способностей суть достаточное условие принадлежности к числу личностей[11]. Хомски Н. частично согласен с представителями биологизаторского направления, не отрицая наличия особого рода врождённых грамматических принципов, которые обуславливают выбор ребёнком нужного набора грамматических правил[12]. Существует точка зрения, что вышеуказанные теории отличаются только подходами к пониманию языковой способности с коммуникативной и когнитивной стороны, а, следовательно, по нашему мнению, правильнее было бы разграничить речевую (коммуникативную) и языковую (когнитивную) способности.

Языковую способность, таким образом, можно определить как индивидуальные психофизиологические свойства человека, необходимые для успешного овладения языком (усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива; критерием классификации способностей является «психологический анализ соответствующей деятельности».

Таким образом, можно сказать, что языковая когнитивная компетенция должна развиваться по алгоритмам развития общих познавательных способностей, к которым она и относится, структурно состоя из компонентов, присущих каждой познавательной способности.

This article is about the moin aspects of language cognitive competention's formation. This category is elaborately analyzed from the point of psychological-pedagogical science.
The key words: *language cognitive competention, cognitive abilietis, personal-activities aspects.*

Список литературы

1. *McClelland D.C.* Testing for Competence Rather Than for «Intelligence»// American Psychologist, 1973. Vol.28 №1. P. 1-14; A. Green. Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and USA. L., 1992; Berufliche Kompetenzentwiklung. Bulletin. Berlin. August, 1999. 4’99, Berufliche Kompetenzentwiklung. Berlin. Dezember, 1999. 6’99.
2. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. С. 9-20.
3. *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. /И.Х. Дворецкий М.: Рус.яз., 2002. С.600.
4. *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. /И.Х. Дворецкий М.: Рус.яз., 2002. С.69.
5. *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. /И.Х. Дворецкий М.: Рус.яз., 2002. С.119.
6. *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. /И.Х. Дворецкий М.: Рус.яз., 2002. С.356.
7. *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. /И.Х. Дворецкий М.: Рус.яз., 2002. 315.
8. *Давлетшин М.Г.* Психология технических способностей / М.Г. Давлетшин Ташкент: Фил. Уз. ССР, 1971.С. 157.
9. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий /Б.М. Теплов М.: Изд. АПН РСФСР, 1961.С. 28
10. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности./ А.А. Леонтьев М., 1965, С.54.
11. *Марголис Дж.* Личность и сознание. / Дж. Марголис М.: Прогресс, 1986. 420с.
12. *Хомски Н.* Аспекты теории синтаксиса. /Н. Хомски М., 1972.

Об авторе

Щербакова В.В. – преподаватель Брянского института управления и бизнеса, pedvest.bgu@yandex.ru

ВЕСТНИК
Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Подписано в печать 20.04.10. Формат 60x84/8. Печать на ризографе.
Бумага офсетная. Усл. п. л. 25,7. Тираж 500 экз.

РИО Брянского государственного университета
имени академика И.Г. Петровского.
241036, г.Брянск, Бежицкая, 14.

Отпечатано в полиграфии БГУ