

ВЕСТНИК

Череповецкого государственного университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

*Основан
в 2002 году*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

1 / 2008

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

№ 1 (16) • 2008 • МАРТ. Выходит четыре раза в год.

Направление: **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

УЧРЕДИТЕЛЬ: ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-26579 от 20 декабря 2006 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Н.И. ШЕСТАКОВ, д-р техн. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

АНДРОНОВ В.П., д-р психол. наук, проф.;

БУРОВА Л.И., д-р пед. наук, проф.;

БЫСТРОВ В.М., д-р пед. наук, проф.;

ДЕНИСОВА О.А., канд. пед. наук, проф.;

ИВАНОВА Н.В., д-р пед. наук, проф.;

МАРАЛОВ В.Г., д-р психол. наук, проф. (зам. гл. редактора);

СИТАРОВ В.А., д-р пед. наук, проф.;

ХРОМОВ В.В., канд. психол. наук, доц.;

ШИЛОВА О.М., канд. пед. наук, доц.;

ЯКОВЛЕВА Е.В., д-р пед. наук, проф.

РЕДАКТОР:

Г.В. ИВАНОВА

КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ:

М.Н. АДЮХОВА

Адрес редакции: 162600, г. Череповец, пр. Луначарского, 5, тел. (8202) 55-31-91

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 342.733

Маралов В.Г.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Проблема обеспечения безопасности во всех сферах жизнедеятельности человека в настоящее время становится предельно актуальной и привлекает внимание специалистов самых различных областей. Это обусловлено многими причинами. Во-первых, ускорением темпа жизни человека, что приводит и к возрастанию угроз различного рода. Во-вторых, все учащающимися случаями природных, техногенных и иных катастроф. В-третьих, нестабильностью существования общественных систем, где сталкиваются самые различные интересы экономического, религиозного, социального характера, обуславливающие угрозу войн различного масштаба. В-четвертых, неразумностью, просто глупостью, халатностью людей, которые нередко пренебрегают элементарными правилами личной и общественной безопасности. Перечень этих причин можно продолжить.

Следует отметить, что обозначенная проблема стояла перед человечеством всегда, однако ее нередко недооценивали, да и научных, технических и социальных ресурсов для ее разрешения просто не было. В настоящее время мы сталкиваемся с парадоксом: с одной стороны, общество созрело, чтобы создать условия для безопасной жизни людей, с другой стороны, существует множество причин, которые не позволяют этого сделать. Наличие этого противоречия и детерминирует стремление ученых и практиков объединить усилия для ее, если и не разрешения, то создания соответствующих предпосылок для минимизации многочисленных угроз.

Исходным понятием в рассматриваемом контексте является понятие «опасность». Что нужно понимать под опасностью? Каковы ее объективные и субъективные критерии? Кто или что может подвергаться опасности? Вот

лишь некоторые вопросы, которые возникают при поверхностном анализе проблемы.

Под *опасностью* обычно понимают любое воздействие, способное нанести ущерб человеку, группе, обществу, живому существу, неживому механизму, системе и многому другому.

Безопасность же, в самом широком смысле, - это состояние защищенности живых и неживых систем от внешних и внутренних угроз. В качестве угрозы может выступать любое воздействие, наносящее физический, материальный, духовный или иной вред системе.

Обеспечение безопасности - это специфическая деятельность по созданию условий, способствующих повышению уровня защищенности живых и неживых систем от внешних и внутренних угроз.

В настоящее время ведутся активные разработки проблем обеспечения национальной, социальной, психологической, информационной и других видов безопасности. Мы будем говорить об *обеспечении безопасности развития личности в процессе социализации*. Следует отметить, что в таком ракурсе проблема безопасности практически еще не исследована. Наиболее близкой к ней является проблема обеспечения психологической безопасности в образовании, однако данное направление не затрагивает многих вопросов, на которых мы хотим заострить внимание.

Актуальность отмеченной проблемы не вызывает сомнения и обусловлена многими факторами. Развитие человека - это непрерывный динамический процесс, подверженный многочисленным рискам. Оно может осуществляться в позитивном направлении, удовлетворяя его глобальную потребность в самореализации. А может в результате при-

родных и техногенных катастроф, военных конфликтов, жизненных невзгод, дефектов воспитания, внутренних причин резко отклоняться от норматива, в результате чего возникают угрозы жизни, здоровью, психологическому благополучию. Поэтому, с одной стороны, общественные институты должны создавать безопасную предметную, социальную, психологическую среду, обеспечивающую состояние защищенности личности, актуализирующую ее умение противостоять неблагоприятным факторам. С другой стороны, сама личность должна прилагать немалые усилия, чтобы обезопасить себя от негативных воздействий, выстраивать свой жизненный путь в направлении полной самореализации, где возможные риски будут взвешены и оправданы.

Обратимся к анализу некоторых проблем в контексте заявленной темы.

Прежде всего следует отметить, что человек развивается в течение всей жизни на всех уровнях своей организации как биологического индивида, социального индивида и личности. И развитие это подвержено оценке с точки зрения опасности-безопасности. Всякие отклонения в физическом, психологическом и социальном развитии, его задержки, неспособность оптимально прожить кризисные периоды, «топтание» на определенных стадиях, могут быть расценены как опасные для жизни в целом, физического, психологического, морального благополучия, в частности.

Отсюда возникает задача: проанализировать существующие *периодизации возрастного развития* на предмет определения показателей его нормативности и безопасности, разработать на этой основе критерии построения прогностических моделей развития с позиций определения векторов опасности и безопасности.

В настоящее время существует большое количество периодизаций психического развития. Наибольшую известность приобрели две из них - это периодизация Д.Б. Эльконина и периодизация Э. Эриксона.

Периодизация Д.Б. Эльконина привлекательна тем, что здесь достаточно четко заданы нормативы возрастного развития. Отклонение от этих нормативов сигнализирует о том, что развитие осуществляется в опасном направлении. В данном случае обеспечение безопасности будет заключаться в проведении необходимой коррекционной работы. К сожалению, следует отметить, что периоди-

зация Д.Б. Эльконина описывает развитие индивида от рождения до взрослости.

Наибольший интерес в контексте проблем безопасности представляет периодизация Э. Эриксона. Он выделяет 8 стадий психического развития, охватывая весь возрастной диапазон жизни человека. Основанием для выделения этих стадий является развитие идентичности. На каждой из них человек как бы решает задачу, по какому пути пойти: по пути обретения новой формы идентичности или по пути ее потери. Безопасным будет считаться такое развитие, когда человек движется в направлении обретения новых форм позитивной идентичности, включающих в себя доверие к миру, формирование автономии личности, способность к инициативе, ощущение компетентности, чувство идентичности, саморазвитие и творчество, ощущение полноты жизни. Другая линия развития, включающая в себя недоверие к миру, стыд, пассивность, чувство неполноценности, негативизм, изолированность, отверженность, презрение к другим и себе, не является позитивной, делает жизнь человека лишенной смысла и ценности.

Итак, первая группа проблем, связанная с обеспечением безопасности развития личности, заключается в поиске объективных критериев его оценки с позиций безопасности.

Далее следует констатировать, что развитие человека связано с его жизненным путем. Поэтому, рассматривая проблему безопасности развития, мы должны анализировать ее в контексте жизненного пути личности.

Жизненный путь - это индивидуальная история человека как субъекта деятельности, которая разворачивается в реальном пространстве и времени и определяется жизненными обстоятельствами и самим субъектом. Своеобразие жизненного пути детерминировано очень многими факторами: полом, возрастом, образованием, микросредой, местом жительства, образом жизни, который складывается в определенных исторических условиях, психологическими особенностями и многим другим. Единицей психологического анализа жизненного пути являются биографические события. С событиями связано очень многое: коренные перестройки характера, изменение направлений и темпов развития и саморазвития личности. События могут быть случайными и закономерными. Обычно выделяют события среды, события поведения человека в окружающей среде и события внутренней жизни (Н.А. Логинова).

Жизненный путь в своем динамическом аспекте определяется теми стратегиями, которые выбирает личность. Жизненная стратегия - форма целенаправленной организации человеком собственной жизни, включающая его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации. В качестве глобальных стратегий могут выступать: стратегия жизни и стратегия самоуничтожения (смерти).

В первом случае можно назвать такие стратегии, как гедонистическая; стратегия добиться высокого статуса в обществе; стратегия иметь высокий материальный достаток (стратегия денег); стратегия власти; стратегия творчества; стратегия добиваться любви; стремление к независимости; стремление к восхищению собой; стремление к высоким личным достижениям, быть во всем первым и др.

В рамках глобальной стратегии самоуничтожения могут доминировать следующие конкретные стратегии: стремление к одиночеству, замкнутости, отгораживанию от мира; стремление к совершению суицида; стремление к самоуничтожению; стремление делать другим плохо и др.

Какими же стратегиями должна обладать зрелая личность, способная оптимально выстраивать свой жизненный путь?

На наш взгляд, для зрелой личности невозможно определить какую-либо одну стратегию. По крайней мере, их можно выделить четыре в зависимости от сфер взаимодействия с окружающим миром: 1) жить в согласии с самим собой; 2) стремление к полной самореализации в жизнедеятельности; 3) асертивность как способность достигать поставленных целей, не нанося ущерба окружающим; 4) восприятие своей жизни как целостности (расширение способности жить по принципу «здесь и теперь» до моментов своего рождения и смерти), в результате то или иное событие в жизни рассматривается с позиций относительности и мимолетности, без умаления его значимости.

Построение собственного жизненного пути в зависимости от избранных стратегий может идти как в просоциальном, так и в асоциальном направлении. Это ставит вопрос не только о безопасности самой личности, но и о безопасности ее социального окружения. Например, человек с гедонистической стратегией жизни может реализовать свою активность в искусстве, музыке, получении эсте-

тического наслаждения от общения с природой и т.п. – позитивный аспект, безопасно для развития. Стремление же к получению удовольствия от наркотиков, алкоголя, насилия по отношению к другим – негативные проявления активности, наносящие вред как другим людям, так и самому человеку.

Другой принципиальной задачей является задача построения типологии людей по способам построения жизненного пути. Практика показывает, что люди по-разному строят свой путь в зависимости от собственного отношения к опасностям и угрозам. Одни сознательно стремятся к рискам, другие пытаются их избежать, третьи выбирают более гибкую тактику в зависимости от ситуации, обстоятельств и своих возможностей.

В качестве гипотетической можно предложить следующую типологию людей.

«Сознательно рискующий тип» - это люди, для которых опасность является естественным состоянием, поддерживающим тонус и «адреналин в крови». Сюда относятся некоторые категории спортсменов-экстремалов, военных, цирковых артистов, каскадеров и др.

«Игрок» - характерно восприятие жизни как игры, где есть свои выигрыши и проигрыши. Идут сознательно на риск, взвешивая его последствия (за исключением людей, для которых любая игра, в том числе и жизненная, является страстью). Это бизнесмены, некоторые типы руководителей, политиков и т.п.

«Самореализующийся тип» - категория людей, для которых наиболее важно в жизни использовать полностью свой потенциал, добиться творческих успехов, тем самым утвердив себя и наполнив жизнь смыслом. Отношение к рискам и опасностям взвешенное и рациональное, не свойственно безрассудство, но такие люди и не пасуют перед трудностями. Могут быть представителями самых разных профессий.

«Альтруист» - выстраивает свой жизненный путь в направлении реализации себя в других, обеспечения их жизнедеятельности и безопасности. Чувствует себя защищенно, если у других (чаще всего близких людей) все хорошо.

«Адаптивный тип» - наиболее распространенный тип построения жизненного пути. Задача – «быть как все», максимально адаптироваться к условиям жизни и деятельности, избежать возможных опасностей и

угроз. В результате могут добиться определенных высот в карьере, но поведение изобилует множеством защит, что в конечном итоге не позволяет полностью реализовать свой потенциал.

«Неудачник» - таких людей на каждом шагу преследуют неудачи, подстерегают опасности, их как бы несет по жизни, и они никак не могут взять бразды правления в свои руки. С ними всегда случаются какие-то неприятности, как результат – постоянные обиды, страх, тревога. Причина – безответственное отношение к жизни, деятельности, другим людям. Часто используют защиты типа лжи, агрессии, обвинения в своих неудачах других.

«Обособляющийся тип» - люди, которые стремятся отстраниться от социального окружения, забот, обязанностей, работы. Все контакты с другими воспринимаются как угроза личностной автономии. Они защищаются путем одиночества, создания своего внутреннего мира, в который не пускают других.

Таким образом, встает проблема, связанная с анализом жизненного пути человека в контексте безопасности его развития, выявления специфики жизненных стратегий, отношения к жизненным событиям. Особо хотелось бы подчеркнуть важность разработки и оценки с позиций безопасности типологии личностей в зависимости от способов построения своего жизненного пути.

Итак, человек развивается, проходит различные этапы, выстраивает свой жизненный путь в соответствии с какой-то одной или несколькими жизненными стратегиями. Понятно, что жизненный путь человека сложен, неоднозначен, противоречив и здесь его (человека) поджидают разнообразные трудности и опасности со стороны природы, социума, самой личности, которые могут носить и форс-мажорный характер. Это угрозы жизни, здоровью и психологическому благополучию. Вот только небольшой перечень этих угроз: стихийные бедствия; техногенные катастрофы; война; угроза терроризма; угроза смерти от болезней; угроза потерять социальный статус, работу, учебу; угроза не быть востребованным со стороны окружения и многое, многое другое. Сам человек также может являться источником угроз для своего развития: безответственное отношение к своему физическому развитию и здоровью; наличие вредных привычек и пристрастий (ку-

рение табака, злоупотребление алкоголем, наркомания и др.); конфликтность; неумение строить отношения; низкий уровень адаптированности; игнорирование требований социума и др.

Существует и группа угроз, которые не зависят напрямую ни от среды, ни от личности, но которые существенно влияют на безопасность развития. К ним относятся: физические недостатки и сенсорные ограничения; врожденные заболевания; травмы, полученные в результате катастроф, несчастных случаев и др.

Таким образом, существует множество угроз жизни, здоровью и психологическому благополучию человека. Задача состоит в том, чтобы классифицировать и описать эти угрозы, что является условием для поиска способов их нейтрализации и защиты.

Опасности и угрозы негативно отражаются на физическом, психологическом и социальном здоровье личности. Так или иначе, человек реагирует на них определенным образом:

- реагирование на уровне тела - ухудшение физического здоровья, болезни;
- реагирование на уровне эмоций – возникновение тревожности, страха, обидчивости, невротоподобных реакций, критических состояний (стресс, фрустрация, кризис, конфликт), что может приводить к синдромам эмоционального выгорания, хронической усталости, депрессиям;
- реагирование на уровне личности – неприятие себя, низкий уровень самоуважения, внутренняя конфликтность;
- реагирование на уровне взаимодействия с социумом и поведения – агрессивность, пассивность, конфликтность и др.

Отсюда ставится задача изучить влияние угроз на физическое, психологическое и социальное развитие личности, определить своеобразие способов реагирования на них. Дело в том, что угрозы и опасности существуют как объективный факт, однако восприятие их человеком и, соответственно, реагирование носит чисто субъективный характер. Одни люди адекватно воспринимают угрозы и соответствующим образом на них реагируют. Другие – явно их игнорируют. Третьи – переоценивают опасность. Четвертые, наоборот, недооценивают.

Существуют некоторые психологические теории, которые утверждают, что стремление к безопасности является врожденным и ос-

новополагающим в жизни человека. Не вдаваясь в дискуссию по этому вопросу, отметим, что для большинства людей действительно характерно желание избегать угроз со стороны окружения и собственных негативных эмоциональных переживаний, которые им сопутствуют. Для этого человек выстраивает самые разнообразные защиты.

Как известно, впервые психологические защиты были выделены и изучены З. Фрейдом и его дочерью А. Фрейд. Однако в психоаналитической традиции эти защиты носят чаще всего неосознанный характер и обеспечивают человеку некоторую психологическую стабильность. Хорошо изучены и описаны такие психологические защиты, как сублимация, замещение, вытеснение, регрессия, проекция, рационализация и другие. В гештальттерапии - слияние, ретрофлексия, проекция, интроекция. В последнее время много говорится и о других типах защит, которые вполне осознанно могут использоваться человеком в ситуациях угрозы. Речь идет не только о внутренних защитах, но и защитах межличностных, защитах, направленных на сохранение «Мы-образа». Например, Е.Л. Доценко выделяет такие типы защитных действий, как уход, изгнание, блокировка, управление, замирание, игнорирование.

По большому счету, практически любая поведенческая реакция в определенной ситуации может выступать в роли защиты. Рассмотрим, как вариант, использование защит личностью в ходе преодоления типичных барьеров, выстраиваемых социумом и самой личностью. Задача состоит в том, чтобы определить, насколько та или иная поведенческая реакция обеспечивает состояние защищенности личности, можно ли ее использовать, либо стоит отказаться, либо достаточно осознать, чтобы повысить уровень своего психологического и социального здоровья.

Например, человеку приходится *постоянно жить в системе правил, предписаний, «долженствований» и «обязательности»*. Все это резко ограничивает субъективную свободу личности. Кроме того, правила и предписания жестко привязаны ко времени. Следовать всем правилам и предписаниям, вовремя и качественно их выполнять – просто невозможно. Вот тут и рождается защитный механизм, который лег в основу русского характера: «авось, небось и как-нибудь». В качестве конкретных его проявлений выступает стремление быстрее отде-

латься от любого дела, особенно если оно не нравится, лень как желание не делать ничего, формализм как стремление уйти от содержания, не вникать глубоко в проблему, поиск виноватых и многое другое. В терминах современной гуманистической психологии это означает – жить в угоду социальному окружению, теряя свое «идеальное Я» как ориентир для самостоятельного принятия решений.

Приведем другой пример. Каждый человек живет в своей уникальной системе координат, представлений о мире, поэтому у него категория «должного» по отношению к тому, что обязаны другие, специфическим образом трансформируется в сознании, порождая свою также уникальную *систему ожиданий*. Сколько людей окружает каждого человека, столько и существует ожиданий по отношению к нему и его поведению. Соответствовать же всем этим ожиданиям также не представляется возможным. Поэтому каждый человек выбирает свою тактику поведения по отношению к тому, что от него ожидают другие. Одни люди пытаются соответствовать всем этим ожиданиям, добиваясь тем самым расположения окружения к себе. Другие выбирают путь конфронтации и намеренно, демонстративно пытаются отстаивать свое право на независимость. Третьи – пытаются лавировать в несложном море ожиданий, выработывают гибкую тактику в зависимости от собственного отношения к другим и значимости их для себя.

Возможна и такая защитная стратегия, как *искусственное отгораживание себя от мира*. Здесь мы уже имеем дело с некоторыми смысловыми установками, касающимися отношений человека к реальности. Наиболее простой и осуществимый способ - это действительное ограничение своих контактов, которое может осуществиться путем ухода в религию, искусственное самоограничение и т.п. В обыденности же такая установка чаще всего реализуется в философии «пофигизма», которая может быть выражена следующими словами: «Делайте что хотите, только не трогайте меня». Такой «пофигизм» полностью защищает, по мнению исповедующего его человека, от окружения, дает мнимое ощущение собственной силы, уникальности и неповторимости личности.

Немало людей используют и такой способ защиты, как *эскапизм* – то есть уход от проблем. Легче всего это сделать и делается посредством изменения состояний своего соз-

хания – алкоголизм, употребление наркотиков, а также посредством отказа от деятельности: лень, сведение круга обязанностей к минимуму.

Таким образом, анализ защит, их классификация и оценка, изучение принципов и способов совпадающего поведения является важной задачей в контексте безопасности развития.

Итак, мы попытались наметить некоторые контуры подхода к проблеме обеспечения безопасности развития детей и молодежи в процессе социализации. Попытались показать, что развитие человека – это целостный процесс, осуществляющийся под влиянием многообразных внешних и внутренних факторов, характеризующийся различными способами построения своей жизни. В его ходе личность сталкивается с различными угрозами, пытается выстроить различные защиты. Задача состоит в том, чтобы, с одной стороны, объективно обеспечить индивиду безопасные условия для существования и развития, с другой – подготовить его к встрече с возможными опасностями, научить выходить из сложных жизненных ситуаций с минимальными потерями. Из всего сказанного также понятно, что эта задача плодотворно может быть решена только посредством привлечения специалистов самого различного профиля.

Каковы же возможные направления работы по комплексному обеспечению безопасности развития детей и молодежи? На наш взгляд, к ним относятся:

- создание безопасной экологической, предметной и социальной среды;
- организация взаимодействия всех субъектов на ненасильственной основе;
- организация учебно-воспитательного процесса всеми общественными институтами (семья, дошкольные учреждения, учебные заведения разных типов и т.п.) с максимальным учетом требований безопасности и обеспечения условий для полноценного физического, психологического и социального здоровья личности;
- формирование у подрастающего поколения отношения к жизни как к высшей ценности, потребности в безопасном развитии, готовности к преодолению трудностей, к встрече с опасностями.

Если попытаться конкретизировать задачи, которые нужно решить в рамках отмеченных направлений деятельности, то их можно обозначить следующим образом:

- разработать систему экспертизы безопасности развития личности с учетом этапов онтогенетического развития и своеобразия жизненного пути;

- разработать критерии построения прогностических моделей развития с позиций определения векторов опасности и безопасности;

- провести анализ критериев физического, психического, психологического и социального здоровья личности с позиций безопасности ее развития;

- проанализировать жизненный путь человека в контексте безопасности развития, выявив специфику жизненных стратегий, отношения к жизненным событиям;

- разработать и оценить с позиций безопасности типологию личностей в зависимости от способов построения своего жизненного пути;

- разработать классификацию возможных угроз, описать их с учетом возрастных периодов;

- изучить и описать индивидуально-типические способы реагирования человека на реальные опасности и угрозы;

- определить детерминанты, которые обуславливают различную тактику восприятия и поведения в ситуациях наличия и отсутствия опасностей и угроз;

- изучить, описать и классифицировать защиты личности, целесообразность их использования для обеспечения личной безопасности;

- обучить детей и молодых людей оптимальным приемам совладающего поведения, копинг-стратегиям как способам обретения зрелости, а значит, и психологического, социального здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Логина Н.А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии. - М., 1978.
2. *Маралов В.Г.* Позиция ненасилия и проблемы укрепления психологического здоровья личности // Менталитет, мировоззрение, credo в педагогике ненасилия / Под ред. А.Г. Козловой, В.Г. Маралова, М.С. Гавриловой. – СПб.: «Verba Magistri», 2007. - С. 77 - 83.
3. *Маралов В.Г.* Психологическое здоровье в контексте педагогики и психологии ненасильственного взаимодействия // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса». Часть 1. – Череповец, 2007. – С. 3 - 8.
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В России за последнее десятилетие резко возросло количество научных исследований и расширилась тематика дискуссий по проблемам качества образования. Это вызвано, во-первых, планомерной поэтапной деятельностью федеральных органов управления в сфере образования, направленной на повышение качества подготовки специалистов, во-вторых, подписанием Россией Болонской декларации, в-третьих, все возрастающей конкуренцией между вузами на рынке образовательных услуг и рынке труда.

Само понятие «качество» за последние 40-50 лет претерпело эволюцию: содержание проблемы качества товаров и труда преобразовалось в проблему качества жизни, качества человека, качества культуры и качества образования [4].

Вопрос о том, что такое качество образования, в настоящее время не имеет точного ответа. Существует достаточно много исследований и разработок, направленных на решение этого вопроса (В.А. Кальней, М.М. Поташник, А.И. Субетто, Г.Б. Скок, С.Е. Шишов, Т.Н. Шамова, В.А. Качалов, Н.А. Селезнева, А.И. Чучалин, Ю.С. Карбасов, В.П. Соловьев, Л.А. Дубровина, Н.К. Розова, Т.И. Шамова, А.Г. Бермус, Н.Г. Корнешук и многие др.). Так, например, приводятся следующие трактовки понятия «качество образования»:

– интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям и ожиданиям общества в целом [6];

– системная совокупность иерархически организованных, социально значимых существенных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) [3].

Российская академия проблем качества сформулировала концептуальное определение качества, в соответствии с которым качество является одной из основополагающих категорий, определяющих образ жизни, со-

циальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества [10].

А.Г. Бермус [1] отмечает, что в западноевропейской и американской системах подготовки специалистов понятие качества образования также имеет множество интерпретаций. Среди них:

- качество как степень соответствия реальных результатов образования рыночной конъюнктуре;

- качество образования как показатель материально-технической и ресурсной обеспеченности образовательного процесса;

- качество образования как показатель уровня квалификации преподавателей и наличия развитой научной инфраструктуры в вузе;

- качество образования как комплексный показатель факторов престижности и экономической эффективности образования;

- качество образования как показатель совершенства содержания, технологий и системы оценки достижений;

- качество образования как показатель инвестиционной привлекательности образования и др.

Популярность международных стандартов серии ИСО 9000 привела к широкому использованию определения качества как совокупности характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности.

Анализ исследуемых и рассматриваемых в печати вопросов по проблемам качества образования, в т.ч. высшего, показывает, что наиболее важными и наиболее часто обсуждаемыми являются следующие:

1) составляющие качества образования;

2) методология подходов к управлению качеством образования;

3) квалиметрия образования.

Так, В.В. Азарьева, О.А. Горленко, В.М. Григорьев, В.И. Круглов, Н.И. Прокопов, В.С. Соболев, И.В. Степанов, С.А. Степанов, С.О. Шапошников, В.В. Яценко [7] предлагают понимать под качеством образования соответствие деятельности образовательных учреждений установленным потреб-

ностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) и раскрывать его в таких понятиях, как:

- качество преподавания (учебного процесса, педагогической деятельности);
- качество подготовленности научно-педагогических кадров;
- качество образовательных программ;
- качество материально-технической базы и информационно-образовательной среды;
- качество подготовки студентов, учащихся, абитуриентов;
- качество управления образованием;
- качество научных исследований и др.

В.Н. Бобылев, Т.Н. Прахова, А.В. Янченко [2] предлагают в качестве задачи управления качеством в образовании определить задачу управления качеством знаний и называют ключевые аспекты обеспечения качества знаний:

- уровень профессионализма и квалификации преподавателей;
- уровень подготовки, интеллекта и способностей абитуриента;
- обеспеченность литературой и оборудованием;
- учебные планы и программы;
- организация образовательного процесса.

Б.А. Савельев, А.С. Масленников [11] для характеристики качества образования вводят определенные показатели: показатели вложения в образование, показатели качества учебного процесса и показатели результатов обучения.

Анализируя и обобщая работы В.П. Щетинина, Н.А. Хроменкова, Б.С. Рябушкина, Г. Красноженовой, В.Н. Нуждина, В.М. Соколова, В.А. Качалова, считаем целесообразным выделить три группы основных факторов, влияющих на качество образования:

- 1) качество субъекта получения образовательных услуг (абитуриента, студента, слушателя, аспиранта);
- 2) качество объекта предоставления образовательных услуг (школы, среднего специального заведения, вуза), в т.ч.:
 - а) качество управления (назначение, цели, принципы, методы, структуры, организация планирования);
 - б) качество проекта предоставляемых услуг (структура и содержание программ обучения);
 - в) качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуг: материально-технического (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы),

методического (учебная литература, пособия, сборники задач, макеты, тренажеры), кадрового (профессорско-преподавательский и вспомогательный персонал), финансового и т.д.;

3) качество процесса предоставления образовательных услуг, в т.ч.:

а) качество организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг (структура взаимодействия субъектов, форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы);

б) качество контроля за процессом предоставления образовательных услуг;

в) качество контроля результатов предоставления образовательных услуг.

Обобщая все сказанное выше, предлагаем понимать под ключевыми факторами качества образования: качество субъекта получения образовательных услуг (обучающегося); качество объекта предоставления образовательных услуг (образовательного учреждения).

Вторым важным вопросом в рассматриваемой проблематике стоит вопрос о базисных основах методов управления качеством образования.

В.А. Качалов определяет его важность тем, что само по себе определение факторов, влияющих на качество образования, не решает проблему. Требуется обоснованный и аргументированный выбор методов и способов воздействия на указанные факторы, позволяющих обеспечить достижение поставленной цели.

Проблемы управления качеством образования наиболее комплексно представлены Н.А. Селезневой [5], которая связывает разработку и практическую реализацию новой методологии управления качеством высшего образования с решением четырех комплексов задач:

- глубокое и всестороннее познание системного многоаспектного объекта управления – феномена «качество» в системе высшего образования, структуры общественных и личных потребностей, удовлетворяемых через деятельность высшей школы, и их взаимодействия;
- установление, обоснование и выбор целей в системах управления качеством высшего образования, их нормирование или эталонизирование с учетом результатов исследований по первому комплексу задач;
- поиск путей, методов и средств взаимодействия на управляемый объект – качест-

во высшего образования – для наилучшего достижения целей управления, с разработкой механизма управления, адекватного природе управляемого объекта;

- приведение в действие (внедрение) нового механизма управления качеством высшего образования, обеспечение и поддержание его эффективной и стабильной работы.

В последнее десятилетие формировались подходы к решению задачи повышения качества высшего образования путем использования механизмов системного управления [2], [9], [12]. Идея управления качеством продукции родилась в промышленности, где ее реализация решала прежде всего экономические задачи. По мере развития и освоения проблематики современного управления качеством круг решаемых задач охватил сферы управления качеством окружающей среды и качеством жизни, в том числе качеством образования. Системный подход к управлению качеством активно применяется в промышленности, а после присоединения России к Болонскому процессу в вузах стремительно растет интерес к менеджменту качества. Следует отметить, что не только вузы проявляют интерес к менеджменту качества, но и учреждения других уровней образования.

Говоря о системном подходе в педагогике, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова рассматривают образовательное учреждение как сложную социально-педагогическую систему и предлагают понятия:

- система как целеустремленная целостность взаимосвязанных элементов, имеющая новые интегративные свойства, отсутствующие у каждого из них, связанная с внешней средой;

- системный подход как направление в методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.

По нашему мнению, применительно к сфере высшего образования качество результатов деятельности вуза должно определяться качеством комплекса сформированных в вузе компетенций специалистов (как результата образовательной деятельности), качеством научно-технической продукции (как результата научно-технической деятельности), которые достигаются соответственно при высоком качестве образовательной и научно-технической деятельности, что, в свою очередь, обеспечивается при качественном функционировании всей системы вуза. Таким образом, качество результатов деятельности

вузов должно обеспечиваться через управление качеством основных процессов вуза.

Третьим ключевым вопросом в рассматриваемой проблематике стоит вопрос квалиметрии образования. Проблемы управления качеством образования породили задачи оценки качества образования, необходимые для объективного выбора и принятия управленческих решений, планирования повышения качества образования, совершенствования процессов и системы образования в целом.

Квалиметрия (от лат. *qualitas* – какой, какого качества + гр. *metron* – мера) является наукой, изучающей теоретические и прикладные проблемы оценки качества объектов (изделий, услуг, процессов, систем). Термин «квалиметрия» нашел широкое распространение как в теории, так и в практике управления качеством образования (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, М.Б. Чельшкова, В.С. Аванесов и др.).

В последние годы с развитием взглядов на квалиметрию появились такие направления, как социологическая квалиметрия, педагогическая (образовательная) квалиметрия, логическая квалиметрия и др. Под образовательной квалиметрией понимается область научного знания о методах количественной оценки качества объектов образовательных систем.

Оценка в квалиметрии определяется как особый тип функции управления (деятельности), направленной на формирование ценностных суждений об объекте оценки. С этих позиций оценка качества рассматривается как тип оценки, в котором объектом выступает одно из понятий качества [6].

По мнению Н.К. Розовой, оценка качества может рассматриваться как основа формирования всего механизма управления качеством продукции на всех стадиях ее жизненного цикла [10].

В.В. Азарьева и др. [7] под оценкой качества понимают подтверждение того, что требования к качеству выполнены (или не выполнены), соответственно под оценкой качества образования – все виды деятельности, направленные на подтверждение того, что требования к качеству выполнены (или не выполнены). К данному виду деятельности относится деятельность: самого образовательного учреждения, заинтересованных сторон или третьей стороны по самооценке или оценке системы качества образовательного учреждения, по лицензированию и аккредитации.

тации образовательного учреждения в целом и отдельных образовательных программ.

С.Е. Шишов, В.А. Кальней подчеркивают все возрастающее значение оценки и ее процедуры во всех образовательных системах и отмечают, что сама концепция оценки за последние десять лет претерпела очень заметные изменения. Она затрагивает теперь не только учащихся и их достижения, но также учреждения, преподавателей и систему образования в целом.

Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова определяют в качестве задачи педагогической науки поиск научно обоснованной системы оценки качества образовательной подготовки учащихся, в связи с чем отмечают, что традиционно оценка качества образования предполагала выявление результатов образовательного процесса. Однако в последние годы в связи с провозглашением приоритетного личностно ориентированного подхода в качестве образования включают и качество процесса образования. Однако необходимо обращать внимание и на оценку качества условий образования, образовательной среды [13].

В.А. Качалов [5] отмечает, что проблемы квалиметрии образования относятся к наименее разработанным в методическом плане областям проблематики качества образования, тогда как в современных условиях практическая ценность и актуальность подобного рода разработок не вызывают никакого сомнения.

По мнению Н.Г. Корнешук, методологическая значимость квалиметрии для образования заключается в принципиальной возможности выражать качество деятельности образовательных систем, нематериальных по своей природе, одним количественным показателем, несмотря на множественность его различных свойств и признаков [6].

Следует отметить, что необходимость оценки признана и государством, и обществом, однако реализация остается достаточно сложной, т.к. существующие в настоящее время количественные подходы оказываются слишком общими и не в полной мере отражают все аспекты деятельности образовательного учреждения, качественные же подходы остаются в большей степени субъективными.

Таким образом, важной проблемой в современной теории и практике управления качеством образования является разработка целей и методик оценки. Изучение состояния данной проблемы позволило нам выявить следующие противоречия:

- между потребностью в новых подходах к управлению образовательными учреждениями в целом и традиционной внутривузовской системой управления структурными подразделениями;

- между потребностью в новых подходах к оценке деятельности высших учебных заведений и отсутствием научно обоснованных подходов к оценке деятельности составляющих их структурных подразделений;

- между потребностью в объективной информации для принятия управленческих решений по обеспечению требуемого качества подготовки специалистов и недостаточной разработкой механизмов практической реализации внутривузовского мониторинга и оценки качества деятельности структурных подразделений;

- между потенциальными возможностями научно-педагогического состава и недостаточно эффективной системой стимулирования его деятельности.

Указанные противоречия и потребность в совершенствовании деятельности вуза посредством разработки и внедрения современной системы менеджмента качества (СМК) определили проблему нашего исследования – оценка качества деятельности структурных подразделений при формировании СМК классического университета.

Целью исследования является разработка, обоснование и экспериментальная проверка комплексной системы показателей и методики оценки качества деятельности структурных подразделений классического университета.

Качество деятельности вуза определяет качество подготовки специалистов, а оценка качества деятельности вуза является средством подтверждения того, что качество оказанных им образовательных услуг и сформированные в вузе компетенции выпускников соответствуют установленным требованиям.

Понимая под оценкой качества процедуру соотнесения свойств качества деятельности объекта оценивания с принятыми критериями, в качестве объектов оценивания в нашем исследовании выступают структурные подразделения как подсистемы образовательной системы классического университета. Для университета основными структурными подразделениями, деятельность которых непосредственно отражается на качестве образовательных услуг и уровне выпускаемых специалистов, являются институты, факультеты и кафедры. Оценка качества их деятельности является наиболее значимой и влияющей на

конечные результаты деятельности университета в целом.

Важным положением нашего исследования является иерархичность показателей качества объекта. Качество как интегративное свойство объекта обладает сложной иерархической структурой, при этом возможна декомпозиция на составляющие его элементы (свойство). Это означает с точки зрения воздействия на качество, что изменение одних свойств приводит к изменению других, а с точки зрения измерения качества – что по одним легко измеряемым свойствам можно давать оценки качеству более высокого порядка, непосредственное измерение которого не представляется возможным. На основе этого и опираясь на принципы системного подхода, в нашем исследовании мы использовали анализ качества деятельности структурных подразделений – декомпозиция качества на составляющие, и синтез (объединение) этих составляющих в единую интегральную оценку.

Исследование проводилось в период с 2000 по 2007 гг. на базе Череповецкого государственного университета. В ходе исследования:

- Сформирована комплексная система показателей, связанных не только непосредственно с учебной деятельностью (с оценкой знаний, умений и навыков студентов на разных этапах обучения, структурой подготовки специалистов), а в большей степени с обеспечением качества учебного процесса (с уровнем квалификации научно-педагогических кадров, материально-технической базы, учебно-методического и программно-информационного обеспечения, социально-бытового обеспечения, научных исследований и научно-методической деятельности и т.д.).

Комплексная система показателей включает как показатели, используемые не только при государственной аккредитации вузов и отдельных образовательных программ (показатели и критерии государственной аккредитации), так и определяемые стратегическими целями и задачами внутривузовские показатели. Например, связанные с непрерывным улучшением качества образовательной деятельности университета на основе внедрения современных технологий обучения, включая информационные технологии: использование информационных технологий (ИТ) в преподавании дисциплин; обеспечение дисциплин электронными учебно-методическими комплексами; загруженность компьютерных классов и мультиме-

дийных аудиторий; объем средств, затраченных на ИТ, и др.

- Разработана и применяется методика оценки качества деятельности структурных подразделений. Комплексная система показателей представляет многоуровневую иерархическую структуру. Для обеспечения соизмеримости и соразмерности локальных показателей в методике предусмотрены процедуры нормирования значений локальных показателей на максимальные значения на множестве сопоставляемых структурных подразделений (институтов, факультетов, кафедр) и «свертки» нормированных значений в пределах каждого частного множества структуры с учетом их оценки значимости (весовых коэффициентов) до получения значения единой интегральной оценки.

Принципиальным отличием данной методики является использование, например, при оценке качества деятельности кафедр университета в качестве базы сравнения виртуальной среднестатистической кафедры, имеющей необходимый минимум значений показателей с тем, чтобы удовлетворять лицензионным нормативам и критериям государственной аккредитации. Значения 26 (из 160) исходных (нижнего уровня) показателей для этой кафедры приняты равными усредненным значениям, приходящимся на одну кафедру университета при условии соблюдения ею основных нормативов.

Опыт нашей исследовательской работы показал, что внедрение и применение методики позволяет повысить показатели деятельности университета. Полученные результаты оценки качества деятельности структурных подразделений используются при планировании и организации мероприятий по улучшению не только их деятельности, но и университета в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Дис... д-ра пед. наук. - Ростов-н/Д., 2003. – 430 с.
2. Бобылев В.Н., Прахова Т.Н., Янченко А.В. Модель и организационная структура системы управления качеством подготовки специалистов // Стандарты и качество. – 2003. – № 8. – С. 85 – 86.
3. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
4. Карабасов Ю.С., Соловьев В.П., Дубровина Л.А. Всеобщее управление на основе качества: Учеб. пособие. – М.: МИСиС, 2003. – 145 с.

5. Качалов В.А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах (записки менеджера качества). – М.: ИздАТ, 2001. – 128 с.

6. Корнеицук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: Автореф. дис... д-ра пед. наук. - Магнитогорск, 2007. – 55 с.

7. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / Сост. В.В. Азарьева, О.А. Горленко, В.М. Григорьев и др. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. – 44 с.

8. Пузанков Д.В., Олейник А.В., Соболев В.С., Степанов С.А. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2003. – 220 с.

9. Разорина Л.М. Специфические особенности проблемы управления качеством образования // Стандарты и качество. – 2003. – № 8. – С. 76 - 82.

10. Розова Н.К. Управление качеством. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.

11. Савельев Б.А., Масленников А.С. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: Учеб. пособие. – Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2004. – 84 с.

12. Система менеджмента качества в вузе: Учеб.-метод. пособие. – М.: МИСиС, Управление стратегического развития, 2006. – 56 с.

13. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

14. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - Владимир: Владимирская книжная типография госкомпечати России, 2000. – 318 с.

УДК 37.018.2

Попова С.И.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

В современный период развития общества приходится констатировать небывалый динамизм всей социальной жизни, для которого характерны, с одной стороны, интегративные процессы (развитие технико-технологических систем, информационно-коммуникативных средств и т.д.), сближение людей, а с другой – наблюдаются изоляция, автономизация человека. Проблемы, стоящие перед человеком, напряженность жизни, высокая степень динамичности требуют как повышения активности, так и инициативы, самостоятельности, ответственности. В современном обществе часто возникают ситуации, когда человек может помочь себе только сам.

В связи с этим сегодня не только педагог, но и ребенок постоянно оказываются в ситуации необходимости сделать осознанный и ответственный выбор, в поле социального напряжения находятся все участники образовательного процесса. При этом следует учитывать, что «не сам субъект есть совершенство, а он постоянно решает задачу совершенствования, и в этом его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся задача» [1, с. 38]. В процессе разрешения противоречия активность субъекта проявляется в поведении, которое ему приходится гибко регулировать в зависимости от контек-

ста ситуации. Поэтому сегодня актуальным становится акцентирование профессионального внимания педагога на проживаемом субъектом состоянии. Педагог обращается к состоянию в широком и узком значении данного понятия. Это происходит через оценку социально-психологического климата группы и атмосферы как совокупности проживаемых эмоциональных состояний детей, так и через внимание к индивидуальному состоянию, особенно в ситуациях затруднения субъекта.

Педагог, организуя совместную работу с детьми, в современных динамичных условиях меняет вектор профессионального внимания с поведения как двигательной активности субъекта на состояние как отправную точку организации целенаправленной деятельности. К педагогическому регулированию он и обращается с тем, чтобы инициировать саморегуляцию субъекта. Как только ребенок приобретает способность самостоятельно регулировать свое поведение в зависимости от контекста ситуации, педагогическое воздействие «снимается», педагог предоставляет возможность ребенку самому выстраивать систему ценностных ориентаций, накапливать собственный уникальный опыт.

Сегодня и педагог понимает, что, не акцентировав внимание на регуляции состояния, он не сможет адекватно распределить и восстановить не только свои психофизиологические ресурсы, но и возможности детей и, как следствие, эффективно выполнить деятельность, что может иметь для него и окружающих самые тяжелые последствия.

Поэтому проблема разработки методических и технологических аспектов педагогической регуляции как целостной системы взаимодействия профессиональной деятельности, окружающих условий, личности и проживаемых ею психических состояний становится актуальной для разработки научно обоснованных рекомендаций по прогнозированию и регуляции активности субъекта деятельности. Ведущая роль в оптимизации неблагоприятных психических состояний принадлежит саморегуляции, в процессе которой раскрываются внутренние психофизиологические и личностные ресурсы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в трудных условиях возможность самоактуализации.

В связи с предполагаемым подходом к педагогической регуляции состояния как системе и деятельности особое внимание было обращено на поиск технологических основ взаимодействия систем саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности и психического состояния, на определение системных детерминант этого взаимодействия. основополагающими стали теоретические представления системного и полисистемного подходов об уровнях и характере взаимодействия систем, принципов межсистемного взаимодействия, развиваемых в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, Ю.Я. Голикова, А.Н. Костина и др.

Понятие «регуляция» широко применяется в различных сферах науки для описания работы живых и неживых систем, основанных на принципе обратной связи. Регуляция, присущая любому живому существу, является универсальным и фундаментальным свойством, которое обеспечивает сохранение и развитие разнообразных форм жизни, а в целом - успешность их взаимодействия. Своего наивысшего уровня сложности и совершенства регуляция достигает в человеческой личности.

Системный подход к педагогической регуляции опирается на системные представле-

ния в области исследования психических состояний человека (В.А. Ганзен, А.Б. Леонова, В.И. Медведев, А.О. Прохоров, В.В. Семикин, В.И. Щедров, Э.Г. Юдин и др.). Как показал анализ этих работ, состояние человека имеет системный характер, который раскрывается прежде всего при анализе его структуры. В состоянии выделяют четыре иерархических уровня реагирования и, следовательно, регуляции - физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический. Педагогическое регулирование предполагает организацию воздействия на социально-психологическом уровне, учитывая, что ценностный механизм регуляции целенаправленно влияет на все остальные уровни. Известно, что чем неблагоприятнее состояние, которое проживает субъект, тем ярче проявления состояния на психофизиологическом, а иногда и на физиологическом уровнях (как следствие неудовлетворения потребностей в безопасности, защите и т.д.).

Это связано с тем, что ценностные ориентации исходят из внутренних побуждений человека, а не из добровольного принятия некоей системы норм. Ценность - это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и потому воспринимаемый им как собственная духовная интенция, а не надличностный, отчужденный от него регулятор поведения. При этом субъект готов к личностно-ответственному осмысленному поведению, которое свободно от любых внешних «диктатов поведения» и мотивируется лишь внутренним духовным посылом.

С этих позиций и воспитание можно рассматривать как процесс целенаправленного формирования системы ценностей входящего в жизнь молодого человека, чтобы он был способен к управлению своим поведением. Известно, что чем интенсивнее жизнь субъекта, тем острее его потребность осознавать свои ценностные ориентации.

Сегодня существуют различные подходы к определению психического состояния. Оно рассматривается как сложное полиструктурное явление, характеризующее личность в данный момент (Н.Д. Левитов, В.А. Ганзен, А.Д. Пуни, Ю.Е. Сосновикова, Ю.Я. Киселев, А.О. Прохоров и др.), как системная реакция на средовые воздействия или реакция адаптации к условиям и обстоятельствам (Е.П. Ильин, В.И. Медведев и др.).

Под психическим состоянием мы понимаем интегрированную реакцию субъекта на

воздействия агента в акте реальной жизни, которая иррадирует на все сферы личностной структуры субъекта. Эти подходы подчеркивают сложность, многокомпонентность, многоуровневость состояний человека как психического явления. Именно эти особенности психических состояний способствуют тому, что они целиком захватывают человека на какой-то промежуток времени.

Благодаря произвольной и осознанной регуляции состояния возможности субъекта возрастают и расширяются. Уровень системы произвольной регуляции состояния определяет сущность и содержание взаимовлияния психического состояния и выполняемой деятельности.

В рамках нашего исследования наиболее актуальным представляется подход, разрабатываемый в лаборатории саморегуляции под руководством О.А. Конопкина. Саморегуляция произвольной активности человека, пишет В.И. Моросанова, понимается в школе О.А. Конопкина как «системно организованный психический процесс по инициации, построению и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [5, с. 35]. Это положение о саморегуляции вполне применимо и к произвольной саморегуляции состояния субъекта. Ведь принимаемые субъектом цели проявляются в его ценностных ориентациях. «В регуляции социальной в целом доминирующее значение приобретают ее (личности) ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной иерархии» [2, с. 99].

Характер доминирующих ценностей определяет доминанту личности и, что чрезвычайно важно, определяет сферу и источник активности субъекта в ней. В ценностях проявляется та особая специфика духовной сферы жизни человека, которая определяет не только его субъектную активность, но и смысловое содержание самой активности; особое собственно человеческое содержание ее в субъект-объектном отношении; самоопределение и самостоятельное проявление субъекта как активно действующего. Регулирующее значение ценностей тем больше, чем выше уровень ценностных ориентаций. На этих теоретических положениях и выстраивается технология замещения неблагоприятного состояния субъекта, направленная на регуляцию проживаемого ребенком актуального состояния и инициирование его осознанной регуляции.

Если рассматривать саморегуляцию как деятельность, то, как и в любой деятельности, на эффективность саморегуляции значительное влияние оказывает психический образ, который понимается как феномен отражения объективной реальности, который обладает свойствами предметности, активного формирования, системности и многоуровневости, является механизмом регуляции не только предметных действий, но и деятельности в целом как на сенсорно-перцептивном уровне, так и на уровне представлений и вербально-логическом уровне [3, с. 3]. С.Д. Смирнов указывает, что с позиций деятельностной парадигмы «любой психический образ кроме ощущения имеет подлинно активную, а не реактивную природу» [6, с. 47].

В работе Н.Д. Заваловой, Б.Ф. Ломова, В.А. Пономаренко отмечается, что «в деятельности цель выступает для субъекта в форме будущего результата. Такой образ предваряет саму деятельность. На его основе формируются планы, стратегия деятельности, совокупность конкретных действий и операций и т.п.» [4, с. 21]. Образ в данном контексте можно трактовать как модель не только настоящего, но и «потребного» будущего, конституирующего деятельность по регуляции состояния через механизм антиципации.

При анализе психического образа как регулятора деятельности принято различать концептуальную модель целостного образа как основного, относительно константного компонента психологической структуры деятельности; оперативный образ как образ объекта в процессе выполнения конкретного действия и образ-цель как отношение образа к предполагаемому результату деятельности. В многочисленных исследованиях механизмов психической регуляции деятельности показано, что решение задач, возникающих в деятельности, человек осуществляет, прежде всего опираясь именно на образы-цели, оперативные образы, которые выполняют конкретную функцию общей структуры психической деятельности и определяют ее успешность. Именно основываясь на идее целостного образа как стратегического, образе-цели как тактической и образе объекта как оперативного, разрабатывалась технология замещения неблагоприятного состояния субъекта.

Именно в ситуации проживания ребенком неблагоприятного состояния и актуализируется значимость целенаправленной педагогической регуляции. Нередко актуальное состояние ребенка уже является опасностью для всех участников воспитательного про-

цесса. Если неблагоприятное состояние субъекта – это отправная точка разрушительной деятельности, то преобразование его в благоприятное, адекватное данной педагогической ситуации, способствует включению ребенка в конструктивную деятельность.

Технология замещения неблагоприятного состояния субъекта предполагает сужение иррадиации отрицательных переживаний за счет их концентрации и изменения доминанты, вектора направленности. Предусматривается изменение мотивации через акцент на образ объекта деятельности. Именно образ объекта и составляет тело мотивации, задает ее. Предполагается переход информации, которую несет образ объекта из внешнего плана действий во внутренний, с целью изменения проживаемого ребенком состояния. Следует учитывать, что сам по себе объект нейтрален, лишь определенный образ объекта, который складывается в представлении у субъекта, становится агентом проживаемого состояния. Следовательно, этот образ объекта будет способствовать снижению неблагоприятного состояния субъекта, если станет для ребенка агентом проживаемого состояния.

Можно сказать, что *агент – это действенный образ объекта деятельности*. Агент всегда субъективен и наполнен ценностным содержанием для человека. В связи с этим в арсенале преподавателя имеется целый спектр средств, которые могут выступать в качестве объекта деятельности с целью актуализации адекватного данной ситуации состояния. Формирование контекста предполагает подробное изучение объекта деятельности педагогом, так как опасно как перегруженное представление (громоздкий процесс опознания), так и ограниченность восприятия. Возникает необходимость создания информационно-значимого обогащения воспринимаемого субъектом образа объекта, исходя из проживаемого субъектом состояния, уровня его готовности к восприятию данной информации.

Следовательно, *формирование контекста совместной работы с детьми включает следующие этапы:*

- чтобы объект был воспринят, должны быть сориентированы сенсорные системы. Именно проживаемое субъектом состояние задает «фокусное расстояние» восприятия образа объекта. Для этого важно продумать центр оптимального восприятия объекта – фокусировку, показать значение объекта, его важность в жизни общества, учесть адапти-

рованность субъекта к силе данного раздражителя, готовность субъекта к анализу стимула, важна опора на жизненный опыт. Важно учитывать: уровень готовности субъекта (ориентировочные рефлексы), механизмы переключения внимания, состояние предвозбуждения (преднастройки);

- формирование оперативного контекста для опознания образа объекта;

- ценностная оценка объекта для жизни субъекта, ориентация на личностный смысл;

- выявление соответствующей значимости, при этом значимостное насыщение должно быть в меру, чтобы не усугубить проживаемое ребенком неблагоприятное состояние;

- рефлексия.

Таким образом, создание контекстуальных систем и есть то образовательное пространство, которое целенаправленно создает педагог, учитывая проживаемое ребенком состояние и благодаря чему нейтральный объект становится агентом состояния. Следует учитывать, что агент всегда актуален и значим для данного субъекта в данный момент. Педагог выделяет образ объекта в определенной системе и последовательно раскрывает перед субъектом его значимость. Благодаря этому происходит постепенное замещение проживаемого субъектом состояния за счет потери значимости и актуальности предыдущего агента состояния, переориентация внимания субъекта на другие детали объекта, другой образ, который выступит как агент замещенного состояния.

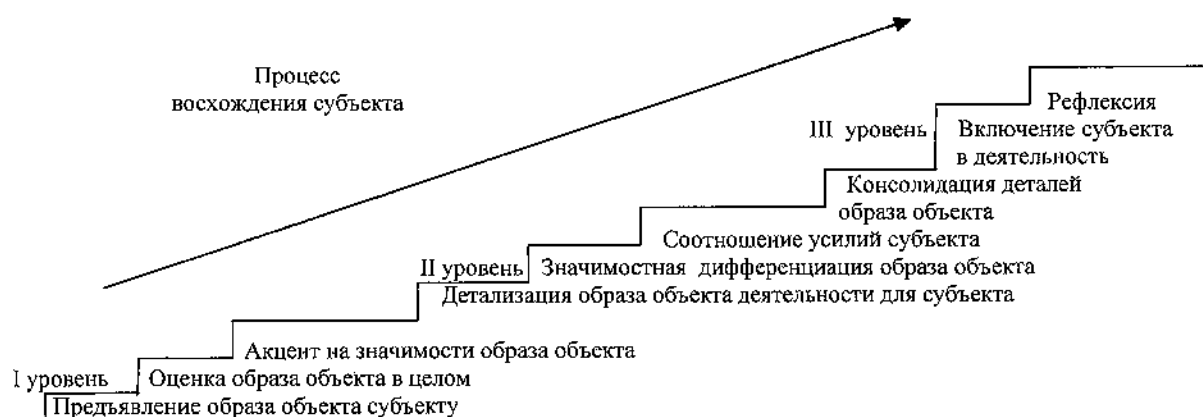
На основе этого можно выделить следующие методические направления профессиональной работы педагога с объектом деятельности:

- поиск образа объекта, который станет агентом проживаемого состояния;

- замена предыдущего агента новым. Агент должен быть наполнен ценностным содержанием для субъекта;

- актуализация адекватного контексту деятельности состояния.

Данная технология представляет собой последовательность «тонких» операций, основанных на предъявлении объекта, значимого для жизни субъекта. Это трехуровневое «восхождение», которое осуществляет педагог вместе с детьми в процессе целенаправленного педагогического регулирования, каждый уровень предполагает три этапа профессиональной деятельности педагога по замещению неблагоприятного состояния субъекта (рис.).



Технология замещения неблагоприятного состояния субъекта

(I уровень – сенсорно-перцептивный, II уровень – интеллектуальный, III уровень – личностно-деятельностный)

«Согласно деятельностной парадигме познавательное действие возникает в ответ на рассогласование прогнозируемых событий на «сенсорном входе» с тем, что реально имеет место или в ответ на совершение самим субъектом действия, которое должно привести к прогнозируемому изменению чувственных впечатлений» [6, с. 49]. Поэтому первый уровень – сенсорно-перцептивный – включает следующие этапы:

- акт *предъявления образа объекта*, «распредмечивание», целенаправленное опознание его субъектом при учете готовности к масштабу восприятия. Цели: предвосхищение значимости образа объекта для субъекта. (Например, *«скоро мы вместе будем отмечать юбилей нашей школы...»*);

- характеристика и *оценка образа объекта в целом*, его совокупности. Цели: формирование образа объекта, организация центрального информационного потока, информационное насыщение с позиции общественной значимости. Чем неблагоприятнее состояние, тем более необходимо углубление, дифференциация уровней опознания, что дает возможность рационализировать процесс замещения неблагоприятного состояния. (*«Мы с вами знаем, что день рождения – это всегда веселый, запоминающийся праздник, на котором подводят итоги, строят планы на будущее...»*);

- *акцент на значимости образа объекта* для субъекта и коллектива в целом. Цель: показать роль объекта в жизни субъекта при учете готовности и возможностей субъекта. Важно предвидеть соотношение точности

предвосхищения значимостной для субъекта оценки образа объекта и диапазон приемлемости. (*«На дне рождения подводят итоги, строят планы на будущее, встречаются с друзьями...»*).

Второй уровень – интеллектуальный – предполагает следующую последовательность профессиональных действий педагога:

- *детализацию образа объекта* деятельности с позиции доступности, легкости исполнения. Цель: рассеять неблагоприятное состояние. Следует обратить внимание: чем сильнее нарушена мера адекватности данного состояния субъекта для конкретной ситуации деятельности, тем более подробным и детализированным является представление образа объекта для субъекта. (*«Для каждого класса совет дела продумал поручения. Оказывается, это не так и сложно. Каждый будет делать что-то одно, и в итоге получится интересный, запоминающийся праздник...»*);

- *значимостную дифференциацию* образа объекта с учетом готовности субъекта. Цель: постепенное становление объекта агентом. Следует учитывать: чем слабее возможности субъекта в данный момент, тем более точным должно быть прогнозирование. (*«Подготовка к юбилею школы – это очень ответственно, но не так и сложно. Нашему классу поручено украсить актовый зал...»*);

- *соотношение усилий*, необходимых для опознания преимуществ, которые это дает субъекту деятельности. Цель: инициировать включение субъекта в деятельность. Педагог учитывает затраты и эффект, которые полу-

чает субъект в результате выполнения деятельности. («Украшение актового зала – это почетное и важное поручение, именно здесь будет проходить все торжество. Подумаем, кто и за что будет отвечать...»).

Третий уровень – личностно-деятельностный – предусматривает инициирование активности субъекта, его личностный выбор и включение в деятельность:

- консолидация деталей образа объекта, основных элементов восприятия, укрупнение образа объекта. Цель: закрепление положительного восприятия образа объекта, его переход в агент проживаемого состояния. («Мы постараемся, чтобы на нашем празднике было интересно и весело всем, а украшенный зал подчеркнет торжественность и уникальность данного мероприятия...»);

- включение субъекта в активную работу через организацию психомоторной деятельности. Цель: выстраивание системы ценностных отношений благодаря замещению неблагоприятного состояния благоприятным, адекватным ситуации деятельности. Проживаемое субъектом благоприятное состояние, отсутствие личностной рассогласованности делает излишним последующее углубление и дифференциацию, так как необходимая информация может быть почерпнута из контекста. («Сейчас составим перечень необходимых дел и примемся за работу...»);

- рефлексия по окончании деятельности. Цель: обобщить позитивный и негативный опыт, приобретенный в результате совместной деятельности. («Приобретенный нами опыт теперь поможет каждому из нас в других делах...»). Важно, чтобы субъект прожил состояние удовлетворенности от результатов выполненной работы.

Именно на пятом этапе предполагается переход внешнего объекта в агент состояния, начало формирования ценностных ориентаций.

Таким образом, педагог, организуя совместную деятельность и видя палитру ценностного содержания в одном конкретном объекте, предъявляет детям именно тот образ объекта, который может стать агентом проживаемого ребенком состояния, непосредственно соответствует контексту ситуации и способствует включению в продуктивную деятельность. Педагог, обучая видеть ценностное содержание в объекте деятельности, тем самым способствует выходу и на ценностный

результат деятельности, целенаправленному формированию саморегуляции субъекта. Именно «идеальные образы, вмещающая в себя ценностную сторону, задают общие нормы, в пределах которых групповые взаимоотношения регулируются» [7, с. 243].

Благодаря профессиональному регулированию педагог помогает ребенку «расширить» поле ценностного восприятия, представляя различные образы одного и того же объекта, которые могут стать и становятся агентами проживаемого субъектом состояния. Развертывая перед субъектом целую палитру образов объекта, мы помогаем ему адекватно ориентироваться, осознанно регулировать свое актуальное состояние в многообразии современной жизни, постепенно осваивая элементы ценностного механизма саморегуляции. Ребенок целенаправленно приучается быть субъектом собственного состояния, а значит, и жизнедеятельности, осознанно делать выбор и не поддаваться на манипуляции извне.

Именно педагогическая регуляция состояния субъекта и составляет базу для изменения атмосферы и климата в группе. Если не обращать внимания на проживаемое отдельным субъектом актуальное состояние, попытка улучшить социально-психологическую атмосферу и климат в группе будет бесперспективна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты) / Под ред. Э.В. Сайко. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 36 - 53.
2. Вичев В.А. и др. Поведение и ценностная ориентация на личность. – София, 1972.
3. Гостев А.А. Образная сфера человека. – М.: ИП РАН, 1992.
4. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический Проект, ИП РАН, Екатеринбург: Деловая книга, 1999.

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.14

Бурова Л.И.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец;
Трескина О.В.
ГОУ ВПО ВГПУ, г. Вологда

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Образование сегодня рассматривается в качестве важнейшего фактора становления личности, развития ее духовно-нравственной сферы. В современном понимании духовно-нравственного в педагогике может идти речь о стимулировании, активизации духовно-нравственного потенциала каждого обучающегося.

Исходя из философского [2], [3] и психолого-педагогического анализа [1], [4], [5] *духовность* определяется как ориентированность человека на осмысление и преобразование своей жизнедеятельности в соответствии с национальными и общекультурными ценностями и идеалами. В определении отражена ценностная основа духовности, процессуальная и потенциальная природа духовного в человеке. Нравственность рассматривается как проявление в практической деятельности и общении человека его духовной направленности, отношения к людям и окружающей действительности, основанного на внутренне принятых, отрефлексированных ценностях, выработанных человечеством. В связи с этим *нравственность* понимается нами как детерминированное национальными и общекультурными ценностями социальное проявление человека.

В психологической литературе *потенциал* изучается исследователями в категориях возможности и действительности, как нестатичное свойство личности человека (Б.Г. Ананье-

ев, Л.И. Анциферова, К. Левин, С.Л. Рубинштейн, А.В. Фомин, В. Штерн и др.). В совокупности понятие потенциала не сводится к сумме возможностей, резервов и способностей человека, хотя и включает их. Мы определяем потенциал как динамическое свойство личности, изначально присущее ей, некую силу, позволяющую человеку внутренне развиваться, проявлять и расширять свои способности. В содержательном плане потенциал может быть раскрыт как развивающаяся система творческих, духовно-нравственных, эстетических и интеллектуальных характеристик, составляющих основу личности.

Духовно-нравственный потенциал в исследовании рассматривается как развивающаяся система духовно-нравственных характеристик личности, которая делает возможным саморазвитие человека. Опираясь на исследования, содержащие профессиональные портреты социального работника (Е.Б. Балыдина, И.А. Зимняя, А.В. Топчий, А.Л. Фатыхова, Е.И. Холостова, Н.Б. Шмелева и др.), мы выделили основные характеристики духовно-нравственного потенциала студента-специалиста по социальной работе: ценностные ориентации, детерминированные идеалами, выработанными человечеством, национальными и общекультурными ценностями; жизненный опыт, осознанный на основе ценностной рефлексии; нравственные личностные качества (эмпатия, доброжелательность,

толерантность, тактичность, ответственность и т.п.); преимущественно внутренняя мотивация учения и альтруистическая мотивация деятельности; наличие стремления к духовно-нравственному самосовершенствованию.

Компоненты духовно-нравственного потенциала студентов определены как ценностно-рефлексивный, межличностный, мотивационно-деятельностный и компонент саморазвития. Все компоненты тесно взаимосвязаны между собой и с другими личностными и индивидуальными характеристиками потенциала человека. Иерархичность духовно-нравственного потенциала проявляется в том, что ведущим компонентом здесь выступает ценностно-рефлексивный, который обуславливает развитие остальных. Наряду с общими характеристиками потенциала как системы (целостность, структурность, иерархичность) выделяются и специфические характеристики потенциала человека как живой, саморазвивающейся системы: целеустремленность и самоорганизация. Эти характеристики проявляются в способности потенциала менять свою собственную структуру с целью развития. Данный факт требует поисков особых педагогических механизмов влияния на сферу потенциального обучающегося, учитывающих внутренние законы ее развития.

Обратившись к исследованиям хронотопической организации личностного мира (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, В.Я. Ляудис), можно определить временную структуру потенциала, объясняющую механизм его самоорганизации. Потенциал выступает в единстве временных характеристик, концентрирует три уровня временных отношений: отражающие прошлое, репрезентирующие настоящее, ориентированные на будущее. Потенциал как динамическая структура постоянно развивается за счет осознания человеком своих возможностей, их реализации в деятельности, своего накопления, обогащения, появления новых возможностей и способностей, перспектив дальнейшего развития. Эта логика развития потенциала лежит в основе педагогического воздействия на сферу потенциального обучающегося, в том числе и относительно духовно-нравственного потенциала.

Характеристики педагогического процесса, направленного на потенциал обучающихся, могут быть различны: повышение (В.С. Долгунов), раскрытие, помощь в проявлении (И.Т. Фролов), актуализация (З.В. Хохрина), формирование (Н.М. Мельник), осво-

бождение (П. Вайцвейг). Мы останавливаемся на *активизации*, так как именно это понятие наиболее точно отражает основные особенности потенциала как личностной структуры, некой силы, энергии, делающей возможной развитие и саморазвитие человека. Также активизация представляется нами из всех названных как процесс, имеющий наибольшие возможности для педагогического сопровождения самостоятельной, субъектной деятельности обучающихся со своим духовно-нравственным потенциалом.

Психолого-педагогическая литература посвящена в основном активизации учебной, познавательной, а также творческой деятельности обучающихся (С.И. Архангельский, С.П. Баранов, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, И.В. Харламов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.). Активизация в образовательном процессе может преследовать не только познавательные задачи, но и общее развитие личности обучающихся, становление активной позиции в познании и построении своей жизни. В современных психолого-педагогических работах термин «активизация» употребляется как активизация каких-либо способностей, опыта, восприятия, общения, процессов саморазвития, самоопределения (Е.О. Галицких, Н.В. Резенькова, А.С. Седунова, М.Н. Татарина). *Активизация духовно-нравственного потенциала* в исследовании рассматривается как системно организованная деятельность преподавателя и студентов, в ходе которой происходит стимулирование и усиление проявления обучающимися ценностной рефлексии, творчества, самостоятельности.

Характеристики личностно ориентированного образования позволяют говорить о том, что именно в рамках такого подхода и возможна активизация духовно-нравственного потенциала: ориентация на духовную сферу обучающихся; направленность на саморазвитие личности; ценностная наполненность содержания образования; внимание на развитие рефлексивных способностей обучающихся; соединение эмоционального и рационального компонентов в образовании; расширение пространства свободы и выбора; предоставление возможностей для различного рода личностной деятельности, возложение ответственности за поступки на человека; понимание и обучающегося, и учителя как субъектов педагогического процесса; факультетизирующая роль педагога, отсутствие же-

ского контроля и императивности; диалоговые формы и методы обучения.

Детерминированное понятие педагогической технологии может быть применено и к разработке личностно ориентированных их разновидностей. Основными особенностями здесь будут: вероятностная результативность, связанная с индивидуальными личностными возможностями и потребностями студентов; взаимосвязь процессуального компонента с механизмами личностного развития. Мы отмечаем важность процессуального компонента в проектировании личностно ориентированной технологии, так как именно выделение этапов, наличие определенного, но гибкого алгоритма позволяет переносить вероятностную технологию развития личности в другие педагогические условия. Если при проектировании традиционного обучения предметом проектной деятельности является фрагмент содержания этого обучения, то при личностно ориентированном – событие в жизни личности, дающее ей целостный жизненный опыт.

Личностно ориентированную технологию мы понимаем, опираясь на определения Н.А. Алексеева, В.В. Серикова, Е.А. Никодимовой, как систему функционирования всех элементов педагогического процесса, основанную на механизмах личностного развития и приводящую к активизации личностных функций субъектов образования. *Основанием проектирования* личностно ориентированной педагогической технологии, направленной на активизацию духовно-нравственного потенциала студентов, является *динамическая структура потенциала личности*, когда логика, этапы, содержание технологии отражают особенности духовно-нравственного потенциала как развивающейся во времени системы. Соответствующий педагогический процесс в исследовании представлен в виде модели, содержащей следующие блоки: методологический, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный, реализационный. Такое содержание модели характеризует входящую в ее состав разработанную личностно ориентированную педагогическую технологию как направленную на все компоненты духовно-нравственного потенциала студентов в комплексе.

Методологический блок модели включает системный, аксиологический, личностно-деятельностный и технологический подходы.

Содержательный представлен такими компонентами, как ценностно-рефлексивный, межличностный, мотивационно-деятельностный, компонентом саморазвития. Эти компоненты соответствуют составляющим духовно-нравственного потенциала обучающихся и определяют основные цели, содержание и методы педагогического процесса, направленного на его активизацию. Основой предлагаемой модели является операционно-деятельностная взаимосвязь логики процесса развития духовно-нравственного потенциала студентов и процессуального компонента личностно ориентированной педагогической технологии.

Операционно-деятельностный блок включает взаимосвязи и взаимозависимости этапов развития духовно-нравственного потенциала и дидактических компонентов личностно ориентированной технологии (цели, содержание, этапы, методы, средства, формы, контроль). Выделенные этапы развития духовно-нравственного потенциала студентов будут являться ориентировочным алгоритмом (вариативным, гибким, предполагающим отступления и возвращение) разработанной педагогической технологии:

- самоанализ прошлого субъектного опыта духовно-нравственной жизни обучающегося (осознание жизненного пути, перенос прошлого положительного духовно-нравственного ресурса в актуальную учебную ситуацию);
- определение профессионально-личностного идеала, ориентирующего обучающегося на духовно-нравственное совершенствование;
- самодиагностика и самопознание духовно-нравственных возможностей (определение степени представленности идеала в своей личности);
- выбор направлений для духовно-нравственного саморазвития (принятие ответственности за собственное саморазвитие, составление программы саморазвития, определение необходимых условий и средств);
- практическое воплощение выбранных направлений саморазвития (закрепление и тренировка в деятельности, общении духовно-нравственных качеств личности);
- духовно-нравственное обогащение, накопление личностного потенциала (приращение исторического и культурного опыта к внутреннему опыту личности);
- ориентация на будущее саморазвитие, определение путей духовно-нравственного совершенствования.

Оценочно-результативный блок включает в себя критерии оценки эффективности данного процесса (ценностная рефлексивность сознания, ценностное отношение к «другому», способность к нравственному поступку, готовность к духовно-нравственному саморазвитию) и результат эффективной реализации технологии (возможные уровни активности духовно-нравственного потенциала студента-специалиста по социальной работе после реализации модели: средний (частичный), высокий (задействованный), очень высокий (саморазвивающийся)).

Реализационный блок модели показывает уровни реализации технологии (образовательный процесс, учебная дисциплина, учебное занятие) и педагогические условия. Он демонстрирует возможности применения модели и лично ориентированной технологии в различных педагогических ситуациях. Для эффективной реализации модели активизации духовно-нравственного потенциала средствами разработанной лично ориентированной технологии необходимо учитывать способствующие этому выделенные педагогические условия. Они характеризуют взаимодействие субъектов образовательного процесса как лично ориентированное, выделяют необходимые положительные установки педагога на духовно-нравственные возможности обучающихся: авторская реализация модели, личностное осмысление педагогом, гибкость применения; снятие барьера авторитарности педагога, персонализация общения (отказ от статусных ролей), партнерство, проявление преподавателем эмпатии и толерантности; наличие установки педагога, что каждый обучающийся априори обладает значительным духовно-нравственным потенциалом; приближенность образовательного процесса к естественной жизни обучающихся, «снятие» искусственности занятий; предоставление пространства свободы и возможностей, выбора организационных форм, заданий и т.д.; изначальное желание у обучающихся духовно-нравственного развития, создание первичной внутренней мотивации, не сводимой к внешним поощрениям; нахождение обучающихся в зоне постоянного, непрямого духовно-нравственного влияния педагога с постепенной передачей ответственности.

Разработанная модель адаптивна к разным организационным структурам педагогического процесса (процесс обучения в целом,

учебная дисциплина, учебное занятие). Логика процесса развития духовно-нравственного потенциала может соотноситься со структурой, логикой построения школьного урока, вузовской лекции, занятия. Эта логика не отрицает традиционного основания для построения учебного занятия – особенностей процесса усвоения материала обучающимися, а сопутствует ему и преобразует его в процесс активизации духовно-нравственного потенциала. Логика процесса развития духовно-нравственного потенциала будет соотноситься с основными этапами обучения в том или ином образовательном учреждении (начального, дополнительного, общеобразовательного, высшего и т.д.).

Четыре компонента, выделяемых в структуре духовно-нравственного потенциала и в содержании модели, являются критериально значимыми, с помощью их можно описывать степень его активности до и после педагогического влияния. Диагностика уровня активности духовно-нравственного потенциала обучающихся осуществлялась по выделенным критериям, и на основе их проявления были выделены такие уровни активности духовно-нравственного потенциала, как очень низкий (непроявляющийся), низкий (латентный), средний (частичный), высокий (задействованный), очень высокий (саморазвивающийся). Они описывают степень задействованности духовно-нравственных характеристик личности обучающихся и характеризуют перспективы саморазвития его духовно-нравственного потенциала. (В модель входят только те уровни, которые возможны после ее успешной реализации).

Комплекс диагностических методик, выявляющий уровень активности духовно-нравственного потенциала студентов факультета социальной работы, педагогики и психологии Вологодского педагогического университета (2001/2002 уч. г.), включал в себя: опросник М. Рокича, анализ дневников прохождения практики, тест на эмпатические способности А. Бойко, ранжирование степени привлекательности разных групп клиентов, анализ путей и средств решения студентами профессиональных ситуаций, анкету определения профессионально-личностной направленности студентов, опросник «Самооценка осуществления профессионального потенциала», анализ нормативных документов и методических материалов на предмет нацеленности на духовно-нравственное развитие [6]. В констатирующем эксперименте

приняли участие 210 студентов очного и заочного отделения. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал недостаточный для студентов-специалистов по социальной работе уровень активности духовно-нравственного потенциала: 82 % – средний и низкий уровень. Все диагностические методики выявили невысокую реализованность духовно-нравственных характеристик личности студентов. Особенно уязвимым оказался первый критерий – ценностная рефлексивность сознания (низкий уровень – 46 %). По результатам констатирующего исследования мы можем говорить о низкой способности большинства респондентов объяснить свои ценностные приоритеты, проанализировать свои представления о себе и будущей профессии. Обладая хорошими эмпатическими способностями, студенты не могут сориентироваться в случаях, требующих непосредственного проявления сопереживания и терпимости. Для большинства респондентов мотивационный компонент их учебной и профессиональной деятельности не связан с нравственным содержанием будущей деятельности. У студентов есть желание саморазвития, но для готовности к нему не хватает понимания его содержания, условий и средств, принятия ответственности за свое профессионально-личностное развитие. Преодоление подобной тенденции стало возможно в реализации модели активизации духовно-нравственного потенциала студентов средствами личностно ориентированной педагогической технологии (2003 - 2007 гг.).

Содержание методического обеспечения технологии составили: учебно-методический комплекс по дисциплине «Профессионально-этические основы социальной работы»; рабочая тетрадь для студентов по данному курсу, направленная на развитие профессионально-личностного потенциала специалиста по социальной работе; концепция организации практики для студентов - будущих специалистов по социальной работе.

При реализации дидактического аспекта технологии учитывалось, что она не только должна отвечать требованиям, предъявляемым ко всем педагогическим технологиям, но и по своим целям, содержанию, методам, средствам должна иметь личностно ориентированный характер. Процессуальная часть технологии соответствует логике развития личности, один из этапов технологии нап

мую опирается на субъектный опыт обучающегося. Разработанная технология предоставляет возможности для поддержки индивидуального развития личности, обладает персонализированностью. Однако эффективная активизация духовно-нравственного потенциала обучающихся в личностно ориентированной технологии происходит за счет ее организационно-педагогических особенностей, выделенных в исследовании: *синтез интеллектуального, эмоционального, практического и рефлексивного компонентов в обучении выступает основным принципом технологии; содержание технологии носит духовно-ценностный характер; учебный материал преобразуется в личностно значимые духовно-нравственные проблемы; основным методом является создание и использование педагогических ситуаций для проявления духовно-нравственных характеристик личности студентов; взаимодействие субъектов педагогического процесса осуществляется в интеграционном единстве форм, методов, средств обучения, включающем в себя сотрудничество, диалог, рефлексию, вариативность.*

В ходе экспериментальной работы основной принцип технологии – синтез интеллектуального, эмоционального, практического и рефлексивного компонентов в обучении – проявлялся в том, что изучаемые знания, учебные задания и ситуации одновременно заставляли студентов размышлять, затрагивали их чувства, стимулировали ценностный самоанализ и предоставляли возможности для совершения нравственных поступков. Так происходило, например, в ходе дискуссии по современным этическим проблемам и при самостоятельной работе студентов с заданиями рабочей тетради.

Особенность реализации содержательного компонента технологии активизации духовно-нравственного потенциала состояла в том, что учебный материал трансформировался в личностно значимые духовно-нравственные проблемы. Это осуществлялось за счет поиска, вскрытия этического аспекта в любом изучаемом студентами учебном материале; установления межпредметных этических связей; соотнесения изучаемого материала с событиями, происходящими в жизни обучающихся; обращения к субъектному, духовно-нравственному опыту студентов; создания ситуации нравственного затруднения, на-

пример, при изучении темы «Этические дилеммы и этически уязвимые сферы социальной работы».

Важным методом при реализации модели являлось создание и использование педагогических ситуаций для проявления духовно-нравственных характеристик личности студентов. Участие в дискуссии, посещение социальных учреждений, включение в ролевую игру в роли клиента или специалиста – данные виды учебно-профессиональной деятельности активизировали проявление и реализацию духовно-нравственных качеств у студентов.

Взаимодействие со студентами осуществлялось в интеграционном единстве форм, методов, средств обучения, включающем в себя сотрудничество, диалог, рефлексивность, вариативность. Данные характеристики технологии являлись для нас и единицей организации учебного процесса (формой), служили нематериальным дидактическим средством, выступали в качестве метода. Так, например, диалог в организационном плане являлся семинаром-дискуссией, служил средством для обогащения духовно-нравственного потенциала студента и воплощался в методе нравственного диалога как способе обучения доброжелательности, толерантности, эмпатии.

Предлагаемая модель активизации духовно-нравственного потенциала студентов средствами разработанной личностно ориентированной педагогической технологии была реализована на выделенных уровнях: в рамках всего образовательного процесса, учебного курса, учебного занятия. Мы осуществляли реализацию модели в разных структурах образовательного процесса одновременно, то есть активизация духовно-нравственного потенциала в какой-то определенный момент происходила в контексте всего непрерывного профессионального образовательного процесса, в рамках изучаемой дисциплины, в условиях какой-либо организационной формы обучения.

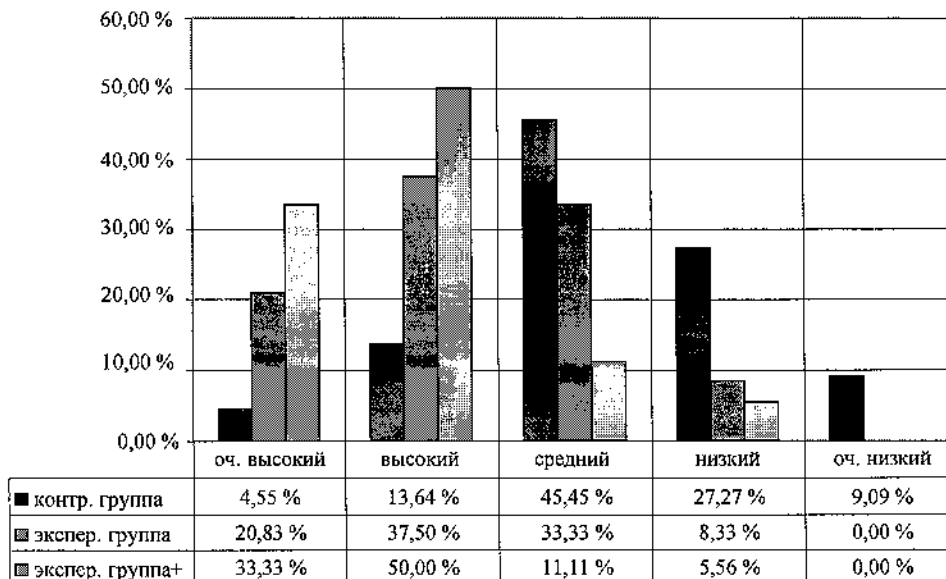
Каждый уровень, согласно выявленной в результате конструирования модели операционно-деятельностной взаимосвязи логики процесса активизации духовно-нравственного потенциала студентов и процессуально-логического компонента личностно ориентированной технологии, соответствовал определенному этапу развития потенциала. Реа-

лизация модели на более высоком уровне не отрицала ее реализацию на следующих. Этапы активизации духовно-нравственного потенциала, осуществляемые на уровне всего образовательного процесса, задавали цель и направление педагогической деятельности на включенных в него уровнях.

Для проверки эффективности реализации модели активизации духовно-нравственного потенциала студентов средствами разработанной личностно ориентированной педагогической технологии было задействовано 116 студентов-специалистов по социальной работе разных курсов очного и заочного отделения факультета социальной работы, педагогики и психологии Вологодского государственного педагогического университета. Чтобы доказать достоверность различий между процентными долями выборок контрольной и двух экспериментальных групп, мы применили многофункциональный критерий Фишера (угловое преобразование Фишера). Полученные эмпирические значения критерия находятся в зоне статистической значимости, особенно эффект выражен во второй экспериментальной группе (+), где были дополнительно прочитаны спецкурсы по теме исследования (коэффициент = 2,3 – 2,5). Это соответствует высокому уровню статистической значимости. В первой экспериментальной группе уровень статистической значимости ниже, но значение критерия при сравнении высоких и низких уровней не опускается ниже критического значения 1,64.

Наглядно сравнение результатов контрольной и двух экспериментальных групп после формирующего эксперимента представлено в диаграмме (рис.).

Анализ полученных данных контрольных срезов, проведенных в ходе формирующего эксперимента, выявил положительную динамику произошедших изменений в рамках ценностно-рефлексивного, межличностного, мотивационно-деятельностного компонентов и компонента саморазвития духовно-нравственного потенциала студентов. Показательно, что наибольшую динамику мы наблюдали по компонентам, наиболее значимым для определения уровня активности духовно-нравственного потенциала: ценностно-рефлексивному компоненту (коэффициент в высоком уровне активности – 2,39) и компоненту саморазвития (коэффициент – 2,32).



Сравнение результатов формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальных группах

Реализация организационно-педагогических особенностей созданной личностно ориентированной технологии активизации духовно-нравственного потенциала студентов выявила также определенные тенденции развития у студентов навыков ценностной рефлексии, способности к нравственной самооценке своей деятельности; формирования личного духовно-нравственного идеала; развития у студентов таких духовно-нравственных качеств, как ответственность, самостоятельность, эмпатия, доброжелательность, толерантность; закрепления внутренней мотивации учения и альтруистической мотивации деятельности; расширения возможностей для духовно-нравственного проявления студентов в учебно-профессиональной деятельности; повышения самообразовательной актив-

ности студентов в духовно-нравственном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учеб. пособие для высшей школы. – М.: Академический проект, 2004. – 234 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. – М., 1997.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 295 с.
4. Мамардашвили М. Необходимость себя. – М., 1996.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Владос, 2000.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2003. – 163 с.

УДК. 37.016.002

Плащенко В.В., Антропова Л.В.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА И НА ПРЕДПРИЯТИЯХ

Повышение качества подготовки специалистов в высшей школе и переподготовки на предприятиях в значительной степени опре-

деляется достижениями информационных технологий, внедряемых в образовательный процесс. В отличие от традиционных образо-

вательных технологий информационная технология имеет предметом и результатом труда информацию, а орудием труда – ЭВМ. Любая информационная технология включает в себя два аспекта:

- решение конкретных функциональных проблем обучающихся;
- организацию информационных процессов, поддерживающих решение этих задач.

Практика обучения показывает, что использование названных технологий является эффективным на всех стадиях педагогического процесса:

- на этапе предъявления учебной информации обучающимся;
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером или педагогом;
- на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля, достигнутых результатов обучения;
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации и т.п.

На любом этапе обучающийся как субъект учения с самого начала ставится в деятельную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный.

Но образование – это не только и даже не столько трансляция информации с целью апелляции к интеллекту, сколько апелляция к чувствам, к индивидуально неповторимому миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению. Поэтому любые информационные программы важно проверить на их собственно педагогическую целесообразность, провести своеобразную экспертизу с учетом индивидуальности педагога и обучаемого, с учетом тех ценностных критериев, которые должны быть предметом особой заботы новой парадигмы личностно-созидательного образования.

Учебный процесс в вузе (на предприятии) представляет собой взаимосвязанную деятельность обучающихся и обучаемых. От каждой стороны этой деятельности требуются определенные знания, умения, навыки, мастерство и система выполнения своих задач. Такая методика учебной работы необходима особенно педагогу. Умение преподавать зависит от многих свойств и качеств педагога-наставника: от знаний, опыта, природных способностей, кругозора и обоснованного

применения оптимальных методов обучения. Каждый преподаватель (руководитель) ведет занятия, исходя из своих знаний, своего индивидуального мастерства, с учетом своих субъективных особенностей. При этом должны творчески и умело внедряться в учебный процесс передовые информационные технологии. Так, например, деятельность менеджера по анализу трудовой дисциплины в учебном заведении, цехе, организации, на предприятии сводится к следующим направлениям: *изучение требований руководящих документов; оценка состояния трудовой дисциплины в подразделении и его соответствия предъявляемым требованиям; определение степени влияния положительного и отрицательного в ней на состояние учреждения, предприятия (подразделения); выявление причин имеющихся нарушений и выработка мер по утверждению позитивного и искоренению отрицательных явлений.* Каждое из этих направлений, в свою очередь, имеет свои конкретные вопросы. В интересах использования информационных технологий по данным направлениям анализа предлагается следующее условное разделение данного процесса (рис. 1) – назовем его просто «антенна».

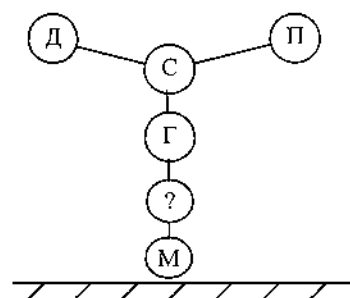


Рис. 1

Если сравнить его с направлениями анализа трудовой дисциплины, то получится, что первое обозначено буквой Д, т.е. документы, второе – П (порядок), положение дел в подразделении, третье направление – С (сравнение), готовность предприятия (учреждения) к реализации производственного плана – Г, под знаком вопроса – причины нарушения трудовой дисциплины, а последнее – выработка мер – обозначено как М.

В соответствии с предложенным представлением направления анализа трудовой дисциплины в учреждениях (на предприятиях) могут внедряться и информационные технологии, отражающие текстовое или гра-

фическое воспроизведение рассматриваемых вопросов. Это позволяет:

- преподавателю (руководителю) логически «завязать» рассматриваемый процесс и наглядно его представить, а обучаемому без особого труда его запомнить, поскольку подключается и механический вид памяти;
- значительно сэкономить время на изучение материала;
- использовать подобную методику обучаемым в практике организаций и предприятий.

Данный метод можно использовать на лекциях и консультациях по различным предметным областям с учетом их специфических особенностей.

Перед семинарскими или практическими занятиями обучаемым может ставиться задача на разработку *опорных сигналов* для ответа на выдвигаемые вопросы. Таким образом, на занятиях организуется своеобразный конкурс этих сигналов, происходит и определение тех, которые наиболее удачно отражают суть изучаемого вопроса, просты в запоминании и воспроизведении. Опорные сигналы призваны не загромождать изучаемый материал, а отражать лишь ключевые проблемы предметных областей знаний. При проведении практических занятий по проблемам предметных областей принято в высшей школе разрабатывать и применять сборники задач и упражнений. В отличие от известных изданий, разработанных в ряде вузов РФ, данные учебные пособия должны быть выполнены в электронном виде. По содержанию отражать не теоретические ответы на поставленные вопросы, а моделирование таких ситуаций, в которых обучаемые видели явление или совокупность явлений, весьма возможных в будущей практической деятельности, и которые необходимо обязательно разрешить. При этом методика постановки вопроса (задачи) такова, что сама ситуация служит лишь начальной посылкой, образно говоря, «импульсом» для дальнейших рассуждений и совместного творческого поиска возможных вариантов решений проблемы, что вытекает из следующих *примеров* постановки задач.

1. «Менеджер по работе с заказчиками обратился к начальнику отдела сервисного обслуживания с просьбой об освобождении его от плановых занятий по компьютерной подготовке и предоставлении возможности в отведенные для этого часы заниматься самостоятельно, а в конце учебного курса прове-

рить уровень его знаний специально назначенной для этих целей комиссией. Каким будет ваше решение? Какие направления морального состояния, психологической атмосферы в подразделении, индивидуальные особенности менеджера вам необходимо уточнить и учесть при принятии решения?»

2. «Выпускника вуза, прибывшего два года назад в подразделение, вы считали высокоподготовленным специалистом, способным на высоком уровне решать предметные вопросы в рамках занимаемой им должности. Планировали выдвижение его на более высокую должность. Однако он подал заявление об уходе. Какие вопросы вы зададите ему в индивидуальной беседе? Назовите возможные причины возникновения его желания уволиться? Какова в этом роль руководителя подразделения?»

Из приведенных примеров видно, что обе задачи требуют серьезной оценки положения дел в коллективе и взвешенного решения со стороны руководителя предприятия. Реальность подобных ситуаций может быть воспроизведена с помощью видеороликов, что вне всяких сомнений при их рассмотрении на практических занятиях оживит дискуссии.

Необходимо отметить, что подобные задачи, примененные на основе программных продуктов, по различным предметным областям могут использоваться не только на практических занятиях, но и на лекциях с целью формирования проблем. Условно *постановку проблем* можно определить следующими уровнями сложности. *Первый уровень* – это когда преподаватель формирует проблему в виде аналогичной приведенным задачам по вопросам повышения качества (эффективности) процесса различных предметных областей, укрепления трудовой дисциплины, предотвращения происшествий и преступлений в производственных коллективах, промышленной безопасности, обеспечения на предприятиях здорового микроклимата, социальной справедливости и сам эту проблему решает. Цель этого уровня – вызвать интерес у обучаемых к данной проблеме и показать методику ее выполнения. *Второй уровень* – постановка проблемы и поиск ее решения совместно с обучаемыми. *Третий уровень* – постановка проблемы педагогом и ее решение самостоятельно обучаемым. И, наконец, *четвертый уровень* – обучаемый сам формирует проблему и самостоятельно ее решает. Здесь преподаватель выступает в роли эксперта. Применение таких приемов позволит

усилить практическую направленность проводимых занятий.

Можно выделить несколько разновидностей опорных сигналов:

- опорные сигналы в виде логических схем (рис. 2);
- опорные сигналы в виде направленных графов (рис. 3);
- опорный сигнал в виде стилизованных рисунков (схем) (рис. 4);
- опорный сигнал в виде буквенных (цифровых) выражений.

Предлагаемые варианты опорных схем и сигналов позволят обучаемым просто и наглядно представить изучаемый материал и легче его запомнить.

Интенсифицировать изучение учебной дисциплины возможно, применяя следующие методы и приемы активизации обучения:

- предусмотрение вводно-мотивационного этапа занятия с его реализацией по схе-

ме: тема → проблема → актуальность → значение знаний (умений, деятельности) → цель занятия;

- проведение (прочитка) лекций-диалогов;
- использование повышенной визуализации предъявления учебного материала обучаемым на лекциях, семинарах, лабораторных и практических занятиях;
- введение элементов деятельностного (процессного, ситуационного) подхода в обучении взаимо- и самооценки учебной деятельности студентов на занятии;
- применение элементов деловой игры, приемов экспертной оценки, различных видов конфликтных ситуаций – с недостатком (избытком) информации, противоречивой информацией, с ограниченным временем решений;
- прочтение отдельных лекций по типу пресс-конференций.

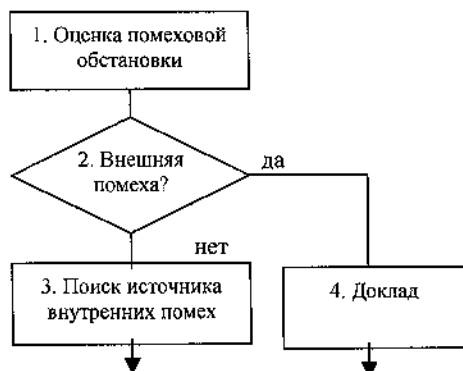


Рис. 2. Работа оператора пункта управления подразделения в сложных условиях помеховой обстановки (фрагмент)

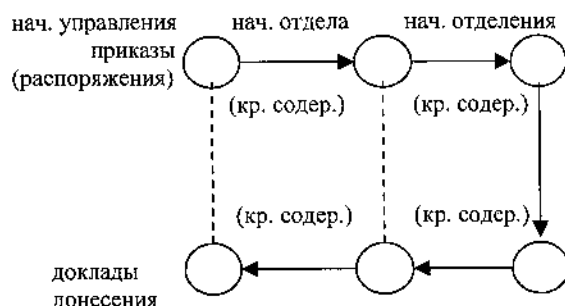


Рис. 3. Порядок работы управления качества предприятия в ходе ... (фрагмент)

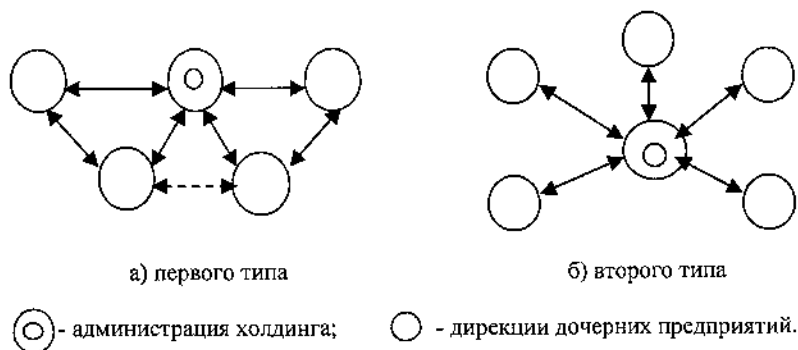


Рис. 4. Варианты структур системы управления холдинга

Мощным средством интенсификации (увеличения интенсивности) учебного процесса является его компьютеризация и электронно-вычислительная техника. Данные средства могут использоваться на самостоятельных занятиях, так как этот вид занятий в наибольшей степени может быть обеспечен средствами автоматизированного обучения. Однако проведение данных занятий целесообразно осуществлять под руководством преподавателей.

Информационные технологии могут (и должны) широко использоваться при проведении практических и лабораторных занятий, групповых упражнений по темам, связанным с моделированием процессов, предметных областей и выполнением инженерных, технико-экономических и других видов расчетов.

В учебной практике возможно эпизодическое использование мультимедийных систем при проведении лекций, групповых занятий и семинаров для решения частных педагогических задач. Так, например, с целью повышения наглядности при иллюстрации излагаемого материала (демонстрация динамики функционирования ЭВМ) на лекции могут использоваться ПЭВМ с подключением к ней демонстрационных цветных дисплеев. Формируемая с помощью специализированных программных продуктов последовательность видеокладов обеспечивает высокую наглядность. Специфические зрительные эффекты, осуществляемые мультимедиа-графикой, способствуют активизации восприятия сложного материала.

При проведении практических, лабораторных и семинарских занятий контроль подготовки (коллоквиум) студентов, рейтинговую оценку успеваемости обучаемых, контроль остаточных знаний целесообразно осуществлять с использованием автоматизированных обучающих систем (АОС). Каждый студент (обучаемый) работает с дисплеем, получая на экране серию контрольных вопросов (тестов) по материалу, выносимому на занятие. Контролирующая программа при анализе ответов обучаемых учитывает их правильность и время, затраченное на «размышления». Оценка, выдаваемая на экран дисплея по окончании диалога, сопровождается комментарием, соответствующим показанному уровню знаний. Так, например, при проведении самостоятельных занятий средствами АОС может осуществляться диалог обучаемого с ЭВМ, в ходе которого:

- на экран дисплея выдается учебный материал и указания по самостоятельной работе с литературой;

- по ходу отработки материала формируются контрольные вопросы;

- проводится анализ ответов обучаемого и в зависимости от их содержания определяется направление дальнейшей работы (выдача дополнительных пояснений, детализация объяснения, методическая помощь, наводящие вопросы, переход к обработке следующего вопроса и т.д.);

- осуществляется оценка действий обучаемых на занятии по правилам, описанным автором сценария занятия;

- в зависимости от результатов работы формируются и выдаются обучаемому установки и методические рекомендации на дальнейшую работу.

Качество автоматизированных учебных занятий (АУЗ) решающим образом определяется их сценариями. Сценарий АУЗ – это детальный алгоритм занятия, изложенный на содержательном уровне. Он является основой для разработки программного обеспечения, с помощью которого и обеспечивается диалог обучаемого с АОС. Центральным вопросом здесь является описание учебного диалога в сценарии: преподаватель должен детально «рассказать», как он проводит занятие, рассмотрев множество различных деталей протекания учебного процесса. Статистика применения АУЗ показывает, что такие занятия способствуют активизации деятельности обучаемых, позволяют в 2-3 раза увеличить объем контроля изучаемого материала студентами, обеспечивают самостоятельную и индивидуальную работу с каждым обучаемым на основе диалога по схеме «человек – машина», чем достигается определенная объективность контроля знаний студента.

Широкая информатизация учебного процесса позволяет по-новому взглянуть на подготовку выпускников вуза к практическому исполнению обязанностей по должности предназначения на предприятиях (в организациях, фирмах). С целью восстановления и закрепления знаний, умений и навыков по блоку специальных дисциплин ежегодно можно проводить *конкурс специальности*, который, вне всяких сомнений, является эффективной формой активизации самостоятельной и творческой работы студентов. Конкурс можно проводить последовательно в три этапа.

Первый этап проводится в виде письменной работы и имеет целью восстановление знаний теоретических основ определенной предметной области.

На **втором этапе** на основе смоделированной конкретной обстановки с использованием программных продуктов (экономической, технической, экологической и т.д.) проводится оценка умений студентов применять теорию на практике.

На **третьем этапе** закрепляются и оцениваются практические навыки студентов-выпускников в выполнении функциональных обязанностей по предназначению.

По результатам конкурса определяются личные места студентов (их рейтинг) и командные места учебных групп, проводится анализ уровня подготовки студентов и преподавания различных разделов спецдисциплин. При необходимости по результатам анализа могут корректироваться учебно-методические материалы и учебные планы. Итоги конкурса и победители объявляются в приказе руководителя вуза.

На основе рассмотренных выше положений следует рекомендовать следующий перечень **направлений** применения информационных технологий в учебном процессе:

- презентация всех видов занятий;
- электронные учебники и учебные пособия;
- система контроля знаний студентов;
- компьютерные тренажеры;
- тренажно-моделирующие комплексы на основе виртуального моделирования предметных сред;
- видеокурсы, состоящие из тематического фильма на CD-диске, печатного пособия по теме курса и методических разработок по использованию видеокурса;
- электронная библиотека.

Каждое из перечисленных направлений имеет свои специфические особенности, соответствующие им методические подходы, а также программы обучения им сотрудников предприятий (организаций) и преподавателей кафедр вуза.

УДК 37.048.45

Шеверева Т.А.

ГОУ СПО «Белозерский педагогический колледж», г. Белозерск

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К ПРЕДПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Одним из четырех приоритетных направлений развития Российской Федерации является модернизация образования. Важнейшим направлением инновационной деятельности в данной сфере стало введение профильного обучения на старшей ступени в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования [2].

Сегодня для учащихся выпускных классов основной ступени выбор профиля обучения становится главным вопросом их образовательного развития. Его разрешение поможет им сориентироваться в перспективности выбора дальнейших путей получения образования, определиться с будущей сферой профессиональной деятельности. Проведенные исследования показали, что более половины девятиклассников не имеют оснований для выбора профиля, поскольку их профессиональные намерения еще не сформированы. Поэтому возникла необходимость предпро-

фильного обучения (ППО), рассчитанного на один год и представляющего собой систему педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующей самоопределению учащихся основной школы относительно избираемого ими профилирующего направления будущего обучения и широкой сферы деятельности [4, с. 6].

Исходя из Концепции профильного обучения [3] предпрофильное обучение должно сформировать у школьников:

- умение объективно **оценивать** свои резервы и способности к продолжению образования по различным профилям;
- умение осознанно **осуществлять выбор** профиля, соответствующего своим склонностям, индивидуальным особенностям и интересам;
- готовность **нести ответственность** за сделанный выбор;

- высокий уровень учебной мотивации на обучение по избранному профилю, готовность прикладывать усилия для получения качественного образования.

Особые условия реализации Концепции профильного обучения, а следовательно, и формирования готовности учащихся к предпрофильному обучению складываются в сельской школе.

Исследователи (М.П. Гурьянова) определяют сельскую школу как «совокупность различных типов и видов образовательных учреждений, располагающихся в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, стремящихся удовлетворить образовательные потребности детей и выполнить специфические задачи общеобразовательной и трудовой подготовки школьников» [1, с. 23]. Проведенный рядом исследователей (М.Н. Гурьянова, Т.А. Заславская, И.Д. Лушников, В.А. Поляков, Л.Ф. Спиринов, В.И. Староверов и др.) анализ современного состояния сельской школы показал, что специфика сельской школы обусловлена влиянием на процесс обучения и воспитания объективных факторов (кадровые, финансовые и материально-технические проблемы, малочисленность учащихся, удаленность от административных и культурных центров и др.), которые необходимо учитывать при определении педагогических средств и методов реализации поставленных задач.

Небольшой объем учебного времени (102 часа), серьезность задач, которые необходимо решить в ходе реализации предпрофильного обучения, ставят в повестку дня проблему формирования готовности к нему учащихся. Чем сложнее и насыщеннее становится образовательная деятельность, тем выше требования к ее эффективности, тем большее значение приобретает наличие готовности к ее осуществлению. Вместе с тем, как показывает опыт работы школ, у учащихся к 9-му классу недостаточно формируется готовность к предпрофильному обучению требуемого уровня. Только 27 % обследованных учащихся предпринимали попытки самостоятельно получить информацию о предпрофильном обучении; способны сделать ответственный выбор; готовы участвовать в диагностических процедурах по выявлению своих интересов, склонностей, способностей; умеют работать со словарями и справочниками о профессиях, осуществлять

самоанализ, самоконтроль и коррекцию собственной деятельности. Еще 31 % обладает примерно половиной перечисленных умений, а 42 % владеют лишь немногими из них.

Это говорит о настоятельной необходимости уточнения понятия «готовность учащихся к предпрофильному обучению», выявления факторов, определяющих готовность к организации целенаправленной работы по формированию готовности учащихся к предпрофильному обучению. В настоящее время теоретический анализ готовности учащихся к ППО, содержания процесса и результатов ее формирования отстают от потребностей практики. Отсутствие научно-методических материалов, где рассматривается данная проблема, не позволяет сформировать у учителя ясное, целостное представление о ее сущности и путях решения в школьной практике.

Несовершенна и вузовская, и ССУЗовская подготовка будущих учителей к работе, направленной на формирование готовности учащихся к предпрофильному обучению, в которой есть специфика, обусловленная новизной задачи, а также особенностями организации данного процесса в сельской школе.

Анализ психологической и педагогической литературы по проблеме готовности позволяет сделать вывод, что практически все исследования базируются на теории деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн).

Различные аспекты готовности к деятельности, ее сущность и структуру, конкретные методики формирования исследовали Ю.К. Бабанский, М.Н. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе и др.

Готовность предполагает наличие знаний, умений, навыков, а также установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. При этом недостаточность готовности приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

Анализ теоретических исследований по проблеме, обобщение различных точек зрения сформировали наше понимание готовности учащихся сельской школы к ППО как интегративного личностного образования, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, включающая четыре взаимосвязанных структурных компонента:

- *когнитивно-знаниевый* – объединяет совокупность знаний учащегося о сущности предпрофильного обучения, его значении для выбора профиля обучения;

- *мотивационный* – означает направленность осознанного отношения учащегося к предпрофильному обучению ввиду особой его роли в решении проблемы профессионального и социального самоопределения;

- *практический* – отражает функциональный состав умений, востребованных в предпрофильном обучении;

- *рефлексивно-оценочный* – характеризует осознание и анализ учащимся специфики собственной деятельности в рамках предпрофильного обучения.

Когнитивно-знаниевый компонент готовности характеризуется объемом знаний учащегося, их глубиной и осознанностью. Знания можно представить как сведения о значимости предпрофильного обучения для выбора профиля обучения. В качестве критериального показателя выделены теоретические знания о содержании и назначении предпрофильного обучения.

Мотивационный компонент побуждает учащегося к регуляции своего поведения, выражает его осознанное отношение к деятельности, определяет направленность личности на конкретные объекты и способы взаимодействия с ними. Для оценки степени наполненности, содержательности мотивационного компонента в качестве критериальных выделяем наличие у учащегося познавательного интереса и проявление личностно значимого смысла готовности к предпрофильному обучению через комплекс мотивов, связанных с дальнейшим выбором профиля обучения, с получением образования и будущей профессии. Когнитивно-знаниевый и мотивационный компоненты предопределяют стратегию поведения учащегося в отношении предпрофильного обучения.

Практический компонент характеризует возможность реализации этой стратегии. Его основным критериальным показателем выступает наличие у учащегося системы умений, необходимых для успешного освоения курсов по выбору, выявления своих интересов, склонностей, способностей в ходе психолого-педагогического сопровождения, самостоятельного, ответственного выбора профиля обучения на основе учета особенностей личности и потребностей рынка труда.

Рефлексивно-оценочный компонент (важнейший) ориентирует ученика на осознанное

познание и анализ собственного опыта и результатов своей деятельности в ходе предпрофильного обучения. В качестве критериального показателя усвоения этого компонента выступает сформированность рефлексивной позиции, которая проявляется в способности к самоанализу, самоконтролю и коррекции деятельности и в осознании собственной ответственности за сделанный выбор. В контексте проблематики нашего исследования эти показатели особенно значимы.

Подчеркнем, что наличие у человека тех или иных знаний и умений еще ничего не говорит об уровне владения ими. Диапазон их применения разнообразен. С.Л. Рубинштейн писал о том, что каждая ступень, будучи отличной от других, представляет относительно целое так, что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к следующей; внутри нее нарастают вначале в качестве подчиненных мотивов те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития.

В связи с этим для каждого выделенного критериального показателя нами были выявлены и описаны три уровня развитости каждого компонента готовности учащихся к предпрофильному обучению: низкий, средний и высокий. Анализ и обобщение результатов проведенного исследования показывают, что у большинства учащихся сельской школы готовность к предпрофильному обучению сформирована на низком и среднем уровне, что явно недостаточно для его эффективного осуществления.

Необходимость формирования готовности учащихся сельской школы к ППО высветила проблему выявления факторов (причин, движущих сил какого-либо процесса, явления), которые ее определяют [2, с. 158].

Рассматривая образование как системный объект в структуре происходящих в обществе изменений, мы обратились к пониманию сущности образования как многомерной открытой системы, взаимодействующей с социумом, как деятельностного социокультурного процесса, ориентированного на саморазвитие и становление личности. Теоретическое исследование, основанное на данной позиции, позволило составить систему факторов готовности учащихся основной сельской школы к предпрофильному обучению, включающую пять групп:

Социально-экономические - отражают влияние общего социального климата, политических, правовых, экономических, культурных и других взаимодействий общества и сельской школы, состояние которой во многом определяется общегосударственной и региональной образовательной, социальной, семейной, молодежной политикой [5, с. 35];

- *факторы, обусловленные особенностями сельской школы* - характеризуют специфику организации учебно-воспитательного процесса в малочисленной школе (70 % школ на селе): ограниченные возможности учащихся в выборе предметов, занятий, педагогов, видов досуговой деятельности, общения; ограниченная соревновательность в учебе и числе ориентиров для сравнения и оценки своих реальных успехов; ограниченность в использовании разнообразных активных форм обучения; ограниченные возможности для самообразования и самостоятельного культурного роста как для учащихся, так и для педагогов, имеющих меньше возможностей для продолжения образования, повышения квалификации, обмена опытом;

- *личностные* - представляют личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса;

- *образовательные* - обосновывают появление новых тенденций в построении образовательного процесса в условиях изменившегося социального заказа в области образования, основной задачей которого становится развитие личности ученика через всесторонний учет его целей, мотивов, ценностных ориентаций, стремлений, возможностей;

- *информационные факторы* - определяют роль традиционных (художественная литература, СМИ) и новых (компьютер, Интернет, дистанционное обучение) источников информации в становлении готовности.

В результате анализа педагогической, психологической, методической литературы мы выстроили систему факторов готовности учащихся основной сельской школы (ОСШ):

- *социально-экономические факторы* как объективные условия, определяющие общественный заказ на формирование готовности учащихся к ППО и реальные возможности ее формирования;

- *личностные факторы* как интересы, склонности, способности учащихся, которые составляют основу формирования готовности к ППО;

- *специфические условия сельской школы* как конкретные условия жизнедеятельности учащихся;

- *образовательные факторы* как деятельность образовательных учреждений общего и дополнительного образования, способных последовательно и целенаправленно решать задачу формирования готовности учащихся ОСШ к ППО;

- *информационные факторы* как средства расширения знаний учащихся о мире современных профессий, об особенностях современного рынка труда, средства влияния на формирование мотивов, интересов и потребностей, способствующие формированию рефлексивно-оценочных способностей на основе образцов для подражания, определения уровня притязаний.

Взаимообусловленность и взаимодействие названных групп факторов является основой для становления готовности учащихся ОСШ к ППО. Действие данных групп факторов является стихийным, неорганизованным, следовательно, недостаточно эффективным.

Развиваясь и формируясь в деятельности и общении, личность устанавливает определенные социальные отношения исходя из сформировавшегося субъективного образа объективной реальности. Л.С. Выготский отмечал, что внешние элементы среды могут сами по себе не изменяться, но социальная ситуация развития в то же время может коренным образом перестроиться за счет совершившихся внутренних изменений субъекта.

Рассматривая учителей, родителей, учащихся сельской школы в качестве субъектов процесса формирования готовности к предпрофильному обучению, мы использовали анкетирование в целях:

- выявления мнения респондентов по вопросам, связанным с пониманием факторов готовности учащихся к предпрофильному обучению;

- выявления представлений каждой группы респондентов о значимости различных групп факторов готовности учащихся ОСШ к ППО.

Результаты опроса подтвердили правомерность теоретических выводов, поскольку в ответах всех групп респондентов имеются указания на вышеназванные группы факторов, определяющих готовность учащихся сельской школы к предпрофильному обучению. Отдельные категории опрошенных по-разному проранжировали группы факторов,

единство мнений проявили только в определении значимости образовательных факторов - все респонденты поставили на I место.

Использование методики компетентных судей, в роли которых выступили руководители сельских школ, позволило выявить условия, организующие каждую группу факторов, и разработать программу, цель которой сделать влияние факторов целенаправленно организованным, а следовательно, эффективным через систему педагогических средств, влияющих на создание условий проявления факторов готовности в сельской школе.

Ведущую роль в организации процесса формирования готовности учащихся сельской школы к предпрофильному обучению мы отводим образовательным факторам, так как:

- в рамках образовательных факторов может осуществляться целенаправленный процесс формирования готовности;
- они практически полностью регулируются школой;
- через образовательные факторы может быть организовано влияние на другие группы факторов.

Суть программы состоит в корректировке содержания обучения, содержания воспита-

ния с целью создания условий для самопроявления личности учащихся в образовательном процессе через:

- развитие стремления ученика к самообразованию, самостоятельному и активному формированию знаний и умений, необходимых для освоения предпрофильного обучения;
- развитие готовности ученика к формированию устойчивых интересов и социально-познавательной мотивации (выбор предпрофильного обучения, выбор профиля);
- формирование рефлексивно-оценочных умений, ответственности и самостоятельности в изменившейся учебно-воспитательной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск: Изд-во «Амалфея», 2000. – 480 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – С. 158.
3. Концепция профильного обучения.
4. Пинский А.А. Предпрофильная подготовка: начало эксперимента. – М.: Альянс Пресс, 2004. – 312 с.
5. Погорелова В.И. Адаптивная образовательная школа в условиях сельского социума: Дисс... канд. пед. наук. - Тюмень, 2004. - 173 с.

УДК 377.12

Никифорова М.А.
ГОУ СПО «Белозерский педагогический колледж», г. Белозерск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ДИАГНОСТИКЕ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ СФЕР УЧАЩИХСЯ

Изменение образовательной парадигмы, все большее внимание к личности обучающегося как к основной социальной ценности предполагает становление готовности будущего педагога к диагностике развития ученика. Диагностическая деятельность учителя становится нормативно-обязательной, она нашла отражение в документах Министерства образования и науки РФ.

В школьной практике диагностика пока не воспринимается как обязательный компонент педагогического процесса. При возрастающем индивидуальном своеобразии современных школьников это ведет к поверхностному знанию детей, к усредненности всех педагогических средств воздействия.

Основная задача учителя – помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех существенных человеческих сил школьника.

К ним относят индивидуально-личностные сферы – мотивационную, интеллектуальную, эмоциональную, волевою, предметно-практическую и др. [2]. Эти сферы в развитии виде характеризуют гармоничность индивидуальности, целостность, свободу и разносторонность человека. Они определяют успешность в обучении, образ жизнедеятельности, счастье и самочувствие среди людей.

Специалист, не владеющий в достаточной степени взаимосвязанной системой теорети-

ческих знаний, практических умений и навыков диагностической направленности, к организации и руководству педагогического процесса подходит с точки зрения своих собственных ощущений, определяемых настоящей минутой, т.е. ситуативно.

Следовательно, у педагога должна быть сформирована готовность к диагностической деятельности.

Готовность есть синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности [3]. Это комплексное понятие, включающее информированность, эмоциональное отношение к ситуации, автономность, умение планировать, способность принимать решение. Готовность в области диагностирования является одной из значимых составляющих профессиональной компетенции и определяется осведомленностью субъекта в области педагогической диагностики, образованностью и подготовленностью его к диагностической деятельности. Мы рассматриваем готовность к деятельности, исходя из трех составляющих: мотивационной, информационной и технологической. Они должны быть заданы и сформированы у индивида.

Любая деятельность базируется на соответствующих потребностях и способностях

(рис.). Потребности в деятельности являются источником активности личности в нужном направлении. Способности характеризуют потенциальное проявление, формирование и реализацию в деятельности.

Овладение деятельностью происходит лишь при постоянном осмыслении, анализе собственной деятельности, поведения. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования работы осуществляется с помощью педагогической рефлексии [4].

В теории профессионального образования рефлексия рассматривается как неотъемлемый компонент процесса познания: студент осознает, для чего он изучает материал, какое место он занимает в системе профессиональных знаний и умений, какие приемы научного познания были использованы для получения истинного знания (Н.А. Алексеев, А.В. Коржуев, И.С. Якиманская).

Определение готовности будущих педагогов к диагностической деятельности, исходя из учебных курсов, изучаемых в рамках Государственного образовательного стандарта, осуществлялось анкетированием, включающим рефлексивно-оценочный компонент (табл. 1).



Готовность к диагностической деятельности

Таблица 1

Результаты анкетирования

Компоненты готовности	Группы					
	Экспериментальная			Контрольная		
	Уровни, %					
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мотивационная	-	30	70	23,5	53	23,5
Информационная	24	76	-	18	82	-
Технологическая	52	48	-	94	6	-

Анализ результатов позволил сделать вывод, что в экспериментальной и контрольной группах готовность к диагностической деятельности сформирована недостаточно: высокая мотивационная готовность при среднем уровне информационной готовности и низком уровне технологической готовности. Обобщенно эти результаты можно охарактеризовать так: хочу, могу, но знаю приблизительно и практически не умею.

Следовательно, будущих педагогов необходимо целенаправленно готовить к диагностической деятельности через систему знаний и практических умений по диагностированию.

Основой для подготовки студентов явились системный, личностно-деятельностный, инверсионный и прогностический подходы [1].

С позиции *системного подхода* учитывалось, что личность ученика представляет целостный объект исследования, в котором различные стороны, индивидуально-личностные сферы выступают не как «автономные» элементы системы, а взаимосвязанные и взаимодополняемые. Для установления связи необходима так называемая контактная способность элементов системы и наличие у одного элемента направленности воздействия на другие элементы.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагал ориентацию на личность обучающихся, что обеспечивало развитие индивидуально-личностных сфер учеников; деятельностный компонент предполагал организацию диагностической деятельности педагога, направленную на повышение качества обучения.

С точки зрения *инверсионного подхода* – изменение направленности процесса диагностики происходит от внешних проявлений к внутренним и наоборот. Важно подчеркнуть, что подобная инверсия осуществляется непрерывно и она представляет собой не простое, механическое изменение направления диагностики, а сложный процесс качественного углубления поиска.

Прогностический подход тесно связан с *инверсионным*. Он позволяет рассматривать все объекты исследования в развитии, предвидеть возможные направления принятия педагогических мер для более качественного обучения школьников. Этот подход дает основание считать результаты диагностики неизменными, стимулирует постоянный поиск, совершенствование путей изучения личности.

Содержание *подготовки студентов выпускных групп педагогического колледжа*, будущих учителей начальных классов направлено на формирование трех подсистем готовности к диагностической деятельности в педагогическом процессе. Был разработан и апробирован спецкурс по теме «Влияние педагогической диагностики на качество обучения в начальной школе» (55 часов).

Учебная программа курса включала материал следующего содержания:

- качество обучения в школе и его характеристики;
- сущность личностно ориентированного подхода в педагогическом процессе;
- возможности личностно ориентированных педагогических технологий в образовании младших школьников;
- предмет педагогической диагностики и ее роль в учебно-воспитательном процессе школы;
- диагностика развития индивидуальности ребенка;
- структурный материал по характеристике индивидуально-личностных сфер личности ребенка, средства их диагностики и развития;
- оценочная деятельность учителя;
- оценочная деятельность ученика;
- безотметочное оценивание и др.

На практических занятиях работа строилась с использованием активных методов обучения: работа в парах, обучение в малых группах, что значительно повышало интерес к процессу обучения, эффективнее проходило усвоение рассматриваемого материала. Студентам предлагалось анализировать и оценивать ситуации, предвидеть последствия действий педагога, решать проблемы и принимать решения. Например, необходимо было обосновать, что первично: оценка или диагностика; сравнить функции оценки и диагностики; доказать, какие элементы и свойства волевой сферы необходимо развивать в себе учителю; подобрать упражнения для развития познавательных процессов интеллектуальной сферы и игровой материал для коррекции эмоциональных особенностей детей; охарактеризовать описание детских характеров в работах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого с точки зрения диагностической деятельности и др.

Продуктивно студенты выполнили работу по структуризации понятийного аппарата педагогической диагностики: составили разные и комплексные схемы, включая такие

компоненты, как цели диагностики, ее принципы, функции, уровни, этапы, объекты диагностирования в школе. Коллективно подбирались, обсуждались и уточнялись критерии и показатели для выявления уровня развития определенных сфер личности ученика. Студенты проводили самодиагностику, составляли на ее основе индивидуальные профили.

Творческие группы оценивали возможность учебных упражнений, заданий для выявления у детей особенностей их познавательных процессов (мышления, памяти, внимания, речи, воображения и др.), подбирали приемы по развитию рефлексивной деятельности учащихся, средства развития и совершенствования индивидуально-личностных сфер ученика.

Диагностические методики, развивающие задания, игры, упражнения, смоделированные мероприятия составили педагогические копилки студентов для прохождения ими педагогической практики и написания выпускных квалификационных работ.

В конце изучения спецкурса были предложены творческие задания на педагогическую рефлексия, связанные с анализом, обобщением и оценкой значимости усвоенного материала. Студенты пришли к таким выводам, что использование педагогической диагностики развития индивидуально-личностных сфер ученика помогает:

- получить принципиально новую содержательную информацию об индивидуальном развитии каждого ученика;
- выявить достижения и недостатки учащихся;
- оказывать своевременную помощь в достижении определенного уровня обученности;
- выбрать наиболее эффективные, оптимальные формы и методы обучения школьников;

- проектировать личностное развитие учеников;

- выявлять ребенку скрытые возможности своего развития, познавать себя, развивать рефлексивную деятельность;

- способствует в целом повышению качества обучения.

Следовательно, чтобы осуществлять обучение в соответствии с требованиями времени, учителю необходимо знать и использовать диагностику индивидуально-личностных сфер для общего развития, формирования индивидуальности школьника. В ходе педагогической диагностики происходит изменение уровня осмысления обучающих действий, овладение диагностической деятельностью, а учащиеся включаются в процесс качественных личностных изменений.

С 2004/2005 учебного года 84 студента 4-5 курсов осваивали специализированный курс.

Исследование позволяет сделать вывод об увеличении процентного соотношения студентов экспериментальной группы по информационному и технологическому компоненту, что подтверждает целесообразность использования спецкурса по формированию готовности к диагностической деятельности (табл. 2).

Подавляющее большинство студентов проявили заинтересованность в изучении обозначенной проблемы (95 %). Высказали утверждение, что современный педагог должен уметь самостоятельно проводить диагностирование. Результатом овладения данного материала можно считать уверенность 90 % учащихся в умении осуществить начальное диагностическое исследование и обработать полученные данные, способность

Таблица 2

Результаты контрольного анкетирования

Компоненты готовности	Группы					
	Экспериментальная			Контрольная		
	Уровни, %					
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мотивационный	-	24	76	5	71	24
Информационный	12,2	55,6	32,2	5	90	5
Технологический	10	15	75	24	71	5

подобрать развивающие задания, упражнения для коррекции обследуемых.

Таким образом, сформированные готовности студентов к диагностической деятельности в процессе изучения спецкурса играют важную роль в профессиональном становлении современного учителя, служат основой для дальнейшего самообразования и самосовершенствования.

УДК 337.12

Листвин А.А.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ВЗАИМОСВЯЗЬ КВАЛИФИКАЦИИ, КОМПЕТЕНЦИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Изменения в обществе устанавливают новый заказ профессиональному образованию. В области профессионально-педагогического образования все реже акцентируется необходимость подготовки узкого «специалиста-функционара». Обществу во всех сферах деятельности необходим широко образованный мобильный «специалист-личность», владеющий методологией познания, исследования, коммуникаций [7]. В настоящее время считается общепризнанным, что повышение требований стандарта качества педагогического образования характеризуется не столько объемом знаний, сколько ориентацией на овладение методологическими знаниями и способами проективной преобразующей деятельности в процессе межсубъектного взаимодействия. При этом комплексным критерием результативности процесса подготовки специалиста, интегральной характеристикой, отражающей уровень профессионального развития личности выпускника, традиционно является критерий готовности.

Так, И.А. Колесникова определяет готовность как систему интегрированных переменных (свойств, знаний, качеств личности, опыта), связующий элемент между процессом профессиональной подготовки и трудом. Готовность рассматривается как предпосылка успешной деятельности, направлена на будущую деятельность и во многом определяет успешность профессионального развития в этой деятельности [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. - Калининград, 2000. – 572 с.
3. Крутецкий В.А. Общество и окружающая среда. - М.: Мысль, 1985.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. (Педагогическое мастерство).

Профессиональное развитие, с точки зрения трудового потенциала человека, можно определить как процесс подготовки сотрудников к выполнению новых трудовых функций, занятию должностей, решению новых задач, направленный на преодоление расхождения между требованиями к работнику и качествами реального человека [9]. Например, потребность в профессиональном развитии педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального образования обусловлена изменениями в содержании непосредственно педагогического труда, вызванных, в свою очередь, изменениями в характере решаемых профессиональных задач. Скажем, реализация задач опережающего развития начального профессионального образования и удовлетворение потребностей местных рынков труда ориентирует профессионально-педагогическое образование на подготовку выпускников не на отдельные учебные предметы (или предмет), а на содержание профессионального обучения по целой группе родственных и смежных профессий, интегрированным профессиям, определяющим направления общественно полезной деятельности в регионе. Реализация данных задач сопровождается изменением функционирующей сети учреждений начального и среднего профессионального образования, появлении их новых типов (профессиональных лицеев, колледжей), специализацией по направлениям видов экономической

деятельности. Данные изменения продиктованы развитием научно-технического прогресса, возросшим технико-технологическим уровнем отраслей экономики, отдельных производств, предприятий, что отражается в конечном итоге на изменениях в содержании и характере труда как квалифицированных рабочих и специалистов, так и педагогов профессионального обучения, осуществляющих их подготовку. Например, в 70-х годах прошлого века токарь 3-го разряда, выпускник профессионального училища, должен был знать устройство, правила наладки и проверки на точность универсальных токарных станков, устройство и правила применения специальных приспособлений, контрольно-измерительных инструментов высокой сложности, геометрию и правила заточки режущего инструмента, допуски и посадки, классы точности и чистоты обработки, основные свойства обрабатываемых материалов. В 80-х годах помимо сказанного в его работе добавляются регулировочно-наладочные и контрольные функции. От него уже требуются знания в области механики и кинематики, электротехники, электроники и автоматики. В девяностых годах развитие техники привело к появлению станочников нового типа – станочников широкого профиля, обслуживающих группы станков различного технологического назначения, осуществляющих подналадку и даже наладку оборудования [1]. Аналогичные тенденции можно наблюдать и в отечественной черной металлургии. Если в 90-х годах XX века доля непрерывной разливки стали в общем объеме ее выплавки составляла около 25 %, то в настоящее время – около 55 %, к 2015 году – 75 %, а на Череповецком металлургическом комбинате – 100 %. Длительность плавки стали в электропечах сократилась с 4,5 часа до 55 минут. Кроме того, продолжается вывод неэффективных мощностей. Как это отражается на деятельности учреждений начального и среднего профессионального образования? Прежде всего, возрастает значение базовой теоретической подготовки. Появились межотраслевой, отраслевой, общепрофессиональный блоки в содержании профессионального образования по интегрированным профессиям, которые выражают его инвариантную часть. Увеличилась доля практических занятий в общем объеме теоретического обучения. Вариативная часть содержания образования, представленная профессиональными и специальными блоками,

относится к полной компетенции учебного заведения и разрабатывается им самостоятельно. Повышение уровня механизации и автоматизации производственных и технологических процессов повлияло не только на профессионально-квалификационный состав работающих, но и на разделение и организацию труда, что отражается на комплектовании учебных заведений. Если в 80-е годы прошлого века было еще возможно комплектование учебных групп по одной профессии и даже виду трудовой деятельности, то в настоящее время это практически невозможно. Таким образом, профессиональная подготовка в учебных заведениях все в большей степени приобретает дифференцированный, индивидуализированный характер, на основе широкопрофильного базового профессионального образования. Успешность реализации преобразований и деятельность в новых социально-экономических условиях непосредственно связана с профессионализмом, готовностью и способностью педагогических работников к изменениям. Так, отмеченные выше тенденции в сфере производства внесли существенные изменения в характер решаемых профессиональных задач педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального образования, все в большей степени требующих прогностических, проектировочных, организаторских способностей в обеспечении и реализации педагогического процесса.

Известно, что степень квалификации (профессионального мастерства) работников, позволяющая успешно решать стоящие перед ними задачи, называется *компетентностью*. Она определяет способность работника качественно и с минимальными ошибками (безошибочно) выполнять определенные профессиональные функции как в нормальных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новые и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям [9]. Остановимся подробнее на понятиях «квалификация» и «компетентность», их соотношении и взаимосвязи. Понятие «компетентность» было использовано в работах Г. Каннака (Франция), который доказывал необходимость для организации развивать компетенцию каждого работника для успеха всей деятельности. Он определил компетенцию фирмы как рациональное сочетание знаний и способностей, рассматриваемых на небольшом промежутке времени, которыми обладают работники данной организации. В 1982 г. в США вышло исследование

В. Мекелвила, в котором было показано, что сутью организации является набор компетенций всех работников [9]. В 1985 г. М. Бомензат предложил под компетенцией понимать совокупность факторов: знания (результат образования личности); навыки (результаты опыта работы и обучения); способы общения (умение общаться с людьми и работать в группе); а под компетенцией персонала организации – рациональное сочетание знаний, навыков, способностей, рассматриваемых в определенный период, которыми обладают ее работники для реализации стратегии организации [9]. При этом выделялись четыре вида компетентности: *функциональная*, характеризуемая профессиональными знаниями и умениями их реализовать; *интеллектуальная* – способность к аналитическому мышлению и осуществлению комплексного подхода к выполнению своих обязанностей; *ситуативная* – умение действовать в соответствии с ситуацией; *социальная* – предполагает наличие коммуникационных и интеграционных способностей, умения поддерживать отношения, влиять, добиваться своего, правильно воспринимать и интерпретировать чужие мысли, выказывать отношение, вести беседы и пр.

Таким образом, функциональная и ситуативная компетентности характеризуют профессионализм, а интеллектуальная и социальная – психологическую состоятельность персонала.

Интересно, что идеи компетентностного подхода зародились из потребностей именно профессионального образования и опираются в своей основе на концепцию ключевых квалификаций, разрабатываемую с 70-х годов XX века (И. Цабек, Л. Ретц, Т. Рейтман) в Германии и появившуюся в России в середине 90-х годов прошлого века [8].

Концепция ключевых квалификаций как необходимая часть профессиональной подготовки в процессе технико-технологического развития предполагает разделение квалификаций на три уровня [8]:

- квалификации узкого радиуса действия (узкоспециальные, монопрофессиональные), устаревающие через несколько лет;
- квалификации среднего радиуса действия (для группы родственных профессий) могут отстать от жизни через десятилетие;
- квалификации широкого радиуса действия (не связаны с какой-либо профессией) и есть собственно ключевые (экстрафункциональные) квалификации, которые следует

рассматривать как долговременную основу для профессиональной деятельности, профессионального роста.

Ключевые квалификации материального, формального (когнитивные и психомоторные), персонального и социального типов не устаревают в процессе научно-технического прогресса и поэтому представляют собой своего рода «снаряжение» для новой жизни [8]. Очевидно, что чем интенсивнее осваиваются ключевые квалификации в процессе обучения, тем более повышается способность работника к профессиональному росту в будущем.

Так, И.И. Соколова, исследуя методологические аспекты оценки качества профессионального образования, рассматривает разные подходы, основанные и на профессиональной компетентности, и на профессиональной квалификации, включающей в себя понятие компетентности. В качестве примера оценки квалификации ею приводится принятый в Великобритании Национальный классификатор профессиональных квалификаций (НКПК), использующий понятие компетентности. В соответствии с ним выделяются различные виды компетентности в зависимости от характера профессиональных задач [7]: 1) способность решать стандартные и предсказуемые задачи; 2) способность решать множество разных задач в разном контексте (требуется умение сотрудничать с членами группы); 3) способность решать сложные задачи, требующие значительной ответственности и автономии индивидуума (умение осуществлять контроль или руководство другими людьми); 4) способность решать большое количество технических и профессиональных проблем.

Очевидно, что высокий уровень компетентности выражается в способности решать не столько задачи, сколько разрешать проблемы.

В утвержденных распоряжением президента Российского союза промышленников и предпринимателей (РСИП) № ПР-46 от 28 июня 2007 г. «Макете профессионального стандарта» и «Положении о профессиональных стандартах» также реализован подход, основанный на профессиональной квалификации, включающей в себя понятие компетентности. При этом компетенция определяется как способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности [6]. Совокупность требований к компетенциям работников, дифференцируемым по параметрам сложности, нестандартности трудовых дей-

ствий, ответственности и самостоятельности, характеризует квалификационный уровень. Квалификация, с одной стороны, определяется как готовность работника к качественному выполнению конкретных функций в рамках определенного вида трудовой деятельности, а с другой – как официальное признание (в виде сертификата) освоения компетенций, соответствующих требованиям к выполнению трудовой деятельности в рамках конкретной профессии (требований профессионального стандарта) [6]. По мнению И.И. Соколовой, в процессе модернизации российского образования происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность», «общая культура» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, описание которых использует такие категории, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль», т.е. подчеркивает практическую, действенную составляющую, включает собственно личностные качества [7]. Например, И.А. Зимняя, выделяя ключевые, необходимые для жизни компетенции, отмечает, что они описываются по пяти компонентам: а) готовность к проявлению личностью свойства в деятельности, поведении; б) знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения; в) опыт реализации знаний, умений; г) ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, его личная значимость; д) эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявление компетентности [3].

Вышеизложенное позволяет предположить, что: 1) концепция ключевых квалификаций эволюционировала в идею компетентного подхода и концепцию ключевых компетенций; 2) если категория «квалификация» как понятие сохраняет двойственность, являясь, с одной стороны, характеристикой труда, а с другой, отражает официально оформленную готовность работника к выполнению трудовых функций, то компетенция характеризует работника, его способность к трудовой деятельности; 3) квалификация более широкое и абстрактное понятие, а компетенция – узкое и конкретное. Деление общественного труда по уровням (категориям, разрядам, классам) квалификации достаточно относительно, определяется историче-

ски сложившимся способом производства и зависит от темпов научно-технического прогресса. Высокие темпы НТП вызывают быстрые изменения в разделении и содержании труда, что не сразу находит свое отражение в определении уровня его квалификации, а необходимость выполнения новых трудовых функций всегда актуальна, конкретна и быстро находит свое выражение в компетенциях. В современных условиях работодателю легче сформулировать компетенции, необходимые для успешной деятельности организации на данном этапе, чем отслеживать изменения в содержании и характере труда, появление новых видов деятельности, ранжировать их по уровням квалификации и формулировать в квалификационных требованиях. Это предмет и задачи профессиологии, значение которой, как новой развивающейся отрасли знаний, возрастает [2].

Очевидно, что одна из основных задач педагогов профессионального обучения училищ, лицеев, колледжей – формирование ключевых квалификаций и компетенций обучающихся – неразрывно связана с мониторингом их области профессиональной деятельности, выявлением изменений в содержании труда и трансформацией их в педагогический процесс. Собственно этим объясняется возрастающее значение прогностических, проектировочных и организаторских способностей в деятельности мастеров производственного обучения и преподавателей, т.к. уровень решаемых ими профессиональных задач повысился. Сегодня педагог профессионального обучения должен быть способен разрабатывать учебно-программную документацию по предмету, производственному обучению, обосновывать и проектировать систему производственного обучения, вести методическую, опытно-экспериментальную и исследовательскую работу [10]. Таким образом, социально-экономические условия, научно-технический прогресс обуславливают изменения в производстве, профессиональном образовании и обучении, субъект-объектных и межсубъектных отношениях, устанавливающих и определяют взаимозависимость между областями профессиональной деятельности, содержанием конкретной трудовой деятельности, компетенциями и квалификацией обучаемых и обучающихся. Очевидно, что, исследуя изменения в профессиональной деятельности в производстве, можно трансформировать их в преобразующую педагогическую деятельность.

Процесс трансформации изменений на данном этапе вызывает необходимость в новых компетенциях, которые затем закрепляются в новых квалификационных требованиях.

Например, результаты экспертной оценки профессионально важных качеств педагога профессионального обучения учреждений НПО и СПО позволяют ранжировать их по значимости для конкретной педагогической должности и установить различия в решаемых профессиональных задачах [4], [5].

Выраженность таких профессионально важных качеств, как внимание, волевые, коммуникативные, эмоциональные, характерна и для преподавателя, и для мастера производственного обучения. Разброс значений среднего балла по этим группам свойств ничтожный. Однако особенности профессиональной деятельности выделяют в числе профессионально важных качеств у преподавателя – речевые и воображение, а у мастера п/о – наблюдательность и мыслительные. Это объясняется тем, что деятельность преподавателя в большей степени связана с профессиональным использованием речи как письменной, так и устной. Решение задач дидактического проектирования требует способно-

сти прогнозировать исход событий и результат, находить новые решения, видеть несколько возможных вариантов, т.е. развитого воображения. Деятельность мастера п/о больше связана не только с педагогическим наблюдением, но и с наблюдением за техническими объектами, необходимостью подмечать изменения в исследуемом объекте. Требуется способность рассматривать проблему с разных точек зрения, устанавливать взаимосвязи, делать выводы порой из противоречивой информации, т.е. важны мыслительные свойства. Очевидно, что выделенные качества в целом можно отнести к педагогу профессионального обучения (табл.).

Таким образом, современный этап модернизации профессионального образования неразрывно связан с изменениями в отраслях экономики и характеризуется усложнением решаемых профессиональных задач педагогическими работниками училищ, лицеев, колледжей, появлением новых компетенций, закреплением их в квалификационных требованиях к педагогам профессионального обучения, что должно учитываться в процессе их подготовки.

Профессионально важные качества педагога профессионального обучения

Преподаватель профессионального обучения	Средний балл	Мастер производственного обучения	Средний балл
1. Внимание	1,7	1. Эмоциональные качества	1,61
2. Волевые качества	1,64	2. Коммуникативные качества	1,6
3. Речевые качества	1,6	3. Внимание	1,59
4. Воображение	1,58	4. Наблюдательность	1,52
5. Коммуникативные качества	1,55	5. Волевые качества	1,51
6. Эмоциональные качества	1,53	6. Мыслительные качества	1,5

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М., 1997. – 258 с.
 2. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
 3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 4. Листвин А.А. Прогностическая модель педагога профессионального обучения как основа его подготовки // Профессионально-педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория и практика:

Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (СПб., 25-26 окт. 2007 г.). – СПб., 2007. – С. 150 - 156.
 5. Машков В.Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. – СПб.: Речь, 2005. – 304 с.
 6. Макет профессионального стандарта / Официальный раздел // Профессиональное образование. – М., 2007. - № 9. – С. 17 - 20.
 7. Соколова И.И. Методологические аспекты оценки качества профессионального образования // Профессионально-педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория и практика: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (СПб., 25-26 окт. 2007 г.). – СПб., 2007. – С. 5 - 14.

8. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Учеб. пособие. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. - 288 с.

9. Экономика труда (социально-трудовые отношения): Учебник / Под ред. Н.А. Волгина, Ю.Г. Одегова. - М.: Изд-во «Экзамен», 2004. - 736 с.

10. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: Учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. - 150 с.

УДК 377.1

Николаев В.В.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОЕКТИРОВАТЬ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшей задачей вуза является формирование у будущих педагогов профессионального обучения умений выполнять проективную деятельность при подготовке к учебным занятиям. Эта задача обусловлена очевидной тенденцией в педагогической науке и практике к технологизации и проектированию уроков в различных образовательных системах.

Первой основательной работой по педагогическому проектированию учебного процесса считается книга В.П. Беспалько [2]. В ней дается понятие и раскрываются основные компоненты педагогической технологии: целеобразование, мотивация, организация и управление учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроках в общеобразовательной школе.

А.П. Тряпицина [4] вводит понятие и определяет основные этапы педагогического проектирования: определение замысла, формулировка идей, разработка обобщенных моделей действий, конкретизация задач, реализация проекта, оценка, анализ и обобщение результатов; приводит конкретные примеры проектирования педагогических систем и процессов.

Теоретические вопросы проективной деятельности педагога профессионального обучения изложены в работе В.С. Безруковой [1]. Автор подробно рассматривает основные понятия, объекты, технологию педагогического проектирования, особенности проектирования педагогических систем, процессов и ситуаций в учреждениях начального профессионального образования (УНПО).

Появились исследования, в которых анализируются основные подходы к обучению

проектированию урока в учреждениях профессионально-педагогического образования. В частности, О.В. Тарасюк [6] выделяет следующий состав умений проектирования учебного занятия: умение проектирования дидактических целей занятия, проектирование основных направлений достижения цели, моделирование и конструирование содержания учебного материала, моделирование структуры занятия, выбора методов и средств обучения, проектирование содержания деятельности учащихся и педагога, проектирование системы контроля, оценки и коррекции уровня обученности, оформления проекта.

Особенностью нашей работы является то, что в качестве объекта проектирования мы предлагаем не сам урок, а определенную технологию обучения. При этом мы исходим из того, что технология обучения, например формирования у учащихся конкретных знаний (процессы и механизмы усвоения знаний, организация и управление учебно-познавательной деятельностью (УПД) учащихся при формировании знаний и т.д.), являясь достаточно стабильным процессом, определяет в дальнейшем тип, структуру и т.д. урока. Следуя этому утверждению, проектировать надо конкретную технологию обучения.

В профессионально-педагогическом словаре [5, с. 411] технология обучения определяется как комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных

умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.

Таким образом, технология обучения - это прежде всего педагогическая система, которая предполагает управление процессом обучения и включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию учебно-познавательной деятельности учащихся по достижению конкретных учебных целей и контроль этой деятельности. Эти процессы непрерывно взаимодействуют: результат контроля влияет на содержание управляющих действий, т.е. побуждает к корректировке организации учебной деятельности. Реализация технологии обучения может быть представлена следующим образом (рис.).



Рис. 1. Схема реализации технологии обучения

Под проектированием технологии обучения мы понимаем деятельность педагога, направленную на создание педагогической системы, предполагающей управление процессом обучения и включающей в себя два взаимосвязанных процесса: организацию учебно-познавательной деятельности учащихся по достижению конкретных учебных целей и контроль этой деятельности.

Проектирование технологии обучения, как и любой педагогической системы, предполагает педагогическое моделирование, педагогическое проектирование и педагогическое конструирование.

Педагогическое моделирование предполагает разработку общей идеи, создание модели технологии обучения и основных путей ее реализации. На основе понятия «технология обучения» нами разработана ее общая модель, которая обладает основными признаками педагогической системы и представлена в таблице 1. Компонентами данной системы являются:

темы являются дидактическая задача, технология обучения, результат и коррекция обучения, а системообразующим фактором - цель технологии обучения. Система управляема педагогом и может развиваться в зависимости от изменения (усложнения) ее задач и условий функционирования.

Достоинством данной модели является возможность реализации системного подхода в построении конкретной технологии формирования профессиональных знаний, умений или навыков. Модель позволяет на этапах проектирования и конструирования строить взаимосвязанные по горизонтали (по каждой учебной цели) и вертикали (этапы учебного процесса) компоненты будущей технологии обучения, наполняя их конкретным содержанием.

Педагогическое проектирование - дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Здесь изучаются психолого-педагогические закономерности процессов усвоения знаний, умений или навыков. (Известно, что каждый из указанных процессов имеет свою специфику, а значит, должен строиться по своим особым законам). На данном этапе проектирования создается методический инструментарий для разработки каждого компонента модели технологии обучения: критерии, правила, алгоритмы и т.д.

Педагогическое конструирование - завершающий этап проектирования.

В зависимости от проектируемой обучающей технологии на основе спроектированных методических решений каждый компонент модели наполняется конкретным содержанием, при этом определяются: таксономия учебных целей, содержательные компоненты обучения, ведущие способы учебно-познавательной деятельности учащихся, методы, средства обучения и т.д.

Учебный предмет «Методика профессионального обучения» является завершающей дисциплиной психолого-педагогического цикла дисциплин при подготовке педагогов профессионального обучения. Студенты к этому времени уже получили необходимую теоретическую основу для осуществления проектировочной деятельности в процессе изучения профессиональной психологии, общей и профессиональной педагогики, педагогических технологий, методики профессионального обучения (табл. 2).

Таблица 1

Модель технологии обучения

Цель технологии обучения _____

Дидактическая задача		Технология обучения				Результат обучения уча-ся (уровень усвоения)	Коррекция
Таксономия учебных целей	Содержание обучения	Мотивация	УПД учащихся	Управление УПД			
				Методы, приемы обучения	Средства обучения		
1	2	3	4	5	6	7	8

Таблица 2

Обучение студентов специальности 050501 – Профессиональное обучение педагогическому проектированию в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин

Учебная дисциплина	Цели и содержание обучения педагогическому проектированию		
	Цели обучения	Содержание обучения	
		Знания	Умения
Общие психолого-педагогические дисциплины	Создание общей методологической базы проектирования	Общие закономерности процессов обучения, воспитания и развития учащихся	Применение знаний при построении педагогических систем, процессов и ситуаций
Общая и профессиональная педагогика	Изучение теоретических основ образовательного процесса в УНПО - создание стратегии проектирования	Принципы, содержание, формы, методы, средства профессионального обучения в УНПО	Выбор целей, содержания, форм, методов, дидактических средств теоретического и производственного обучения
Педагогические технологии	Изучение объектов и технологии педагогического проектирования	Понятие педагогической системы, педагогической технологии. Сущность и особенности современных педагогических технологий, теоретические основы педагогического проектирования, особенности проектирования педагогических систем, процессов и ситуаций	Анализ педагогических технологий с позиции проектирования. Проектирование отдельных компонентов педагогических систем, процессов. Проектирование педагогических ситуаций
Методика профессионального обучения	Изучение методик планирования и проведения занятий теоретического и производственного обучения в УНПО - создание практической базы проектирования	Перспективная и оперативная подготовка преподавателя, мастера производственного обучения к занятиям в УНПО	Проектирование педагогических процессов: занятий теоретического и производственного обучения; производственной практики учащихся УНПО; внеклассных мероприятий

Обучение студентов проектированию конкретной технологии обучения осуществляется на заключительном этапе методической подготовки в процессе выполнения ими

комплексной практической работы. Ее особенностью является последовательное конструирование студентами учебных целей урока, содержания учебного материала; мо-

тивации учения; познавательной деятельности учащихся, методов и средств обучения; методики диагностики и коррекции знаний.

Так, общая последовательность деятельности студентов при проектировании техно-

логии формирования у учащихся профессиональных знаний в процессе выполнения комплексной практической работы представлена в табл. 3.

Таблица 3

Комплексная практическая работа по проектированию технологии формирования у учащихся профессиональных знаний

Цель этапа практической работы	Научно-методические основы проектирования технологии обучения	Задания для студентов
1. Систематизировать основные понятия и закономерности проектирования технологии формирования у учащихся профессиональных знаний	Понятие технологии обучения. Технология обучения как система, ее компоненты. Понятие, принципы и последовательность педагогического проектирования. Процессы усвоения знаний. Управление УПД учащихся при усвоении профессиональных знаний. Методика мотивации УПД учащихся	Ответить на контрольные вопросы по теории педагогического проектирования технологии обучения
2. Научиться формулировать обучающие цели и строить таксономию учебных целей при формировании у учащихся профессиональных знаний	Понятие целеобразования. Дидактическая цель и таксономии учебных целей. Характеристика учебных целей при формировании профессиональных знаний. Методика формулирования учебных целей	1. Для конкретного учебного предмета выбрать тему и обучающую цель. 2. Разработать таксономию учебных целей, дать их характеристику
3. Научиться конструировать содержание учебного материала урока	Понятие учебного материала, учебных элементов. Профессиональные знания, их виды. Методика выполнения структурного и логического анализа учебного материала. Понятие методической редукции. Методика использования приемов методической редукции при формировании профессиональных знаний	1. Выполнить структурный и логический анализ учебного материала. 2. Разработать возможные приемы методической редукции учебного материала темы
4. Научиться конструировать методы обучения	Понятие и классификация методов обучения. Характеристика репродуктивных и активных методов обучения. Факторы, влияющие на выбор методов обучения. Выбор методов обучения. Методика конструирования методов обучения	В соответствии с таксономией учебных целей по каждому учебному элементу содержания обучения по разработанному алгоритму сконструировать методы преподавания
5. Научиться конструировать средства обучения	Понятие и классификация средств обучения. Характеристика современных средств обучения. Выбор средств обучения. Технология комплексного использования средств обучения. Методика конструирования средств обучения	1. Сконструировать комплекс средств обучения. 2. Разработать необходимые дидактические средства обучения для урока
6. Научиться конструировать методику контроля, оценки и коррекции знаний и умений учащихся	Понятие контроля, оценки и коррекции знаний и умений учащихся. Системы качественной и количественной оценки знаний и умений учащихся. Методика разработки контрольно-измерительных материалов для оценки знаний и умений учащихся	1. Разработать контрольно-измерительные материалы для урока. 2. Разработать методику коррекции знаний учащихся
7. Научиться проектировать урок теоретического обучения	Понятие и типы уроков теоретического обучения. Инновационные уроки. Педагогические технологии. Требования к современному уроку, его структура. Планирование урока. План и конспект урока	1. На основе разработанной технологии обучения спроектировать комбинированный урок теоретического обучения

Необходимые теоретические сведения и методические указания к выполнению комплексной практической работы приведены в разработанном нами методическом пособии [3], которое успешно прошло апробацию в 2006/2007 учебном году при изучении студентами специальности 050501 – Профессиональное обучение дисциплины «Методика профессионального обучения».

В качестве примера рассмотрим один из возможных вариантов проектирования технологии обучения (формирование у учащихся ПУ профессиональных знаний по курсу специальной технологии для слесарей механосборочных работ по теме «Развертывание отверстий»), выполненный на основе рассмотренной выше модели и этапов проектирования.

1. На основе обучающей цели («Обеспечить усвоение знаний о способах развертывания отверстий вручную и на сверлильных станках, обобщить полученные знания») определяем *таксономию учебных целей*: а) знание-представление, б) знание-понимание, в) применение знаний, г) обобщение знаний (табл. 1, графа 1).

2. На основе структурного и логического анализа учебного материала в соответствии с таксономией учебных целей выявляем следующие *учебные элементы* (графа 2):

- *знание-представление*: назначение, виды развертывания; инструменты для развертывания, конструкция, геометрические параметры рабочей части режущих элементов; припуски на развертывание и их выбор; сочетание сверления, зенкерования и развертывания; приемы ручного и машинного развертывания отверстий, их контроль; особенности развертывания и контроля конических отверстий; передовые, высокопроизводительные способы развертывания; организация рабочего места и техника безопасности при развертывании;

- *знание-понимание*: зависимость точности и шероховатости обработанной поверхности от материала, конструкции инструмента, геометрии его рабочей части; обоснование последовательности, приемов и режимов ручного и машинного развертывания отверстий; объяснение сущности передовых, высокопроизводительных способов развертывания отверстий; обоснование безопасных приемов работы;

- *применение знаний*: чтение кинематической схемы станка; определение скорости резания при сверлении, условий сверления;

определение припусков на развертывание отверстий;

- *обобщение знаний*: сравнительная характеристика конструкции инструментов для сверления, зенкерования и развертывания; качества и режимов обработки при сверлении, зенкерования и развертывании.

3. Учитывая содержание учебного материала, определяем возможности мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся: важность повторения для усвоения нового материала; побуждение учащихся к принятию цели урока; практическая значимость изучаемой темы на производстве; опора на интерес; создание проблемных ситуаций; стимулирование самостоятельной работы учащихся (контроль, подсказка, поощрение и др.); побуждение учащихся к самостоятельному анализу и решению технологической задачи и др. (графа 3).

4. По каждому учебному элементу в соответствии с характеристикой учебной цели определяются необходимые способы учебно-познавательной деятельности учащихся (восприятие, осмысление, запоминание, воспроизведение, объяснение, сравнение и др.), устанавливаются оптимальные методы, приемы обучения (графы 4 и 5).

5. Исходя из целей, содержания, методов обучения и др. выбираются средства обучения (графа 6). Вопросы, задания разрабатываются на основе учебной цели, содержания и методов изучения соответствующего учебного элемента. Они не указываются в представленной модели и могут быть приложением к ней.

6. Преподаватель на каждом этапе формирования знаний должен отслеживать результативность используемой технологии обучения и при необходимости вносить коррективы. Предполагаемые уровень усвоения знаний и коррекционная работа указываются в графах 7 и 8.

Разработанные выше компоненты технологии формирования у учащихся профессиональных знаний адаптируются к условиям конкретного педагогического процесса в зависимости от замысла автора. Например, это может быть наиболее часто используемый в профессиональном обучении комбинированный урок. Проект технологии обучения может быть также реализован и в условиях других уроков, в том числе и нетрадиционных.

В заключение отметим, что обучение студентов проектированию урока на основе модели технологии обучения позволяет систе-

материями их знания и организовать целенаправленную практическую деятельность по конструированию всех необходимых компонентов учебного процесса. Аналогично проектированию обучающей технологии на основе подобной модели можно проектировать конкретные технологии воспитания и развития учащихся. Затем все это может быть реализовано в условиях педагогического процесса (урока).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В.С. Педагогика. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. - 119 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

3. Николаев В.В. Методика профессионального обучения. Проектирование технологий формирования у учащихся профессиональных знаний на уроках теоретического обучения в УНПО: Учеб. пособие. - Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2007. - 89 с.

4. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: Монография / Под ред. А.П. Тряпицкой. - СПб.: Образование, 1995. - 171 с.

5. Профессионально-педагогические понятия: Словарь / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; Под ред. Г.М. Романцева. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. - 456 с.

6. Теория и практика профессионально-педагогического образования / Под ред. Г.М. Романцева. - Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. - Т. 1. - 305 с.

УДК 744

Москалева З.Н., Мошкова Г.П.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На этапе информатизации общества роль компьютерной техники и графических информационных технологий значительно возрастает.

Сегодня графические информационные технологии - это:

- возможность познания мира с помощью изображений и геометрических моделей;
- средство представления и хранения знаний о мире в визуальной форме;
- область деятельности, связанная с представлением, синтезом и передачей визуальной информации.

В современном естествознании и технике уже не обойтись без визуализации объектов, процессов, состояний. Основным стилем общения между человеком и компьютером становится графический стиль (интерфейс, виртуальная реальность, компьютерный дизайн и т.д.). Но наиболее характерно использование компьютерной технологии в технике, поскольку общеизвестно, что «чертеж - язык техники» и чертеж является одним из главных носителей технической информации.

Насущной проблемой является информатизация образования, т.е. применение персональных компьютеров в процессе изучения

всех дисциплин в школе, учреждениях начальной профессиональной подготовки, средних специальных учебных заведениях и высшей школе. Существенную роль в информатизации образования играет компьютерная графика. Ее значимость объясняется не только традиционно важным значением графики в мире техники, где невозможно обойтись без умения разрабатывать, читать и анализировать графическую информацию, но и новой ролью компьютерной графики как основы предметно-образного стиля общения человека с компьютером.

Используя непосредственные знания по черчению, учащийся одновременно получает новый инструмент работы - компьютер, с помощью которого осваивает новую информационную технологию изготовления современного чертежа, овладевает культурой современного графического труда. Роль графической подготовки в его профессиональном становлении трудно переоценить.

Черчение как составляющая политехнического образования и профессиональной подготовки учащегося по специальности «станочник» способствует развитию технического мышления, пространственного воображения, приемов и способов чтения информации

производственного характера. Причем значение такого мышления возрастает в связи с освоением компьютерной технологии, которая берет на себя функции выполнения чертежа, тем самым усиливая ответственность рабочего за правильность чтения информации, от которой зависит конечный результат профессиональной деятельности рабочего.

Использование информационных технологий в процессе преподавания черчения позволяет предъявить учащемуся «динамическое» наглядное пособие, представляющее набор слайдов, демонстрирующих процесс выполнения данного чертежа; графический материал для чтения чертежей; обеспечивает самостоятельную разработку графической документации для изготовления деталей; дает ему возможность решения творческих задач с элементами конструирования.

Курс черчения в том виде, каким он был сформирован несколько десятилетий назад, отстает от современных требований, что снижает мотивацию изучения данного предмета. Учащиеся считают его второстепенным, и одним из средств повышения мотивации является компьютеризация учебного процесса.

В практике накоплен положительный опыт использования графического редактора AutoCad, однако большой объем системы AutoCad, громоздкая архитектура, необходимость современного аппаратного обеспечения, различия в технических стандартах, отсутствие ориентации на ЕСКД, значительная цена и, самое главное, сложность освоения ограничивают выбор данной системы в качестве базовой для учащихся школ и учреждений начальной профессиональной подготовки (НПО). Для формирования первоначальных умений по компьютерной графике, по нашему мнению, целесообразно выбрать чертежно-конструкторский редактор «Компас-График» (КГ), отличающийся простотой и доступностью использования, ориентированный на стандарты ЕСКД.

Чертежно-конструкторский редактор «Компас-График» обеспечивает возможности для реализации требований учебной программы по графической подготовке, которые предъявляются в процессе обучения:

- формировать у учащихся знания о прямоугольном проецировании на одну, две-три взаимно-перпендикулярные плоскости, о построении аксонометрических проекций и приемах выполнения технических рисунков;

- ознакомить учащихся с важнейшими правилами выполнения и оформления чертежей в соответствии с установленными государственными стандартами ЕСКД;

- учить в процессе чтения чертежей воссоздавать образ предметов и анализировать их форму и конструкцию;

- способствовать развитию у учащихся технического и образного мышления, а также пространственных представлений, имеющих большое значение в будущей профессиональной и производственной деятельности и техническом творчестве;

- научить самостоятельно пользоваться справочными пособиями в практике чтения и выполнения чертежей;

- способствовать привитию учащимся интеллектуальной культуры труда при выполнении графической документации.

Естественно, возникает вопрос о том, не заменит ли машинная графика полностью традиционные методы выполнения чертежей. Тенденцию свертывания преподавания традиционного черчения, по-видимому, можно считать ошибочной. Следует отметить, что издаваемые в последнее время в США учебники по инженерной графике большое внимание уделяют технике ручного выполнения чертежей, а в иллюстрациях рабочего места конструктора наряду с компьютером и плоттером обязательно присутствует кульман.

С внедрением и расширением сферы применения компьютерной графики потребность в профессиональном мастерстве чертежников и конструкторов не может отпасть или сократиться. Работа с компьютером требует от конструктора безупречного владения техникой выполнения чертежных работ, знания правил оформления конструкторской документации, особой геометрической подготовки, развитого пространственного представления и комбинационного мышления.

Чертежно-конструкторский редактор КГ как современный чертежный инструмент освобождает учащихся от утомительных операций выполнения чертежа, дает возможность работать в индивидуальном темпе, обеспечивая при этом высокое качество выполняемых графических работ.

За прошедшие годы в специальной литературе появились публикации из опыта работы по использованию информационных технологий в процессе преподавания математики, физики, химии, астрономии, иностранного языка, литературы. На сегодняшний день недостаточно разработок по методике ис-

пользования компьютерных технологий в преподавании общетехнических и специальных дисциплин в учреждениях начального профессионального образования. Можно предположить, что такая ситуация объясняется тем, что структура и содержание начального профессионального образования на данный период не рассчитаны на широкое применение компьютеров в образовательном процессе.

В последние годы информационные технологии нашли свое применение при изучении предмета «Черчение», однако практическое использование компьютеров на уроках черчения весьма ограничено из-за недостатка современных компьютеров в системе начального профессионального образования и слабой методической базы по включению данных технологий в учебный процесс.

Рассмотрим общие вопросы методики использования редактора «Компас-График» в графической подготовке учащихся НПО. Использование информационных технологий, в частности компьютерных технологий, в процессе графической подготовки учащихся позволяет на современном уровне решать ряд учебно-воспитательных задач курса черчения:

- политехническая и профессиональная подготовка учащихся с учетом условий и требований современного производства;
- формирование основ компьютерной графики;
- умение составлять чертежно-графическую документацию с помощью системы автоматизированного проектирования.

Основными задачами методики использования компьютера при обучении черчению являются:

- определение конкретных целей применения компьютера при изучении черчения, познавательное и воспитательное значение современной информационной технологии;
- определение содержания обучения с использованием графического редактора КГ;
- разработка рациональных методов и форм обучения работы с редактором, обеспечивающих успешное усвоение учащимися знаний, умений;
- разработка методики оценки графических знаний и умений учащихся, а также умений работы с графическим редактором.

Графический редактор КГ позволяет показать, что графические изображения во всем своем многообразии являются не только средством передачи информации, но и важ-

ным средством познания. С помощью компьютерной графики изображения становятся наглядными и более понятными.

При этом компьютерная графика решает задачу развития познавательного интереса к черчению, что является стимулом к активизации деятельности учащихся. Компьютер как эффективный инструмент позволяет учителю сделать процесс обучения интересным, привлекательным, что побуждает к более напряженной умственной деятельности при работе с чертежом.

Графическая работа, выполненная на компьютере, готовит подростков к самостоятельной работе со справочной информацией - помощь при работе с программой, пробуждает интерес к специальной литературе.

Использование компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки позволяет приобщить учащихся к элементам инженерно-технических знаний в области техники и технологии современного производства, содействовать развитию технического мышления, познавательных способностей учащихся, склонности к усовершенствованию и созданию новых устройств и приспособлений. Применение компьютера позволяет уделить максимальное внимание активизации умственной деятельности учащихся: развитию их мышления, пространственных представлений и творческих способностей, что особенно важно для развития творческих качеств личности будущего рабочего.

Использование компьютера оказывается наиболее эффективным при изучении таких тем, как: изучение методов изображений; чтение чертежей; построение чертежей; применение способов преобразования изображений и простейших приемов конструирования; выполнение детализирования и сборочных чертежей. Целесообразно, по нашему мнению, исключить из традиционной формы обучения изучение таких разделов: «Шрифты», «Правила нанесения размеров», «Деление геометрических элементов на части», «Сопряжения», и перенести их изучение в редакторе КГ.

Компьютеризация учебного процесса по предмету «Черчение» открывает большие возможности в рационализации работ по выполнению чертежей. Так, например, работа со вспомогательными линиями при выполнении чертежа упрощает изучение способов проецирования, позволяет рассмотреть их достаточно полно и последовательно.

При изучении сечений и разрезов педагог имеет возможность предъявить учащемуся хранящиеся в памяти компьютера разнообразные задания, выполнение которых делает представления о сечении и разрезе более подвижными и полными.

Новые возможности в преподавании предмета открываются при выполнении детализации и сборочных чертежей, т.к. редактор позволяет построить каждую деталь в своем слое, а затем осуществить процесс «сборки» готового изделия. Поскольку данная работа большая по объему, то можно воспользоваться возможностью хранения ранее выполненных рабочих чертежей оригинальных деталей и чертежей типовых деталей (валы, оси, втулки, крепежные детали и т.п.) в виде файлов-фрагментов.

Чрезвычайно интересным для учащихся представляется использование системы твердотельного трехмерного моделирования, которая позволяет на основе прямоугольной проекции получить наглядное изображение геометрических тел и предметов для анализа их формы.

В практике педагогической деятельности в системе общеобразовательной и начальной профессиональной подготовки накоплен некоторый опыт обучения учащихся практическим умениям работы с редактором «Компас-График» через урочную систему, факультативные занятия и внеклассную работу по предмету.

Нами были проведены экспериментальные занятия в рамках факультатива в объеме 10 часов по предмету «Черчение» с использованием ЭВМ с учащимися 1-го курса (12 чел.), обучающимися по профессии «станочник» в ПУ № 38 г. Череповца.

Основная цель занятий - формирование умений составлять чертежно-графическую документацию с помощью чертежно-конструкторского редактора «Компас-График». Практически нами было охвачено все содержание программы по темам первого полугодия и части второго. Особое внимание было уделено тем темам, по которым учащиеся показали низкие результаты: виды, нанесение размеров, резьбы, аксонометрические проекции геометрических тел.

Отбор материала для каждого занятия осуществлялся с учетом типичных ошибок, допущенных учащимися на уроках черчения, а также дидактических принципов профессиональной подготовки в системе начального профессионального образования, которые

являются регулирующими средствами научно обоснованных действий преподавателя на уроке.

Рассмотрим более подробно дидактические принципы, на которые мы опирались в своей работе.

Принцип наглядности. Данный принцип является существенным фактором в подготовке рабочего-станочника. Этот принцип нами реализовывался в организации занятия таким образом, чтобы все учащиеся планомерно и систематически получали наглядное отображение информации, необходимое для достижения цели и решения поставленных перед ними задач в усвоении учебного материала.

Наглядность в процессе преподавания черчения является существенным фактором в подготовке рабочих-станочников, необходимым для изучения и усвоения основ графической грамотности. Наглядность (чертеж) является основной частью производственной деятельности станочника. Принцип наглядности на занятиях по компьютерной графике нами был реализован в виде графических заданий с поэтапным изображением детали в процессе ее построения. Вид и способ графической информации, ее объем мы определяли исходя из цели и задач урока, опираясь на графические знания и умения учащихся.

В процессе обучения построения чертежей нами использовались кодограммы, содержащие программный материал по черчению в виде плакатов с изображением деталей, их элементов и таблиц. Занятия показали, что группа учащихся, освоившая умения работы с программой, быстрее и качественнее справлялась с заданием, реже прибегала к предложенным средствам наглядности.

Принцип доступности. От принципа наглядности неотделим принцип доступности, и вытекает он из принципиального требования профессионального обучения - взаимосвязи образования, воспитания и развития.

Данный принцип нами реализовывался в неотделимой связи с наглядностью. При отборе содержания занятия мы опирались на учебную программу, на уровень графической подготовки учащихся. Немаловажным моментом, по нашему мнению, является мотивационная сторона учебной деятельности подростков. Следует отметить повышенный интерес учащихся к урокам черчения с использованием компьютеров. Повышенный интерес и положительная мотивация способствовали усвоению и закреплению как гра-

фических знаний, так и специальных новых знаний и умений, например, работа с клавиатурой по требованиям приближается к профессиональным требованиям секретаря-машинистки, необходимых для работы в чертежно-графическом редакторе «Компас-График».

Данный принцип способствует проявлению интереса к предмету изучения, стимулирует учащегося на достижение нового уровня усвоения знаний. Для реализации данного принципа содержание учебного материала предъявлялось определенными дозами с учетом подготовленности учащихся к восприятию учебной информации.

Занятия строились по принципу: от простого к сложному, от известного к неизвестному, что способствовало эффективности усвоения информации и активизации обучения. Каждое последующее занятие строилось на материале предыдущего с внесением определенного усложнения и неизвестности. Доза материала определялась индивидуальными особенностями учащихся: уровнем теоретической и практической готовности по «Черчению» и предмету «Основы информатики».

Принцип самостоятельности и активности. Данный принцип требует от преподавателя умелого руководства деятельностью учащихся, приучения их к самостоятельности и самоконтролю. В процессе всех занятий особое внимание нами уделялось самоконтролю, поскольку он является важным условием формирования графических умений по построению изображений на ЭВМ. Данный принцип включает проверку и оценку собственных действий и их результатов. Учитывая специфику построения чертежа на компьютере, где требуется постоянный визуальный контроль правильности вычерчиваемого изображения, роль самоконтроля в выполнении задания особенно важна. Используемый нами программный продукт «Компас-График» при построении чертежей дает возможность учащемуся по строке сообщений контролировать правильность своих действий и, сравнивая их с полученным результатом, вовремя корректировать действия, избегая ошибок в построении.

Принцип компьютеризации обучения. Особое внимание было уделено реализации данного принципа в процессе занятий с использованием компьютера. Включение компьютера в процесс графической подготовки учащихся позволило нам создать логическую

конструкцию, соответствующую уровню начальной профессиональной подготовки. Использование ЭВМ как средства обучения позволило нам:

- регулировать количество учебных заданий;
- регулировать уровень трудности учебных заданий;
- регулировать темп подачи учебного материала;
- регулировать темп самостоятельной работы учащихся;
- обеспечить самоконтроль и систематический контроль за учебными действиями учащихся со стороны преподавателя;
- получать ученику и учителю своевременно информацию о правильности выполняемых действий;
- корректировать учебно-познавательную деятельность;
- индивидуализировать учебный процесс.

Политехнический принцип. Данный принцип реализовывался нами через межпредметные (междисциплинарные) связи. В своей работе мы опирались на теоретические знания и практические умения по таким учебным дисциплинам, как геометрия, черчение, основы информатики, производственное обучение.

Организация факультативных занятий. Занятия проходили один раз в неделю продолжительностью 45 мин. в компьютерном классе, оснащенном 12 компьютерами Intel Celeron 1.8 ГГц, 256 Мб DDR DIMM, HDD 40 Gb ATA 100, FDD, CD-ROM 52x, MS Windows 2000 Pro, MS Office уф. В классе имеется оборудованное место учителя с дополнительным оборудованием: принтер, сканер, ксерокс. Ученики работали по методическим рекомендациям, содержащим текстовую и графические части. Форма организации на вводном занятии носила фронтальный характер, так как учащиеся должны были освоить чертежно-конструкторский редактор «Компас-График», получить навыки работы с ним, применить свои знания по основам информатики и черчению, геометрии, которых им не хватало на первых занятиях, что и обусловило выбор формы занятий.

По мере получения умений работы с редактором познавательная деятельность приобрела индивидуальный характер, которая видоизменялась в зависимости от успехов ученика.

После выполнения 4-5 работ, как показали наблюдения, учащиеся перешли на индивидуальный темп работы, что дало возможность предлагать задачи и упражнения индивидуального характера, значительно меньше стали обращаться за помощью, при возникновении вопросов обращались к справочной службе системы. Учащимся, которые быстро усваивали материал и выполняли чертеж, предлагались задания-упражнения в виде графических файлов в формате фрагментов «Компас-График», графическая часть состояла из двух частей, одна являлась образцом, что позволяло осуществлять самоконтроль правильности построений.

Готовность педагога к проведению занятий с редактором «Компас-График» являлась одним из условий повышения качества графической подготовки при использовании информационных технологий. Вопрос готовности педагога работать в условиях информатизации учебного процесса часто обсуждается в последнее время. В связи с доступностью компьютеров и появлением обучающих/контролирующих и т.п. программных продуктов для учебных учреждений возникла новая проблема: как подготовить педагога к новым условиям работы.

Занятия по включению чертежно-конструкторского редактора «Компас-График» проводились одновременно двумя преподавателями: преподавателем черчения и преподавателем основ информатики. При этом следует отметить большое желание обоих педагогов овладеть приемами работы в данном редакторе. Преподаватель черчения прошла предварительное обучение по работе с редактором. Перед каждым занятием, используя методические рекомендации, учитель черчения самостоятельно выполняла работу предстоящего занятия. Как показал опыт работы, учителю черчения для работы в редакторе «Компас-График» хватило объема знаний пользователя ПК. Учитель по основам информатики изучала чертежно-конструкторский редактор вместе с учащимися. Учителю информатики желательно владеть объемом графической подготовки на уровне ССУЗ. Следует отметить, что такое сотрудничество было обоюдно полезным для обеих сторон, т.к. на первых занятиях ученикам больше не хватало знаний по информатике, чем по черчению. Когда учащиеся перешли к непосредственному выполнению чертежей, то обнаружили пробелы в знаниях по черчению.

Следует особо отметить загруженность педагогов в первые три занятия. Здесь необходимо отметить такую особенность работы учащихся профессионального училища: ученики игнорировали методическое пособие, им казалось, что в редакторе работать очень просто, в действительности же все оказалось сложнее. Каждый ученик обращался за помощью к педагогу, а не к справочной системе редактора, что свидетельствовало о низком уровне самостоятельности учащихся.

Пока учащиеся не освоили редактор до такого уровня, который позволил перейти на самообучение и самоконтроль, они нуждались в большой дозе помощи как со стороны учителя основ информатики, так и учителя черчения. После окончания занятия педагоги обсуждали результаты, искали пути и средства управления деятельностью с целью снижения психологической и эмоциональной нагрузки с преподавателя.

Занятия с использованием компьютерных технологий имеют свою специфику и, не учитывая ее, как показал эксперимент, трудно добиться положительных результатов. Рассмотрим особенности работы с чертежно-графическим редактором. Одним из условий включения в графическую подготовку ЭВМ является наличие компьютерной грамотности учащихся, которая включает ряд компонентов. Разберем, как мы реализовали на практике обучения редактору КГ составляющие компьютерной грамотности.

В начале каждого занятия преподаватели (черчения и основ информатики) выясняли, какие ближние цели ученик себе ставит и какая конечная цель его работы. Далее анализировали исходные данные – проводили анализ геометрической формы детали, определяли команды и операции поэтапного построения, затем приступали к построению алгоритма. Построение алгоритма было самым трудным этапом в работе. На первом занятии лишь три человека представляли сущность понятия «алгоритм», и поэтому алгоритм построения разрабатывался фронтально с помощью наводящих вопросов и указаний со стороны преподавателя. На двух занятиях для овладения умением составлять алгоритм мы использовали метод от противного: сначала ученик строил изображение, а затем письменно излагал алгоритм. Такой метод оправдал себя, т.к. результаты изменялись положительно от занятия к занятию. Далее для формирования умения алгоритмизации работы мы заранее выдавали на дом

карточку с заданием построить алгоритм (этапы) выполнения чертежа.

Работа в диалоговом режиме являлась как бы завершающим этапом, и ее успех зависел от результатов предыдущих этапов. Если ученик допустил просчет, то он обнаруживался на конечном этапе. Ученики далеко не сразу поняли эту зависимость конечного результата от начальных действий. Если на первых занятиях они торопились быстрее начать построение, пренебрегая указаниями, и при этом допускали очень много ошибок, то буквально с 3-4-го занятия начинали деятельность с отработки каждого этапа.

Мы обращали внимание ученика на дозу помощи со стороны преподавателей и помощь со стороны справочной системы редактора. Постепенно большая часть учащихся вообще не обращалась за помощью к преподавателю, т.к. овладела справочной системой редактора. В процессе всех занятий мы отслеживали теоретический и практический уровень готовности к работе с компьютером, словесно поощряли ученика за успехи на каждом занятии. Следует особо отметить очень хорошую дисциплину, высокую активность учеников, стремление выполнить задание и высокий уровень взаимопомощи, причем даже без обращения за ней в случае затруднения, что не проявлялось на уроках по другим дисциплинам.

В качестве важного условия, влияющего на качество графической подготовки при использовании информационных технологий, является опора на межпредметные и внутрипредметные связи. Для успешного овладения умениями работы в редакторе необходимы знания по геометрии и причем хорошие зна-

ния. В редакторе используется координатная система задания параметров, и незнание этой системы приводит к слабому усвоению материала, отставанию в темпе, неудовлетворенностью результатами, что мы и наблюдали на занятиях. Учащиеся должны владеть понятийным аппаратом, используемым в геометрии, черчении и информатике. Иногда создавались тупиковые ситуации, когда ученики по этой причине не понимали указаний учителя. Опора на межпредметные и внутрипредметные связи позволила нам сократить время на объяснения, активизировать знания учащихся и их потенциальные возможности. Однако для повышения эффективности необходимо заранее четко прописывать значимость определенных знаний, при изучении каких тем они будут востребованы.

Как показала экспериментальная работа, эффективность и качество усвоения программного материала по предмету «Черчение» при использовании информационных технологий возрастает при условиях, если:

- отбор содержания графических работ осуществляется исходя из содержания учебной программы по предмету «Черчение» с учетом направления профессиональной подготовки, а также дидактических принципов профессиональной подготовки в системе начального профессионального образования;
- обучение командам системы «Компас-График» носит поэтапный характер;
- учитывается исходный уровень графических знаний и умений учащихся;
- учитывается исходный уровень компьютерной грамотности учащихся.

УДК 378.147

Яковлева Е.В.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проблема эмпатии как важнейшего личностного качества имеет достаточно длительную историю изучения, корнями уходящую в древнегреческую философию. Изначально эмпатия звучала как симпатия и трактовалась как духовная объективная общ-

ность, в силу которой люди сочувствуют друг другу.

Древнегреческие философы понимали симпатию как особое переживание, связывали его с эстетическим чувством трагического. Так, способность человека при воспри-

ятии произведений искусства испытывать особые «душевные движения» Аристотель объясняет тем, что в силу природы, общей всем людям, человек способен воспринимать чувства других людей как в самой жизни, так и в произведении искусства. В этой связи «симпатия» в древнегреческой философии созвучна таким понятиям, как «сопереживание», «сострадание», и была объектом изучения философских дисциплин – этики и эстетики.

Одна из первых концепций эмпатии сформулирована немецким психологом Т. Липпсом (1885 г.). Эмпатию он рассматривал в качестве особого психического акта, при котором человек, воспринимая предмет, проецирует на него свое эмоциональное состояние, испытывая при этом позитивные или негативные эстетические переживания (в работах Липпса речь шла в первую очередь о восприятии произведений изобразительного искусства).

В американской психологии конца XIX-начала XX в. понятие «эмпатия» рассматривалось как высшая и собственно человеческая форма развития симпатии. Это «способ понимания эмоциональных состояний других людей, в том числе при восприятии объектов и явлений природного мира и произведений искусства посредством вчувствования и сопереживания» [8, с. 380].

В современной психологии следует отметить неоднозначность толкования эмпатии как способа познания, понимания чужой индивидуальности. Так, по свидетельству Т.П. Гавриловой, в современных зарубежных исследованиях наиболее распространены четыре значения термина «эмпатия»: 1) способность проникать в психику другого, понимать его эмоциональное состояние и предвидеть его поведенческие реакции, а также способность сопереживать (Шибутани, Герней, Махони, Сперофф, Уилмер и др.); 2) вчувствование в событие, объект искусства, природу; вид чувственного познания объекта через проекцию и идентификацию (Бире, Арлоу и др.); 3) аффективная связь с другими, переживание состояния отдельного другого или же целой группы (Адерман, Брем, Катц, Бергер, Стотланд и др.); 4) свойство психотерапевта (Унал и др.) [4, с. 150].

В отечественной психологии и педагогике эмпатия исследовалась А.А. Бодалевым, Л.И. Божович, Т.П. Гавриловой, А.Ф. Лазурским, Н.Н. Обозовым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым [1], [2], [4], [6], [7], [10], которые рассматривают это качество как эмо-

циональное приобщение к переживаниям другого, как способность наиболее адекватно отзываться на чужие переживания.

Более точно понять эмпатию помогло обращение к гуманистической психологии, а именно рассмотрение характеристик, выделенных К. Роджерсом:

- в процессе эмпатии необходимо сохранение собственной позиции, сохранение психологической дистанции;

- важно наличие сопереживания, а не просто эмоционального отношения (симпатии);

- эмпатия – это динамичный процесс, а не статичное состояние; этим самым подчеркивается изменение чувствительности к меняющимся переживаниям другого [9, с. 235 - 237].

Развитая эмпатия – один из основных факторов успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению, прежде всего в обучении и воспитании.

В педагогической деятельности, по мнению Р.Б. Карамуратовой, эмпатия имеет свою специфику, которая состоит в том, что выступает как способ понимания ученика, направленный на анализ его личности с целью формирования его поведения. Это интеллектуальный процесс, при котором педагог строит свои отношения с воспитанником, заранее предвидя его точку зрения и считаясь с его внутренней позицией. Автором показано, что эмпатия как стержневой компонент педагогических способностей пронизывает все другие компоненты (организаторский, коммуникативный, дидактический и др.). Исследователь приходит к мысли, что эмпатия проявляется в различных видах деятельности учителя (на уроке, в воспитательной работе, процессе общения, в различных ситуациях). Умение становиться на точку зрения другого человека не является врожденным. Иными словами, эмпатия является способностью, которая не только проявляется в конкретной деятельности учителя, но и вырабатывается у него при столкновении с различными ситуациями, требующими эмпатических действий, поэтому педагогу необходимо формировать у себя способности к эмпатии в процессе педагогической деятельности [5, с. 25 - 100].

С.Б. Борисенко полагает, что эмпатию в деятельности педагога следует рассматривать как необходимый компонент педагогического общения, играющего роль установления контактов с детьми, создающего необходимый эмоциональный компонент общения. С точки зрения автора, эмпатия в педагогике

должна рассматриваться как такое личностное образование, без которого невозможно построить полноценную теорию воспитания, ибо она помогает понять механизмы взаимодействия с ребенком [3, с. 4 - 6].

Проведенный анализ позволяет заключить, что эмпатия как качество личности учителя представляет эмоциональное понимание ребенка, предполагающее стремление и умение чувствовать его как самого себя, вставать на его позиции, понимать внутренний мир, принимать его проблемы и переживания.

Эмпатию принято рассматривать как процесс, как средство решения педагогических задач и как особое состояние. В процессе эмпатии выделяются такие этапы: «вхождение» во внутренний мир другого, улавливание оттенков чувств другого, осмысление состояния другого человека, возможность сообщения о возникающих ощущениях и последующий выход из эмпатии. Механизмом эмпатии становится сопереживание, сочувствие, соучастие. Особенностью педагогической эмпатии является ее действенность, направленность на эмоциональную поддержку ребенка, на оказание ему психологической помощи.

Принято различать следующие виды эмпатии:

- эмоциональную, основанную на механизме проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека;
- когнитивную, основанную на сравнении, аналогии, сопоставлении, анализе, синтезе и т. д. Эмоциональное состояние другого человека постигается учителем не с помощью чувств, а мышлением, интеллектуальными процессами;
- предикативную, проявляющуюся как способность учителя предупреждать, предсказывать реакции другого человека в конкретных ситуациях; для развития этого вида эмпатии особенно значим профессиональный и жизненный опыт, глубокое знание людей, развитая интуиция.

Последний вид эмпатии играет особую роль в практической деятельности учителя, способствуя пониманию педагогом ребенка, помогая выстраивать отношения с ним на основе прогноза его реакции, поведения, внутренней позиции. В реальном образовательном процессе эмпатия ориентирована на помощь ребенку в решении его проблем, на продуктивное общение, имеет выраженную профессионально-педагогическую окраску. Эмпатия позволяет педагогу вникнуть в проблемы школьника, поэтому предлагаемое им

решение будет более адекватным ситуации, эмпатия способствует проектированию учителем ситуаций, при которых стимулируется вера ребенка в свои возможности, у учащихся развивается стремление самим справляться с возникающими трудностями.

Итак, эмпатические способности учителя включают в себя эмоциональную восприимчивость, способность к сочувствию, сопереживанию, умение правильно оценить эмоциональное состояние ученика, оказать ему эмоциональную поддержку, умение выразить свои чувства, наладить эмоциональный контакт с учащимися. Эмпатические способности учителя связаны также с умением моделировать образ другого «Я» (учащегося), что предполагает способность дать характеристику личности, ее адекватную оценку, выражающую оптимистический взгляд на личность, ее своеобразие. Эмпатия сближает учителя и ученика в общении, доводя его до уровня доверительного, что важно для построения гуманистических отношений в педагогическом процессе.

Экспериментальная работа осуществлялась нами на базе Института педагогики и психологии Череповецкого государственного университета и общеобразовательных школ № 14, 39, 40 г. Череповца Вологодской области (1999-2005 гг.). В исследовании принимали участие 218 студентов педагогических специальностей ЧГУ и 114 учителей названных школ. По своему педагогическому стажу учителя представляли три примерно равные группы: молодые педагоги со стажем работы до 5 лет; учителя, проработавшие в школе от 5 до 15 лет; опытные учителя со стажем работы свыше 15 лет.

На первом этапе основная задача экспериментальной работы состояла в проведении сравнительного анализа развития эмпатии у студентов на этапах вузовского образования и учителей в самостоятельной профессиональной деятельности.

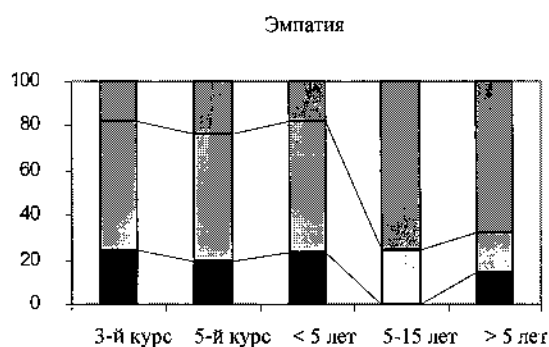
Объективное оценивание данного качества учителя представляется весьма сложным процессом при многообразии оттенков его проявления в учебных и профессиональных ситуациях, в реальной деятельности. Учитывая возможные погрешности внешней экспертизы и самодиагностики, мы посчитали необходимым выявить тенденции в динамике развития эмпатии. При проведении экспериментальной работы оценивалось включение названного качества в профессиональное сознание студентов и учителей, степень его выраженности, готовность продолжать само-

образовательную деятельность по его развитию.

В нашей экспериментальной работе для оценки уровня эмпатии использовались как традиционные, общепринятые методики, так и такие показатели, как педагогическая наблюдательность, профессиональная зоркость, умение студентов, учителей быстро и точно подметить особенности педагогических явлений и процессов, описать внутреннее состояние другого, его настроение, физическое и эмоциональное самочувствие, выделить внешне малозаметные различия, изменения (применялись фотографии, живописные портреты, литературные тексты и др.), умение приблизить свое восприятие, настроение к состоянию собеседника, выбрать и скорректировать тональность общения, стиль, в максимальной степени соответствующий состоянию собеседника.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что педагоги оценивают себя по этому показателю достаточно высоко: 35 % считают, что эмпатия у них развита на высоком уровне, 65 % - на среднем (студенты – 25 % и 75 % соответственно).

Изучение сформированности эмпатии у студентов и педагогов показало, что ранговый вес этой характеристики учителя оказался достаточно высок уже у студентов-первокурсников, но степень выраженности этого важного профессионального качества учителя, реальный опыт проявления находился на низком уровне. По сравнению со студентами-выпускниками у молодых учителей (стаж до 5 лет) наблюдается некоторое снижение уровня эмпатии. В группе учителей со стажем работы от 5 до 15 лет наблюдается повышение уровня выраженности эмпатии. В дальнейшем (стаж работы учителей более 15 лет) опять происходит некоторое снижение уровня выраженности эмпатии (рис.).



Выраженность эмпатии у студентов педвуза и педагогов с разным стажем работы (в %)

На втором этапе нашей экспериментальной работы особое внимание мы уделяли направленному формированию и развитию эмпатии у студентов – будущих учителей начальных классов. Логика развития была следующей: от информирования студентов о сущности эмпатии как важного профессионального качества учителя, характере его проявления, востребованности в практической работе до осмысления студентами тех действий и операций, которые необходимы для его развития и самосовершенствования, до отработки элементов профессионального поведения в условиях практических занятий по педагогике (дисциплины «Теория и методика воспитания. Педагогика межнационального общения», «Методология научно-педагогического исследования», «Управление образовательными системами», «Проблемы индивидуализации в обучении и развитии детей»). Системный характер экспериментальной работы предусматривал преобразование и взаимосвязь лекционных и практических занятий, комплекс самостоятельной работы.

Развитие эмпатии у студентов на занятиях осуществлялось через использование педагогических ситуаций, педагогических заданий, целенаправленного проектирования гуманитарной педагогической среды.

Особую роль в развитии эмпатии играло использование в ходе занятий художественных текстов. Так, были подобраны педагогические характеристики детей, описанные в произведениях А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого и др.

Использование фрагментов литературных произведений при рассмотрении, например, такой темы, как «Конфликт в педагогическом процессе» (курс «Психолого-педагогический практикум»), позволило усилить этический аспект проблемы. Литературные зарисовки подбирались так, чтобы убедить студентов, что выбор учителем того или иного варианта решения педагогической задачи должен определяться приоритетными интересами, потребностями учащегося, нормами профессиональной этики.

Применение серии ролевых ситуаций, тренинговых упражнений, написание сочинений, характеристик детей, работа с неоконченными предложениями, вариативными ситуациями, произведениями живописи,

музыки, детскими фотографиями также способствовали развитию эмпатии как важнейшего качества личности учителя.

Задания для студентов носили групповой и индивидуальный характер. На первых этапах преобладала работа в малых группах, в процессе которой студентам предлагалось, например, определить и описать эмоциональное состояние детей – героев различных произведений (литературных, произведений живописи, художественных фотографий), прогнозировать их поступки, поведение. Позднее подобные задания носили индивидуальный характер, были ориентированы на развитие у будущих учителей профессиональной наблюдательности.

Направленная работа преподавателя по развитию эмпатии студентов сопровождалась стремлением понять и принять их внутренний мир, интересы, ожидания, проблемы. Стимулирование активности будущих учителей по самопознанию, формированию адекватной самооценки, уяснению процедуры самовоспитания и самообразования осуществлялось при использовании сюжетно-ролевых и деловых игр.

В целом итоги опытно-экспериментальной работы по развитию у студентов эмпатии представляются позитивными. Показательна динамика сформированности у студентов эмпатии (табл. 1 и 2).

Полученные результаты свидетельствуют о позитивной тенденции в степени выраженности эмпатии у студентов экспериментальной группы, что нашло подтверждение при статистической обработке результатов с применением критерия однородности χ^2 .

Значимые различия в выраженности эмпатии прослеживаются с третьего курса. Как видно из таблицы, χ^2 - критерий по эмпатии на 3-м курсе в экспериментальной группе больше соответствующего значения, составляющего 9,21 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 1 %, а в контрольных – меньше, различия достоверны ($p < 0,01$).

Это значит, что изменения, которые произошли у студентов экспериментальной группы в развитии у них эмпатии в результате опытной работы, экспериментально подтвердились, предложенные приемы работы позволяют эффективно воздействовать на развитие эмпатии у будущих учителей.

Таблица 1

Сводные данные по динамике изменения выраженности эмпатии у студентов экспериментальной и контрольной групп (в %)

Уровень выраженности	1-й курс		3-й курс		5-й курс	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	12	16	36	20	56	28
Средний	56	48	48	52	36	52
Низкий	32	36	16	28	8	20

Таблица 2

Результаты статистической обработки экспериментальных данных, показывающие уровень выраженности эмпатии у студентов экспериментальной и контрольной групп

Эмпатия	χ^2 - критерий			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	3-й курс	5-й курс	3-й курс	5-й курс
	14,3	33,3	0,73	3,98

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 199 с.
2. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Международ. пед. акад., 1995. - 209 с.
3. *Борисенко С.Б.* Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Дис... канд. пед. наук. - Л., 1989. - 196 с.
4. *Гаврилова Т.П.* Понятие «эмпатия» в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 1975. - № 2. - С. 147 - 158.
5. *Карамуратова Р.Б.* Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом про-

- цессе. Дис... канд. психол. наук. - Алма-Ата, 1984. - 213 с.
6. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. - М.: Наука, 1995. - 271 с.
7. *Обозов Н.Н.* Психологическая культура отношений. - СПб.: АО НПО ЦКТИ, 1995. - 32 с.
8. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
9. *Роджерс К.* Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - С. 235 - 237.
10. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. - М.: Педагогика, 1973. - 423 с.

УДК 371.132

Романова Л.Л.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ С ИСКУССТВОМ

В современной философской, социологической, психологической и педагогической литературе готовность к деятельности понимается как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, значения, навыки, умения, установки, настроенности на определенное поведение (Ю.С. Алферов, Е.Г. Осовский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ю.С. Самарин и др.). Готовность определяет комплекс выработанных в процессе труда и воспитания интересов, потребностей, волевых устремлений и навыков. Общетеоретические основы проблемы формирования готовности к труду содержатся в работах П.Р. Атутова, С.Я. Батыщева, А.А. Васильева, М.Н. Глявина, Н.Н. Конькова, М.Н. Скаткина, Н.П. Семькина и др. Нравственный аспект готовности человека к труду исследован в работах А.Г. Ковалева, О.С. Богдановой, Н.Г. Лучинской, Н.Н. Чистякова и др.

В психолого-педагогической литературе очевидно существование двух основных подходов к проблеме. Первый характеризует готовность как определенное функциональное состояние (А.А. Ухтомский, Н.Д. Левитов, В.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин и др.). Другой интерпретирует ее как подготовленность

(М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, И.С. Марьенко и др.). Согласно этому подходу подготовленность рассматривается как устойчивая характеристика личности и деятельности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный и другие аспекты, адекватные содержанию и условиям деятельности. В результате аналитического обзора литературы можно сделать вывод, что понятие готовности к педагогическому труду рассматривается как категории: деятельности, личности и профессиональной подготовленности будущих учителей.

Анализируя эволюцию взглядов на категорию готовности к профессиональной деятельности в различных отраслях науки и практики, следует отметить наличие определенных этапов в истории развития вопроса. Первый этап (с конца XIX в. по 1915 г.) связан с разработкой вопросов психологической готовности (установка – состояние психической готовности). В течение второго (с 1914 по 1940 гг.) – интенсивно разрабатываются вопросы нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения и места психической готовности как механизма поведения (активности нервной системы, ее активизации в связи с работоспособностью).

Третий этап (с 1940 по 1960 гг.) – период активизации исследований в области теории деятельности. Психическая готовность понимается в свете когнитивной концепции деятельности и данных о саморегуляции человека на уровнях физиологических и психологических механизмов (потребности, мотивы, модель деятельности и система установок). Начался процесс применения теории психической готовности к определенным видам специфической деятельности (в авиации, пожарном деле, медицине, в актерских профессиях и спорте). Для шестидесятых годов характерен процесс применения готовности к анализу педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.С. Щербаков и др.). В семидесятых годах готовность к профессиональной деятельности получает более точное определение и самостоятельную позицию на фоне других понятий и категорий в аспекте свойств личности и психических состояний профессионала. Готовность начинает рассматриваться как интегрированный показатель самого высокого уровня профессиональной квалификации. В восьмидесятых годах процесс дифференциации понятия готовности к профессиональной деятельности продолжается. Исследователи приходят к выводу, что подготовка к профессии есть формирование готовности к ней, а психологическим результатом профессиональной подготовки студентов выступает система установок на труд, устойчивая ориентация на выполнение трудовых заданий, общая готовность к труду (Я.Ф. Ильина, Я.И. Кокорина, А.Г. Лучинская, Д. Узнадзе и др.). Готовность к профессиональной деятельности трактуется как результат и как цель профессиональной подготовки, начальное и основное условие эффективной реализации возможностей личности. В этом заключается диалектический характер готовности как качества и как состояния, динамичность процесса ее формирования. Изучая вопросы специфики формирования готовности к учебе, в частности в педагогических вузах, рассматривают готовность к учебе как подготовку к выбору педагогической профессии, как предварительное определение к исполнению «ролей» учителя (Д.Ф. Николаенко, М.В. Левченко, И.Я. Сеница и др.).

Трактовку готовности будущего учителя к педагогической деятельности как результату профессиональной подготовки можно встретить в исследованиях, посвященных изучению учебно-воспитательного процесса в пе-

дагогическом институте (К.И. Имманалиев, А.П. Войченко и др.). Отталкиваясь от обобщенного представления о развитии процесса овладения профессиональной деятельностью, которая предстает перед человеком в форме predeterminedного способа действий, исследователи называют результатом этого развития возникновение отношения к деятельности как к личностному достоянию. При этом подходе процесс подготовки протекает наиболее эффективно, теория тесно связывается с практикой, вызывается собственная активность студента во время педагогической практики, когда появляется возможность синтезировать общеобразовательные и профессиональные знания, умения, навыки, войти в профессиональные роли (В.С. Грибов, Н.М. Таланчук, К. Дурай-Новакова и др.); развивается способность к адекватной актуализации опыта и качеств личности, педагогическое мышление (О.А. Абдуллина, А.И. Пискунов и др.). В исследованиях последних лет в процессе возникновения состояния готовности студентов к будущей профессиональной деятельности выделяется особая роль педагогической практики, которая позволяет осуществить контроль и проверку качества подготовки специалиста, определить уровень сформированности ее готовности к деятельности на различных этапах обучения в вузе (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.).

В 90-х годах научные поиски исследователей связываются с проблемами формирования профессиональной готовности студентов педвузов к различным аспектам педагогической деятельности в школе. Подтвержден ранее выдвинутый тезис: профессиональная готовность – цель и результат подготовки в вузе с учетом специальных условий организации учебно-воспитательного процесса. Ярko обозначилась тенденция изучения условий организации учебно-воспитательного процесса в вузе, когда может быть сформирована готовность будущих учителей к решению отдельно взятых задач и осуществлению конкретных функций профессионального труда учителя в школе. Среди аспектов профессиональной готовности студентов педвузов внимание исследователей привлекают такие, как управление педагогическим процессом в школе, решение будущим классным руководителем профориентационных задач, воспитание ответственного отношения школьников к учению, организация внеурочной деятельности учащихся, ис-

пользование краеведения во внеклассной воспитательной работе и прогрессивных традиций народной педагогики в эстетическом воспитании младших школьников, исследуется готовность будущих учителей к экологическому и компьютерному воспитанию школьников. Изучаются приемы педагогической ориентации – средства формирования готовности студентов к решению воспитательных задач в школе и т.д. Таким образом, данный период можно охарактеризовать как этап углубленного изучения отдельных компонентов профессиональной готовности учителя к выполнению конкретных педагогических задач и функций, вооружения определенными приемами педагогического воздействия на учащихся, обоснования условий организации учебно-воспитательного процесса в вузе, направленного на достижение поставленной цели.

Требование целостного подхода к организации профессиональной подготовки будущего учителя подводит передовую педагогическую практику к мысли о необходимости научного обоснования поиска закономерностей оптимальной организации учебно-воспитательного процесса в вузе, которые, проецируясь в методиках преподавания конкретных учебных курсов, позволяют педагогу оптимизировать процесс формирования готовности к профессиональной деятельности учителя средствами учебного предмета, создать предпосылки для установления межцикловых и межпредметных связей учебных дисциплин и педагогической практики, вооружить будущих учителей системой обобщенных приемов педагогического воздействия на учащихся.

В нашем опыте формирования профессионально-личностной готовности учителя начальных классов к деятельности по социокультурной адаптации младшего школьника в процессе общения с искусством мы исходим из того, что адаптация подразумевает физическое здоровье личности, гармонию с самим собой и окружающим миром. Под социокультурной адаптацией мы понимаем гармонизацию жизни ребенка с самим собой, с окружающими людьми, природой, с миром вещей, с опорой на идею общечеловеческих ценностей, с учетом норм морали и нравственности, выведенных из принципов действия объективных законов функционирования макро- и микрокосмоса (человека). Под социокультурной адаптацией средствами искусства нами понимается формирование спо-

собности к эстетическому освоению окружающего мира посредством приобщения к миру искусства на примере таких произведений искусства, в которых отражена специфика действия вышеназванных законов («причин и следствий», «свободной воли», «иерархии», «соответствий» и др.); накопление опыта поведения детей в соответствии с принципами Чистоты, Доброты, Любви, Мудрости и Гармонии в процессе общения с искусством; достижение на этой основе культуры знаний, культуры творческого действия и культуры чувств и общения. В этих условиях становится возможным приобщение к ценностям культуры общества, так как в силу специфики сферы художественного общения (которая безгранична) нравственно-эстетические ценности становятся ценностями каждого. Так достигается гармония личности с окружающим миром, рождается радость жизни, труда, личностный психологический комфорт. А это мы и определяем как внешние проявления достижения состояния социокультурной адаптации индивида.

В настоящее время общечеловеческий характер приобретает и социальный заказ на формирующуюся личность. Не столько государственные ведомства, сколько сами родители, учителя, общественные силы заботятся о национальном и духовном возрождении, что способствует нормальному развитию ребенка, укреплению его здоровья, развитию способности; созданию условий, обеспечивающих реализацию генетического кода человечества; осуществлению передачи культурного наследия, накопленного в ходе биологической, социальной и космической эволюции.

Отсюда актуализируется потребность в изменении содержания профессиональной деятельности учителя, акцентировании внимания на сохранении здоровья, формировании нравственных начал и способностей ребенка. Фундаментом работы учителя становится позиция защиты личности ребенка. Она выступает в роли основы личностного, деятельностного подхода к образованию детей, их обучению, развитию и воспитанию, опирающихся на систему общечеловеческих культурных ценностей, составляющих духовное наследие и будущее нации и народа. Отсюда особую актуальность приобретает поиск культурологических характеристик ценностно-личностного подхода к анализу проблемы формирования профессионально-личностной готовности учителя начальных

классов к деятельности по социокультурной адаптации детей посредством их общения с искусством с применением метода культурологического исследования и последних достижений культурологии как науки.

Таким образом, профессионально-личностная готовность учителя начальных классов к деятельности по социокультурной адаптации младшего школьника в процессе его общения с искусством должна состоять, с одной стороны, из актов деятельности, организуемых на рациональной основе, с другой - из культурных компонентов деятельности, ценностей, идеалов, идей будущей цивилизации. Для учителя начальных классов, подготовленного к такой деятельности, все большее значение приобретает способность понимания чужой культуры и нетрадиционных для данной культуры точек зрения, критический анализ собственных оснований действия, признание чужой культурной самобытности, правомерности существования многих истин, умение строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс.

Следовательно, новый тип социально-педагогического действия должен включать в себя культурные составляющие и подчиняться логике культурной коммуникации. Профессионально-личностная готовность учителя начальных классов к деятельности по социокультурной адаптации младшего школьника в процессе общения с искусством должна формироваться с опорой на осознанное отношение учителя к тенденциям, определяющим эволюционные и инволюционные процессы в культурной жизни России, а также на понимание того, как эти процессы влияют на дальнейшее развитие педагогической теории, в частности, на определение новых подходов к осмыслению проблем духовно-нравственного воспитания детей средствами искусства, а также осознанного отношения к основным характеристикам социокультурно-адаптированного творчества учителя искусства в школе. К таким характеристикам относятся:

1. Целеполагание, системообразующие принципы и приоритетные эстетико-экологические установки. Остановимся подробнее на их описании.

1.1. Стратегические цели: творение культуры духа, воспитание человека культуры.

1.2. Тактические цели: формирование базовой культуры социально-адаптированной личности; осознание детьми значимости духовно-нравственного саморазвития и самосо-

вершенствования; приобщение к системе общечеловеческих ценностей; вовлечение в творческую продуктивно-познавательную деятельность; обеспечение свободы творческого самовыражения в учебно-познавательной деятельности; создание эстетико-экологической воспитывающей атмосферы в учебно-воспитательном учреждении; информирование эстетико-экологического мироощущения, мировосприятия, миропонимания и мироощущения, в совокупности образующих гуманистически-природосообразное мировоззрение; формирование чувства причастности к социально-космическим феноменам жизнедеятельности человека; формирование способности гармонизировать свой внутренний мир с проявлениями внешних миров (человеческого общества и его культуры, природы и Вселенной).

1.3. Результативная цель: обеспечение состояния социокультурной адаптированности для создания предпосылок осознания сущности социокультурных процессов, протекающих в общественной жизни; формирование умения приспосабливаться к трудностям жизни на основе продуктивной ориентации в процессе социализации.

1.4. Задачи: формирование эстетико-экологической культуры жизненного самоопределения на основе создания условий для развития способностей самопознания, самореализации, самоактуализации, самореабилитации, саморазвития, самооценки.

2. Системообразующие принципы: субъект-субъектные взаимоотношения; демократический стиль общения; гуманизация взаимоотношений; гуманитаризация учебно-воспитательного процесса; природосообразность педагогического взаимодействия; культуросообразность образовательно-воспитательного воздействия; создание эстетико-экологической атмосферы в учебно-воспитательном учреждении; отношение к воспитанию как к социокультурному явлению; преодоление «прерывности процесса трансляции культуры» в образовании и воспитании; ориентация воспитательно-образовательного процесса на усвоение норм гуманистической этики, основанной на приоритете самооценки индивидуальности человека и общечеловеческих ценностей; принятие тезиса о человеке как о космически-социальной сущности в качестве философски обоснованной аксиомы; осознанное отношение к мегатенденциям культуры; признание приоритетности необходимости духовно-

нравственного воспитания детей в свете концепций о наличии всеобщих энергоинформационных взаимосвязей во Вселенной и универсальной космической голограммы; принятие принципа голографического строения человеческого мозга; принятие позиции защиты и сохранения духовно-нравственного здоровья детей; принятие позиции энерготерапевта в качестве профилактической функции педагогической деятельности; отношение к образу как к голограмме; принятие тезиса о приобщении к искусству как о пути активно-эволюционного саморазвития; осмысление энергоинформационной природы общечеловеческих ценностей «Доброта», «Любовь», «Чистота», «Гармония», «Мудрость», «Свобода» и др. как категорий социокультурно-ориентированной педагогики; структурирование содержания учебно-воспитательного процесса по принципу голограммы с выделением в рамках традиционно принятых еще и следующих компонентов: духовно-нравственного, общечеловечески-ценностного, эстетико-экологического, реализуемых через организацию воспитательно-образовательного взаимодействия с детьми через целевые программы «Учение», «Образ жизни», «Общение», «Досуг», «Здоровье»; отношение к произведениям искусства как к зашифрованной в художественных образах информации о мироздании; введение в учебно-воспитательный процесс интегрированных, мировоззренчески ориентированных курсов; обеспечение экологии интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности, процесса познания и приобщения к культурным ценностям на основе диалогических отношений; непрерывность духовно-нравственного самосовершенствования; принятие на себя ответственности за состояние духовно-нравственного здоровья детей и соблюдение правил педагогической этики типа «Не навреди!», «Сохрани», «Помоги»; открытость сознания к осмыслению экстраординарных и инновационных педагогических феноменов; осознанность социокультурной значимости профессии учителя как общечеловеческого феномена вселенского предназначения; отношение к деятельности по социокультурной адаптации личности в общении с искусством как к одному из направлений социокультурно-ориентированной педагогики.

3. Приоритетные эстетико-экологические установки на:

- необходимость сохранения экологической чистоты человеческой индивидуальности как общечеловеческой ценности космически-социального значения;

- необходимость формирования эстетико-экологического мироощущения, мировосприятия, миропонимания, мироосознания и формирование на этой основе гуманистически-природосообразного мировоззрения, экологии мышления, чувств, поведения и эстетико-экологической культуры жизненного самоопределения;

- сохранение в процессе педагогического образовательно-воспитательного взаимодействия с учениками экологической чистоты интеллектуальных, эмоциональных и волевых сфер обоих субъектов взаимодействия и формирование на этой основе обозначенных эстетико-экологических взаимоотношений как энергоинформационных вселенских взаимосвязей;

- усвоение норм общечеловеческой гуманистически-природосообразной этики совершенствования и саморазвития на основе осознанного отношения к характеристикам эволюционных типов личности;

- организацию педагогических взаимоотношений учителя с учениками с опорой на принципы Любви, Доброты, Чистоты, Мудрости, Гармонии, на опознавание их энергоинформационной основы и голографического принципа взаимовлияния, обеспечивающих в комплексе экологию личности как космически-социальной сущности;

- осознание энергоинформационной основы культуры мышления, культуры эмоциональной реакции человека на стрессогенные ситуации, болезненные состояния организма и роковые жизненные проблемы человека, вызывающие у него систематическую предрасположенность к неврозам, состояниям депрессии и суицида;

- формирование умений проявлять волевые усилия в преодолении конфликтных и депрессивных состояний с сохранением внутреннего спокойствия и смирения по отношению к возникшей ситуации при активном внешнем сопротивлении ей, если последняя порождена силами, препятствующими процессу эволюционного саморазвития личности;

- сохранение духовно-нравственного здоровья детей и учителей в любых сферах их взаимного общения на основе понимания механизмов функционирования законов гармонизации Духа и Материи в Мироздании;

- структурирование содержания учебно-воспитательного процесса с опорой на выделение базовых духовно-нравственного и эстетико-экологического компонентов, раскрывающих через систему общечеловеческих ценностей эстетико-экологические способы сохранения экологии культуры человечества и каждого отдельного человека в частности как феноменов вселенского порядка;

- организацию учебно-воспитательного процесса с опорой на принцип интеграции, на введение интегрированных курсов эстетико-экологической, гуманистически-мировоззренческой направленности;

- недопущение насилия над личностью ребенка;

- обеспечение свободы выбора социокультурного самоопределения в сфере образования;

- обеспечение свободы творческого самовыражения;

- отбор такого учебно-воспитательного материала из различных областей научного

познания, в том числе и искусства, где зашифрована информация о жизни на земле и о мироздании в целом как о феноменах космического масштаба, жизнедеятельность которых зависит от экологической чистоты личности как космически-социальной сущности.

Итак, профессионально-личностная готовность учителя начальных классов к деятельности по социокультурной адаптации младшего школьника в процессе его общения с искусством – это интегральное качество личности, основанное на готовности к осознанному отношению к тенденциям, определяющим эволюционные и инволюционные процессы в культурной жизни России; на готовности к пониманию того, как эти процессы влияют на духовно-нравственное воспитание детей средствами искусства; на готовности к организации своей деятельности с опорой на основные характеристики социокультурно-адаптированного творчества учителя искусства в школе.

УДК 37.018.2

Матюшова Р.Г., Савичева Т.Е., Чистякова Н.Н.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что обществу нужны современные образованные люди, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора. Одной из ключевых идей модернизации образования в последние годы является идея развития компетенции, необходимость которой определена социально-экономическими изменениями в нашей стране. Эта идея выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней, как системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

Анализ литературы (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской, Г. Селевко и др.) показал, что единого подхода к определению понятий «компетен-

ция» и «компетентность» в настоящее время не существует.

При этом Г. Селевко, А. В. Хуторской рассматривают данные понятия как синонимичные. Г. Селевко отмечает, что понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения: 1) образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; 2) такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обуче-

ния и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Наличие смысловых оттенков у данных понятий отмечает А.В. Хуторской. Компетентность, по его мнению, всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. «Компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции» [8, с. 61].

Э.Ф. Зеер под компетентностью понимает «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [3, с. 51]. Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [3, с. 49].

Таким образом, понятия «компетенции» и «компетентностей» значительно шире понятий ЗУНов, т.к. включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер (самостоятельность, целеустремленность, волевые качества).

Вслед за С.Е. Шишовым под компетенцией мы понимаем общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению; ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [10, с. 60].

Такая трактовка понятий позволяет говорить о компетентностном подходе в подготовке специалиста.

По мнению Г. Селевко, компетентностный подход означает «постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного производства» [7, с. 138].

А.К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность учителя, отмечает, что профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [6, с. 8].

В Педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова профессиональная компетентность учителя определяется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [5, с. 62].

Поскольку компетентности – это деятельностные характеристики человека, то указанные в *стандарте* виды деятельности, которыми должен овладеть учитель начальных классов, можно рассматривать как учебно-воспитательную, социально-педагогическую, культурно-просветительскую и организационно-управленческую компетентности.

Формирование личности учителя, обладающего названными выше компетентностями, должно строиться на основе овладения профессиональными компетенциями.

В соответствии с обновленной квалификационной характеристикой специалиста и выделенными типовыми задачами в области профессиональной учебно-воспитательной деятельности для учителя начальных классов [2, с. 13] определены содержание показателя и критерии оценки профессиональных специализированных компетенций (табл. 1).

Сложившаяся практика подготовки выпускников (будущих учителей начальных классов) не в полной мере соответствует современным требованиям, т.к. не решена проблема перехода от «знаниевой» парадигмы к развитию личности специалиста, недостаточно полно разработано научно-методическое обеспечение учебного процесса, направленного на овладение профессиональными компетентностями и компетенциями.

Для определения педагогических условий, способствующих повышению профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к преподаванию русского языка и окружающего мира, проведено исследование.

Профессиональные специализированные компетенции учителя начальных классов

Содержание показателя	Критерии оценки показателя
Способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий	Ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам Осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников Использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам Планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом Применять современные средства оценивания результатов обучения Вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактические материалы Осуществлять контроль и давать оценку (самооценку) хода и результатов обучения

На этапе констатирующего эксперимента в рамках исследования поставлены следующие задачи:

- на основе анализа научной литературы определить сущность понятий: «компетентный подход», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность» и др.;
- разработать диагностический аппарат профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир»;
- выявить состояние профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир».

Для выявления состояния профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир» использовались следующие методы исследования:

- анкетирование;
- наблюдение;
- анализ продуктов деятельности.

В констатирующем эксперименте принимали участие студенты 4-5-го курсов специальности 050708 – педагогика и методика начального образования.

Анкетирование проводилось с целью выявления уровня самооценки и оценки профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир». В анкетировании участвовали 62 человека. Самооценка и оценка уровня профессиональной компетентности осуществлялись по пятибалльной системе в соответствии с критериями, представленными в табл. 1.

Результаты исследования отражены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни самооценки и оценки профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир» (%)

Критерии оценки	Высокий уровень (4-5 баллов)				Средний уровень (3 балла)				Низкий уровень (1-2 балла)			
	Русский язык		Окружающий мир		Русский язык		Окружающий мир		Русский язык		Окружающий мир	
	Само-оценка	Оценка	Само-оценка	Оценка	Само-оценка	Оценка	Само-оценка	Оценка	Само-оценка	Оценка	Само-оценка	Оценка
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам	5	4	4	3	60	45	55	41	35	51	41	56

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников	15	10	16	12	65	50	63	52	20	40	21	36
Использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам	40	28	37	32	55	40	56	35	5	32	7	33
Планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом	29	15	27	14	65	50	68	55	6	35	5	31
Применять современные средства оценивания результатов обучения	25	15	20	15	72	53	76	50	3	32	4	35
Вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактические материалы	19	5	18	7	75	48	75	40	6	47	7	53
Осуществлять контроль и давать оценку (самооценку) хода и результатов обучения	18	10	19	10	75	42	74	40	7	48	7	50
Итого	22	12,4	20	13,3	66	46,9	67	44,7	12	40,7	13	42

Анализ данных свидетельствует о том, что преобладающим оказывается средний уровень самооценки профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир». Высокий уровень составляет 20 - 22 %, низкий – 12 - 13 %. Таким образом, по мнению студентов, наиболее сформированы способности: использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам; планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом. Как наименее сформированные выделяют способности: ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам; осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников.

Анализ конспектов уроков по русскому языку и окружающему миру, подготовленных студентами, а также наблюдения уроков в ходе педагогической практики позволили выявить уровни объективной оценки профессиональной компетентности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир».

1-й уровень - профессиональная компетентность к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир» сформирована на высоком уровне по 5 - 6 критериям оценки, на среднем – по 1 - 2 критериям (табл. 1).

2-й уровень – профессиональная компетентность к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир» сформирована на высоком уровне по 1 - 3 критериям оценки, на среднем – по 4 - 6 критериям.

3-й уровень - профессиональная компетентность к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир» сформирована на среднем уровне по 3 - 4 критериям оценки, на низком – по 3 - 4 критериям.

Анализ оценки профессиональной компетентности к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир» показывает, что на 1-м уровне находятся 12,4 - 13, 3 %, на 2-м уровне – 46,9 - 44,7 %, на 3-м уровне – 40,7 - 42 % студентов 4-5 курсов.

Таким образом, студенты демонстрируют примерно одинаковый уровень профессиональной компетентности к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир».

Качественный анализ результатов объективной оценки позволил сделать следующие выводы.

Студенты формулируют цели урока, опираясь на общие требования, но часто без учета взаимосвязи задач обучения, воспитания и развития учащихся. Ими не учитывается тот факт, что развитие и воспитание школьников на уроке осуществляется не благодаря специально включенным «моментам», а прежде всего достигается характером самого обучения, его содержанием и способами организации. При постановке целей урока недостаточно учитывается специфика вариативных программ по русскому языку и окружающему миру для начальной школы.

В связи с тем, что в начальной школе формирование языковых понятий соответствует научным представлениям, студенты, отбирая приемы и методы, должны проявить лингвистическую грамотность и по трактовке понятий, и по организации работы, и по постановке вопросов, и по отбору дидактического материала. Однако часть студентов допускают ошибки в анализе фонетического материала, в морфемном анализе словоформ, в определении рода, числа и падежа имен, лица и, если имеется, рода спрягаемых глагольных форм и др. При подготовке урока окружающего мира студенты затрудняются в выборе адекватных методов, приемов и средств для формирования знаний разного уровня обобщенности.

В ходе урока студенты испытывают трудности по организации познавательной активности учащихся, не осознают того, что новое знание должно быть подготовлено логикой предшествовавшей работы и обучение должно представлять собой систему постановки и решения учебных задач. Студентов затрудняет выделение главной цели и определение этапов движения к этой цели.

Наименее сформированной можно считать способность осуществлять контроль и давать оценку хода результатов обучения. Это проявляется в том, что студенты не замечают ошибок языкового характера, допущенных как учителем, так и учащимися. Чаще всего студентов волнуют вопросы организации

дисциплины на уроке, желание выполнить все, что включено в содержание конспекта.

Сравнительный анализ исследования показал, что уровень самооценки профессиональной компетентности значительно выше объективной оценки. Более низкий уровень объективной оценки, по нашему мнению, связан с недостаточно сформированной у студентов способностью устанавливать связи между методической, базовой подготовкой и практикой обучения, воспитания и развития младших школьников.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей работы по формированию профессиональных специализированных компетенций учителя начальных классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - № 10.
2. Егорова Е.Б. Обновление содержания подготовки учителей начальных классов в процессе корректировки ГОС ВПО по специальностям педагогического образования // Профессиональное образование учителя начальных классов. Материалы выездного заседания Учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования УМО по специальностям педагогического образования. Самара, 2-4 июня 2005 г. – Самара, 2005.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: «Логос», 1999.
5. Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: «Академия», 2001.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. - № 4.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2004. - № 2.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - № 5.
10. Шишов С.Е., Аганов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - № 2.

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Разрабатываемый современными учеными компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, А.К. Маркова, Л.А. Петровская), основы которого были заложены В.В. Давыдовым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, Г.П. Щедровицким, а в настоящее время отражены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», акцентирует внимание на диагностике и развитии у подрастающего поколения компетентности и компетенций.

Компетентность – особый тип организации знаний относительно определенной содержательной области, связанный с возможностью принимать конструктивные решения как в виде оценок, умозаключений, так и в виде программ поведения [3]. Компетентность рассматривается как результат научения (обученность); компетенция – это компетентность в действии, предусматривающая наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний [4].

Педагогическая компетенция – это динамичная, интегрированная, взаимообусловленная система, включающая знания, умения, ценности, убеждения и широко понимаемую личностную особенность педагога (в том числе способности) [5]. К ведущим компетентностям и компетенциям учителя начальных классов исследователи (А.К. Быков, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.А. Реан и др.) относят:

- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

- эмоциональную гибкость – оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости: склонность к переживанию радости, сензитивность к себе, спонтанность проявления своих состояний) и эмоциональной устойчивости (удовлетворенность жизнью, отсутствие склонности к переживанию страха и гнева, парциальная эмоциональная устойчивость, мобильность);

- сензитивность, социальная чувствительность – совокупность способностей, позволяющих определить и предвидеть чувства, мысли и поведение других людей;

- рефлексивность – способность самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний и того, как другие понимают его личностные реакции и когнитивные представления;

- коммуникативность – свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, способность к деловому сотрудничеству, готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к чужому мнению, а также навыки преодоления конфликтов;

- корпоративность – социально-профессиональное качество, характеризующее принадлежность к группе и идентификацию с ней; проявляется во взаимовыручке и поддержке;

- креативность – способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, к созданию продуктов, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью, к осознанию и развитию своего опыта.

Коммуникативную компетенцию мы определяем как одну из основных в своей работе, так как большинство ученых отмечают, что она определенным образом обуславливает овладение другими компетенциями. Ее можно рассматривать как универсальную, профессиональную и специальную. Как универсальная, она включает способность к устной и письменной коммуникации на государственном языке, к диалогу и монологу, к порождению и восприятию текста; знание второго языка и языка, используемого в компьютерных технологиях; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс - культурное общение; владение навыками деловой переписки и делопроизводства, воздействия на реципиента.

Профессионально-педагогическая компетенция в общении отражает особенности организации знаний относительно системы об-

ственных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия; позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей [3]. Исследователи выделяют следующие показатели коммуникативной компетенции педагога:

- ситуативную адаптивность: пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам общения;

- свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения;

- навыки работы над техникой речи (дыханием, голосом, дикцией и пр.);

- профессиональный вербальный и невербальный имидж;

- навыки ораторского искусства и самопрезентации;

- способность к деловому сотрудничеству, готовность работать совместно с другими людьми;

- стремление к согласию, решению проблем «мирным путем», терпимость к чужому мнению;

- навыки преодоления конфликтов;

- умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач: управленческие, организаторские, актерско-режиссерские и прочие умения педагога.

Коммуникативная компетентность, как специальная компетентность педагога, определяется как ориентированность в педагогических ситуациях общения [2]. Она предполагает:

- владение технологией педагогического общения;

- реализацию во взаимодействии с детьми всех функций педагогического общения (познания личности, обмена информацией, организации деятельности, обмена ролями, сопереживания, самоутверждения);

- умения применять оптимальные виды и стили общения;

- знание уровней общения и профессиональных позиций педагога;

- владение техникой групповой работы (по созданию благоприятного психологического климата, по оптимизации учебной деятельности, по развитию сплоченности школьного коллектива);

- владение технологией предъявления требования;

- знание трудностей педагогического общения и психологических защит, умение их конструктивно преодолевать, коммуникативную толерантность;

- владение способами этической защиты;

- умение устанавливать причины конфликтных ситуаций в школе и управлять конфликтами;

- умение управлять своим эмоциональным состоянием, мимикой, пантомимикой.

Развитию универсальных компетенций студентов способствует изучение дисциплин блока ГСЭ и ЕН государственного стандарта. Профессиональные компетенции развиваются на занятиях по дисциплинам блока ОПД и ДПП. Специальные компетенции не входят в обязательный минимум содержания подготовки учителя начальных классов, но являются необходимыми для успешной работы в школе.

Развитие коммуникативной компетенции как профессиональной, так и специальной, стало одной из основных задач дисциплины по выбору «Педагогическая техника» (блока ОПД) для студентов 5-го курса специальности 050708. Решение данной задачи возможно при условии отчетливо выраженной потребности студентов в самоизменении, саморазвитии. Данная потребность обуславливает в дальнейшем продуктивное профессиональное становление.

К основным этапам работы по развитию профессионально-педагогических компетенций будущего учителя начальных классов Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк относят:

- 1) этап подготовки: психодиагностика профессиональных компетенций;

- 2) этап осознания: информирование студентов о выявленных проблемах, способах их преодоления и применение упражнений на самораскрытие;

- 3) этап формирования: проведение тренингов развития профессиональных компетенций на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам;

- 4) этап действия: проигрывание педагогических ситуаций на практических занятиях и самостоятельное их решение студентами во время педагогических практик.

Психодиагностика является первым этапом работы со студентами. При ее организации мы руководствовались требованиями, выделенными Л.М. Митиной:

- создание внутренней мотивации саморазвития и самосовершенствования у членов

группы в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей личности специалиста;

- данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе, формирование аутокомпетентности;

- диагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессионально-психологического профиля личности, обработке полученных данных и их интерпретации;

- при проведении личностно-развивающей диагностики применяются диалогические техники: беседы, тренинги, ролевые игры, психологическое консультирование;

- интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в щадящем режиме, наряду с наиболее вероятной гипотезой рассматривается и противоположная, при этом соблюдается принцип «презумпции невиновности»;

- психодиагностика направлена на комплексную оценку личности специалиста, обобщение результатов диагностики по группе в целом кладется в основу программы развития метаобразований специалиста;

- повторная диагностика социально-профессиональных метаобразований личности через 2-3 года становится основой психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста [4].

Вводная диагностика по показателям профессиональной и, частично, специальной компетенций в общении проводилась (в марте 2006 г.) после прохождения студентами учебно-педагогической практики на занятиях по дисциплине «Педагогическая технология», которая в соответствии с ГОСТом ВПО (2000 г.) изучалась на 3-м курсе. Для этого

мы использовали методики, описанные Л.И. Булдыгиной и О.Г. Красношлыковой, такие как «Хорош ваш голос или плох?», «Коммуникабельны ли вы?», «Насколько хорошо вы владеете собой», тесты по самооценке имиджа, определению эмпатийных тенденций и рефлексивных способностей, необходимых для педагогического общения [1].

С теми же студентами на 5-м курсе, также после педагогической практики (в ноябре 2007 г.), мы проводили итоговую диагностику (по показателям специальной коммуникативной компетенции). Использовались общие методики изучения профессионализма педагога (Л.И. Булдыгина, О.Г. Красношлыкова), социально-коммуникативной компетенции и педагогической компетентности (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, О.Н. Шахматова), а также частные методики по изучению предрасположенности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптированная Н.В. Гришиной), по определению стратегии психологической защиты в общении с партнерами и коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), по анализу индивидуального стиля профессионально-коммуникативной деятельности (А.К. Маркова) [1], [3], [4].

Эти данные мы можем сопоставить между собой, чтобы определить динамику развития коммуникативной компетенции, а также сравнить с данными, полученными на курсах повышения квалификации учителей начальных классов (табл.). На занятиях студенты и учителя получали общую устную информацию о результатах диагностики и индивидуальные письменные комментарии на бланках с их ответами, при необходимости дополнительные сведения сообщались в личной беседе.

Таблица

Результаты диагностики коммуникативной компетенции учителей и студентов

Группы	Уровни, %				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Студенты 3-го курса	8	42	42	8	-
Студенты 5-го курса (контрольная группа)	-	10	50	40	-
Студенты 5-го курса (экспериментальная группа) до эксперимента	-	16	60	24	-
Студенты 5-го курса (экспериментальная группа) после эксперимента	-	-	60	40	-
Учителя 2-й категории	-	8	74	18	-
Учителя 1-й категории	-	-	70	18	12
Учителя высшей категории	-	-	10	56	34

Количественные данные говорят о значимом изменении уровней развития коммуникативной компетенции от 3-го к 5-му курсу и в сравнении с учителями 1-й и высшей категорий. Качественный анализ результатов диагностики показал, что наименьшие значения, как у студентов, так и учителей, получили показатели вербальной и невербальной педагогической техники, умений управления своим эмоциональным состоянием, в том числе в конфликтной ситуации, умений конструктивно преодолевать трудности педагогического общения. Именно данным показателям коммуникативной компетенции мы постарались уделить наибольшее внимание на занятиях дисциплины по выбору «Педагогическая техника» со студентами 5-го курса и на занятиях курсов повышения квалификации для учителей.

С учителями начальных классов были проведены лекционные и практические занятия по темам: «Психолого-педагогические аспекты коммуникативной компетентности педагога», «Основы педагогической техники», «Педагогический конфликт». Повторная диагностика после них не проводилась, поскольку восьми часов занятий недостаточно для значимого изменения уровня развития компетенций.

Студентам читались лекции по следующим темам: «Сущность педагогического мастерства», «Педагогическое общение», «Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе», «Управленческие, организационные, актерско-режиссерские умения педагога», «Педагогический имидж». Тематами практических занятий являлись «Физическая и психическая раскрепощенность педагога», «Мимика и пластика педагога», «Основы техники речи: дыхание, голос, дикция», «Ораторское искусство», «Техника групповой работы». Студенты изучали классические труды по педагогическому общению В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, работы современных исследователей А.А. Калужного, В.М. Целуйко, на практических занятиях использовались материалы тренингов И.В. Вачкова, А.А. Панфиловой, М.М. Рыбаковой, Н.В. Самоукиной и др. Проигрывались педагогические ситуации, которые возникали во время практики студентов, использовались также задачи, описанные в психолого-педагогической литературе (например, «Конфликт на уроке», «Родительское собра-

ние», «Педсовет», «Подготовка школьного праздника» [4]).

По окончании курса студенты знали сущность понятий «педагогическое мастерство», «педагогическая техника», «педагогический имидж», «педагогическое общение»; содержание умений педагогической техники; основы техники речи, культуры делового общения; основы конфликтологии; типы манипуляций и способы защиты от них; основы ораторского искусства; компоненты пантомимики; технику групповой работы (развитие сплоченности школьного коллектива и пр.). Большинство студентов научились лучше управлять собой (владеть своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи, мимикой); взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (управленческих, организаторских, актерско-режиссерских и пр.); разрешать конфликт и справляться с агрессией; снимать физическое и психическое напряжение; публично выступать и презентовать себя; читать и применять «язык жестов»; создавать профессиональный имидж.

Анализ ответов студентов во время зачета показал, что занятия по дисциплине «Педагогическая техника» достигли поставленной цели. Уровень коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов стал выше по сравнению с предыдущими результатами, тогда как в контрольной группе, где данные занятия не проводились, изменений в течение полугода не произошло. Так, в контрольной группе 10 % студентов находятся на уровне ниже среднего, 50 % - на среднем и 40 % - на уровне выше среднего. В экспериментальной группе после специальных занятий отсутствуют студенты с уровнем ниже среднего (было 16 %), на среднем - 60 % студентов, как и было, и на уровне выше среднего стало 40 % студентов, тогда как в начале года их было только 24 %. Таким образом, у 32 % студентов повысился уровень развития коммуникативной компетенции. В результате целенаправленной работы особенно значимые изменения произошли по тем показателям, которые первоначально были развиты недостаточно (вербальная и невербальная педагогическая техника, умение управлять своим эмоциональным состоянием, умение конструктивно преодолевать трудности педагогического общения).

Итак, в результате диагностики (вводной и итоговой) низкий уровень показали 8 % студентов 3-го курса, которые владеют фраг-

ментарными знаниями в области педагогического общения. Уровень ниже среднего у 42 % студентов 3-го курса; у 10 % студентов 5-го курса и 8 % учителей 2-й категории; у них знания и умения, составляющие профессионально-коммуникативную компетенцию, развиты на репродуктивном уровне. Студенты и учителя, у которых в типовых ситуациях педагогического общения проявляется большинство показателей коммуникативной компетенции, как профессиональной, так и специальной, составили средний уровень (их большинство). Владение коммуникативной компетенцией на уровне применения в нетиповых ситуациях, стремление к ее дальнейшему развитию позволило выделить группу учителей и студентов с уровнем выше среднего (8 % студентов на 3-м курсе, 40 % - на 5-м; по 18 % учителей 1-й и 2-й категорий, 56 % учителей высшей категории). Уровень высокого, творческого владения коммуникативной компетенцией (профессиональной и специальной) по результатам примененных методик показали 12 % учителей 1-й категории и 34 % учителей высшей квалификационной категории.

УДК 373.1.013

Лашкова Г.Н.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Идея патриотизма во все времена занимает особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности – в идеологии, политике, культуре, экономике, экологии и т.д. В силу этого понимание современного российского патриотизма, сформировавшегося на протяжении многовековой истории русской общественной мысли, является исходной задачей для выяснения педагогических условий его воспитания.

Многие мыслители и педагоги указывали на роль патриотизма в формировании личности.

Белорусский просветитель В.Н. Тяпинский (1540-1604) отмечал, что патриотизм является средством сохранения духовного наследия народа, призывал к возрождению его славы и национального достоинства.

Дальнейшее развитие профессиональных и специальных компетенций в общении у студентов и учителей начальных классов будет в большей степени зависеть от педагогической практики и стремления к самоизменению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булдыгина Л.И., Красношлыкова О.Г. Педагогический мониторинг: Программа мониторингового исследования: Учеб.-метод. пособие. – Кемерово: Кузбаз. вуз. издат, 2003.
2. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: Учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Моск. психолого-соц. институт, 2005.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004.
5. Урицкая О. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: Автореф. дисс... д-ра пед. наук. – М., 2005.

А.Н. Радищев указывал на нравственно-очищающее влияние патриотизма на личность, на выработку чувства человеческого благородства, совести, мужества и самопожертвования, если этого требуют интересы Родины.

Русский критик В.Г. Белинский указывал на то, что патриотизм содержит в себе общечеловеческие ценности и идеалы и делает личность членом общественного сообщества: «Любить свою Родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих способствовать этому».

К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта

любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [5, с. 386].

В исследованиях по патриотическому воспитанию (Е.П. Белозерцев, А.В. Беляев, М.В. Богуславский, А.Н. Выршиков, К.С. Гаджиев, О.С. Газман, Ф.Б. Горелик, И.А. Ильин, В.А. Кобылянский, К.М. Никонов, Г.И. Школьник и др.) рассматриваются вопросы о целях, задачах и сущности патриотического воспитания, доказываются необходимость разработки общенациональных проектов по проблемам патриотизма в современной России. Учеными определены теоретические основы патриотического воспитания, разработана «Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе» (руководитель Н.А. Боголюбов), созданы программы гражданского и патриотического воспитания, педагогическими коллективами школ г. Москвы и г. Тулы предложены разнообразные формы и методы применительно к средней общеобразовательной школе. Разработаны авторские программы по гражданскому и патриотическому воспитанию учащихся начальной школы, основная цель которых воспитание патриотизма и гражданственности у младших школьников во внеклассной работе. Это:

- целевая комплексная программа «Сыны отечества» (О.В. Захарова, О.В. Гринь, М.В. Бодренкова);
- «Школа жизни – окружающий мир» (А.А. Остапец).

Однако анализ научных источников и практической работы школ не только свидетельствует об активизации внимания к проблеме воспитания патриотизма у младших школьников, но и позволяет сделать вывод о недостаточной изученности данного аспекта, его отличительных особенностей применительно к начальной школе.

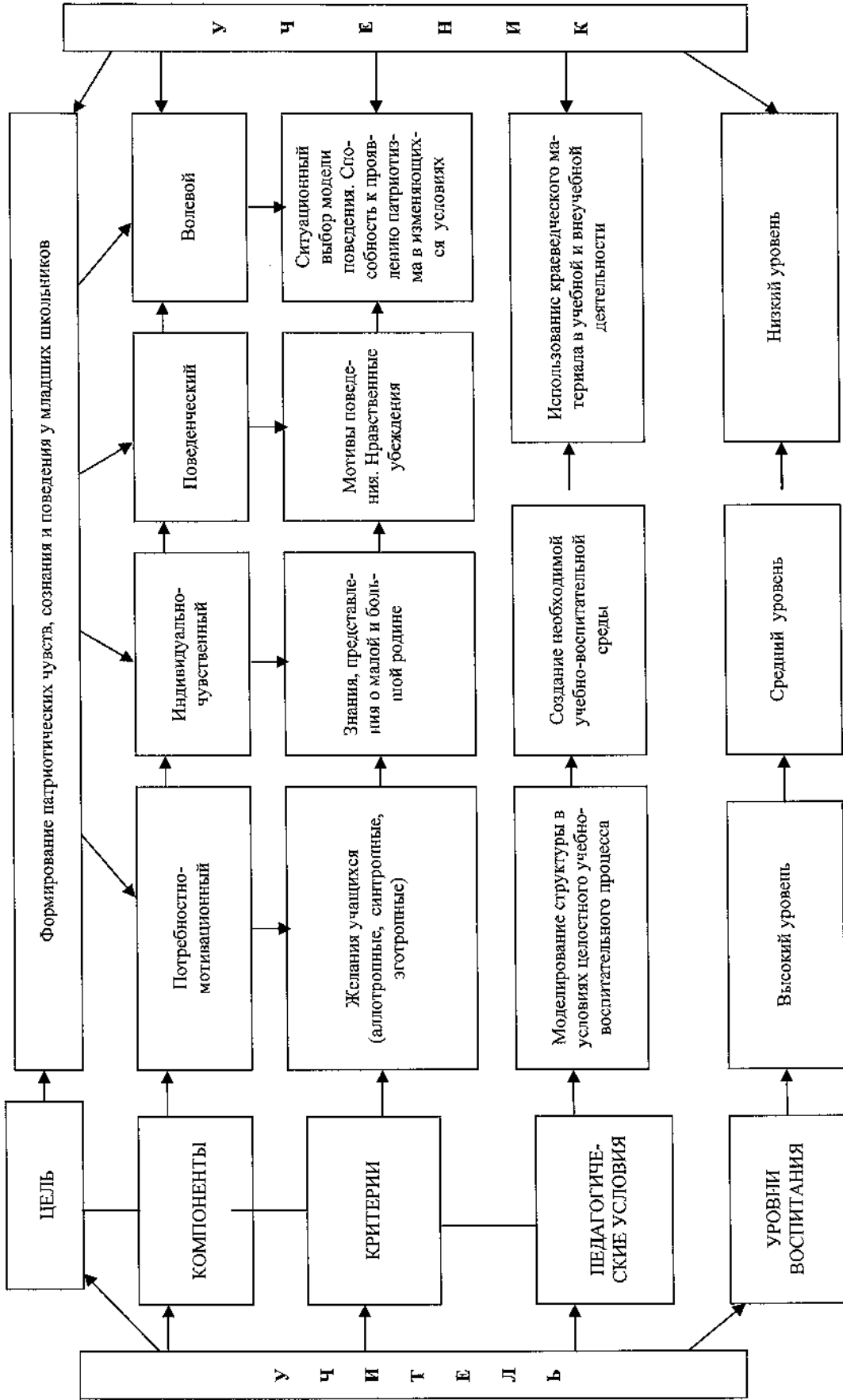
В младшем школьном возрасте закладываются основы нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Процесс выработки нравственных представлений в области патриотизма требует обязательного учета возрастных особенностей учащихся. В этом возрасте в процессе обучения и воспитания формируются такие нравственные чувства, как любовь к Родине, чувство товарищества, дружбы, долга, доб-

рожелательности и уважения. Для данного возраста характерно понимание и раскрытие того или иного нравственного понятия (патриот, гражданин), но это не всегда говорит о проявлении этого самого чувства. Осознанность и действенность нравственных чувств проявляется в поступках. Младшие школьники должны, по мнению В.А. Сухомлинского, пройти путь воспитания юного гражданина от нравственного понятия к нравственному убеждению, а затем к социальной ориентации. Выработка социальной ориентации – важное условие гражданской зрелости, моральной устойчивости, патриотического поведения.

В философском словаре дается следующее определение понятия «патриотизм»: «это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины» [4, с. 358]. Проблема патриотизма рассматривается различными авторами в разных исторических, социально-политических и экономических условиях, в зависимости от сформировавшихся под влиянием полученных знаний, взглядов и выработанной под воздействием различных факторов личной гражданской позиции.

Поэтому в период реформирования российского общества рассмотрение ряда важнейших сторон данной проблемы является одной из актуальных задач отечественной науки. Актуальности рассматриваемой проблемы и недостаточности ее разработки в современных социально-экономических условиях развития общества посвящено исследование на тему «Воспитание чувства патриотизма у младших школьников». Исследование сущности патриотического воспитания явилось основанием для разработки модели воспитания чувства патриотизма у младших школьников (табл.). Определение содержания и структуры модели воспитания чувства патриотизма осуществлялось на основе системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов. Системный подход позволяет представить модель как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем. Она является отражением воспитательного процесса, который включает целевой, содержательный и оценочно-результативный компоненты. В предлагаемой модели их соотношение выражено следующим структурным

Модель воспитания патриотизма у младших школьников



единством: цель – компоненты – критерии – педагогические условия – уровни воспитанности. Основная идея исследования выражается в том, что воспитание патриотизма у младших школьников осуществляется в результате целостности структурных компонентов: потребностно-мотивационного, интеллектуально-чувственного, поведенческого и волевого. На основании аксиологического и личностно-деятельностного подходов в качестве системообразующего признан личностный компонент. Критериями потребностно-мотивационного компонента являются: желания учащихся (аллотропные, синтропные, эготропные); потребность учащихся в активной работе по патриотическим направлениям. Критериями интеллектуально-чувственного компонента являются: знания, представления о малой и большой Родине, отношение к ней. Критериями поведенческого компонента являются: мотивы поведения, нравственные убеждения. Критериями волевого компонента являются: ситуационный выбор модели поведения; способность к проявлению патриотизма в изменяющихся условиях. Педагогическими условиями проявления чувства патриотизма у младших школьников являются: моделирование структуры в условиях целостного учебно-воспитательного процесса; создание необходимой учебно-воспитательной среды; использование краеведческого материала в учебной и внеучебной деятельности. Реализуя модель патриотического воспитания, в нашей экспериментальной работе мы поставили цель: определить степень эффективности проявления чувства патриотизма у младших школьников.

Для реализации экспериментальной работы были определены организационные формы проявления чувства патриотизма у младших школьников. При помощи различных приемов и методов формировалась патриотическая воспитанность, совершенствовались знания, умения и навыки учащихся, тщательно подбирались материалы, связанный с темой патриотизма, который органически входил в устные и письменные задания. Материал носил целенаправленный характер и включал сведения краеведческого плана. Особое внимание уделялось умению рассуждать, а также обоснованно высказывать свое мнение и отстаивать его.

Успешность результатов воспитательной деятельности достигается посредством высокого качества организации совместной деятельности учащихся и педагогов, а также

применения разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности.

Анализ результатов эксперимента показывает, что содержание модели обладает достаточными возможностями для формирования у учащихся чувства патриотизма. Выясняется, что у младших школьников заметно расширяются познания в вопросах патриотизма, формируется чувство любви и гордости к большой и малой Родине, чувство уважения к труду, семье, экологической безопасности региона.

Основными направлениями методической работы по организации воспитания чувства патриотизма являются следующие:

- изучение и анализ школьной документации: учебных планов, программ, содержания учебных пособий по историческим, краеведческим, географическим дисциплинам;
- изучение и анализ опыта организации учебно-воспитательной работы по патриотическому воспитанию учащихся;
- разработка критериев и показателей проявления у учащихся чувства патриотизма, выявление условий для проведения опытно-экспериментальной работы;
- определение уровней проявления у учащихся чувства патриотизма в соответствии с разработанными критериями и показателями на основе анализа и обобщения результатов анкетирования, бесед, решения проблемных ситуаций, наблюдений, ранжирования и т.д.

При анализе опыта разработки и применения учителями регионального компонента мы пришли к выводу, что такая работа нередко имеет бессистемный характер. Для преодоления этого недостатка необходимо руководствоваться рекомендациями Е.П. Белозерцева, Г.Н. Волкова, М.Л. Кузьмина, считающих, что при формировании патриотических ценностей у учащихся целесообразно придерживаться такой последовательности: культурно-исторические ценности родного края - родного народа - общечеловеческие ценности [1, с. 30 - 35].

Опытно-экспериментальная работа по выявлению уровней проявления чувства патриотизма у младших школьников общеобразовательных школ проводилась в МОУ СОШ № 17 г. Череповца и в МОУ СОШ № 11 с учащимися 1 - 4-х классов, число школьников, участвующих в эксперименте, составило 112 человек. Перед тем как приступить к этапу определения уровней воспитанности чувства патриотизма, были разра-

ботаны критерии, показатели и предполагаемые уровни проявления чувства патриотизма у младших школьников.

Цель диагностико-поискового этапа: выявить уровни проявления чувства патриотизма у учащихся третьих-четвертых классов.

В ходе эксперимента мы оценивали работу, выполненную учащимися, по четырем показателям, которые соответствуют компонентам патриотизма:

- потребностно-мотивационный компонент - желания (аллотропные, синтропные, эготропные) учащихся;

- интеллектуально-чувственный компонент - знания и представления учащихся о Родине и отношения к ней;

- поведенческий компонент - мотивы поведения учащихся;

- волевой компонент - ситуационный выбор модели поведения учащимися; способность к проявлению патриотизма в изменяющихся условиях.

Исходя из данных критериев, мы охарактеризовали уровни проявления чувства патриотизма у учащихся третьих-четвертых классов.

Высокий – у учащихся наблюдаются аллотропные желания (то есть желания для большей общности лиц, страны, мира); школьники обладают достаточным для данного возраста запасом знаний о стране и городе (символика, главы страны и города, столица); имеют достаточно образное и цельное представление о Родине; отношение к Родине устойчивое и положительное; выбор модели поведения является устойчивым, положительным и осознанным.

Средний – характеризуется наличием у учащихся синтропных желаний (то есть желаний для малой группы, к которой принадлежат), частичного запаса знаний о своей стране и городе (символика, столица, частично главы государства и города); представления о Родине ограничиваются местом проживания (улицей, домом); отношение к Родине хотя и активное, но недостаточно устойчивое; выбор модели поведения неустойчив и недостаточно осознанный.

Низкий – характеризуется наличием у учащихся эготропных желаний (для себя), обладает минимальным запасом знаний о своей стране и городе (столица, частично символика), представления о Родине фрагментарные, невзаимосвязанные отрывки, имеющие слабую эмоциональную окраску, отношение к Родине пассивное и недоста-

точно устойчивое, выбор модели поведения негативный, и отсутствует осознанность.

При диагностике потребностно-мотивационного компонента проявления чувства патриотизма для выявления желаний учащихся были использованы методики: «Незаконченное предложение» и «Гипотетическое предложение».

При обработке результатов выявлены желания трех типов, которые соответствуют уровням сформированности потребностно-мотивационной сферы ребенка:

1) эготропные желания (для себя) – низкий уровень;

2) синтропные желания (для малой группы, к которой принадлежит ребенок) – средний уровень;

3) аллотропные желания (для большой общности лиц, страны, мира) – высокий уровень.

Исходя из полученных данных, можно сделать выводы, что и в экспериментальном классе, и в контрольных преобладают желания эготропные, то есть для себя, что отражено в процентных показателях: 40 % учащихся в экспериментальном классе и 47 % учащихся в контрольных классах. К этой группе желаний относятся: «Куплю компьютер, машину, игрушки и т.п.». Аллотропные желания характерны для 28 % учащихся экспериментального класса и 23 % учащихся контрольных классов. К этой группе относятся желания такого рода: «Построю дома для бездомных», «Прекращу войну», «Увеличу зарплату и пенсию» и т.д. Число учащихся, находящихся на среднем уровне, которому соответствуют синтропные желания (для малой группы, к которой принадлежит ребенок), распределено так: 39 % в экспериментальном и 30 % в контрольных классах. Это желания учащихся: «Подарю компьютеры всему классу», «Куплю маме и папе квартиру» и т.п.

При диагностике интеллектуального компонента чувства патриотизма мы использовали тест открытого вида «Что я знаю о Родине?»

Проанализировав результаты, полученные в ходе проведения методики, мы сделали выводы о том, что достаточным для детей этого возраста запасом знаний о своей стране и городе во всех классах обладает незначительная часть учащихся: 20 % в экспериментальном и 15 % в контрольных классах.

Группа школьников, обладающих частичным запасом знаний, составляет 40 % в экс-

периментальном классе и 55 % в контрольных классах.

Учащиеся, обладающие минимальным запасом знаний, составляют 40 % в экспериментальном и 30 % в контрольных классах.

Таким образом, результаты обработки данных позволяют сделать вывод о том, что интеллектуальный компонент воспитанности патриотизма недостаточно сформирован в обоих классах.

При диагностике чувственного компонента мы использовали анкету-интервью.

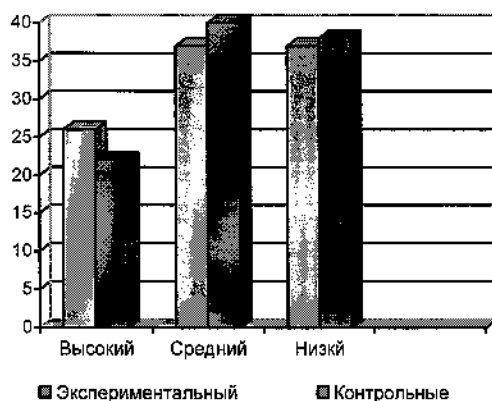
Проанализировав полученные в ходе анкеты-интервью данные, мы сделали вывод, что более половины учащихся всех классов обладают формальными, со слабой эмоциональной окраской, представлениями о Родине.

При диагностике поведенческого компонента чувства патриотизма мы использовали технологию создания проблемной ситуации.

При диагностике волевого компонента патриотизма мы опирались на методику, которая позволила выявить выбор модели поведения учащимися в предложенной ситуации.

Проанализировав результаты, полученные в ходе диагностико-поискового этапа нашего исследования, мы можем выделить три группы школьников согласно обозначенным уровням проявления чувства патриотизма.

Распределение учащихся по уровням проявления чувства патриотизма можно представить на гистограмме (рис.).



Сравнение уровней воспитанности патриотизма у учащихся контрольных и экспериментального классов (в %)

Из гистограммы видно, что большинство школьников и в экспериментальном, и в контрольных классах находятся на среднем и

низком уровне воспитанности патриотизма, а именно 37 % и 37 % учащихся экспериментального класса и 40 % и 38 % учащихся контрольных классов. Высокий уровень показали 26 % учащихся экспериментального и 22 % учащихся контрольных классов. В процессе анализа показателей потребностно-мотивационного компонента проявления чувства патриотизма у младших школьников выяснилось, что у учащихся преобладают желания что-то сделать для себя, что свидетельствует о низком уровне его сформированности. Проанализировав результаты интеллектуально-чувственного компонента чувства патриотизма, мы можем сделать вывод, что данные в экспериментальном и контрольных классах почти совпадают. Во всех классах преобладает средний уровень развития чувственного компонента воспитанности патриотизма, он составляет 64 % учащихся в экспериментальном и 60 % учащихся в контрольных классах. Это означает то, что у более половины учащихся всех классов представления о Родине ограничиваются местом их конкретного проживания. Эти представления формальны, не содержат эмоциональной окраски. Учащиеся, которые имеют достаточно образное и цельное представление о Родине, подкрепленное яркой эмоциональной окраской, и наделяют «человека-патриота» нравственными качествами, правами и обязанностями, составляют 16 % учащихся в экспериментальном классе и 15 % учащихся в контрольных классах. Группа учащихся, составляющая 20 % в экспериментальном и 25 % учащихся в контрольных классах, обладает отдельными, не связанными, фрагментарными представлениями о Родине, без подкрепления эмоциональной окраски, понятие «человек-патриот» не определяет. Проанализировав результаты проявления у младших школьников поведенческого компонента патриотизма, мы можем сделать вывод, что 30 % учащихся и в экспериментальном, и в контрольных классах обладают устойчивой положительной осознанностью в своем поведении, что характерно для высокого уровня сформированности поведенческого компонента патриотизма. Для 44 % учащихся в экспериментальном и 35 % учащихся в контрольных классах характерна недостаточно устойчивая осознанность поведения. На низком уровне сформированности поведенческого компонента патриотизма находятся 26 % учащихся экспериментального класса и 35 % учащихся контрольных классов. Для данных групп характерна неустойчивая, негативная осознанность в поведении.

По результатам диагностики проявления волевого компонента чувства патриотизма можно сделать выводы, что высокие показатели наблюдаются у 34 % учащихся экспериментального и 20 % контрольных классов, выбор детей в данном случае останавливается на стабильном поведении, основанном на общечеловеческих принципах морали и этики.

Средние показатели, свидетельствующие о некоторой эгоистичной позиции, выявлены у 10 % учащихся экспериментального класса и 40 % учащихся контрольных классов. У таких учащихся отношение к Родине недостаточно устойчивое, возможны компромиссы.

Низкие показатели составляют: 56 % в экспериментальном классе и 40 % в контрольных классах, что свидетельствует о выборе учащимися эгоистичного поведения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в экспериментальном классе более половины учащихся (56 %) останавливают свой выбор на эгоистичном поведении, их отношение к Родине является пассивным и недостаточно устойчивым.

Данные диагностико-поискового этапа нашего исследования свидетельствуют о том, что большинство учащихся находятся на

среднем уровне проявления чувства патриотизма. Однако это состояние достигается в основном за счет поведенческого компонента патриотизма, а образ Родины у этих школьников раздроблен, стереотипен и личностно не наполнен. Отсутствие у детей достаточно социального опыта отношения к Родине убеждает в необходимости формирования обширного, разностороннего и многозначного образа Родины, а значит, и более высокого уровня проявления чувства патриотизма. Это и стало одной из задач преобразующего этапа эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белозерцев Е.П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика. - 1998. - № 3. - С. 30 - 35.
2. Краюшкин Н.В. Разработка региональной концепции образования: теоретические проблемы и технологии внедрения: Дисс... канд. пед. наук. - Саратов, 1994.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. - М., 1997.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - Изд. 5-е. - М., 1986.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Высш. шк., 1990.

УДК 378.147

Ильичева В.А.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Одной из центральных задач вуза на современном этапе является подготовка специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности и разносторонним личностным развитием. Данная задача совпадает с главным вектором «Концепции модернизации Российского образования» - подготовка компетентных специалистов.

Под профессиональной компетентностью будущего учителя начальных классов будем понимать сложившееся в процессе обучения в вузе и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой компе-

тенций, которые представляют совокупность профессионально-личностных значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности.

Рассматривая компетентность «как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющее успешно решать функциональные задачи», а компетенции как «опредмеченные в деятельности компетентности», подчеркнем, что компетенции относятся к деятельности, а компе-

тентности характеризуют субъекта деятельности [3].

В условиях осуществления компетентного подхода ведущими идеями педагогического взаимодействия преподавателя и студентов становится не только присвоение обучаемыми профессионального опыта, но научение тем интеллектуально-эмоциональным умениям, которые позволяют обнаруживать систему действий для успешного решения проблемы и находить альтернативные пути ее решения. В данном процессе важен опыт проявления личной позиции студента. Это позволяет осуществлять переход в педагогическом взаимодействии преподавателя и будущих учителей от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям и рассматривать педагогическое взаимодействие как личностное.

С позиции обучающихся личностное взаимодействие предполагает:

- самоопределение студентов относительно содержания и структуры учебной деятельности и представление ее результатов в виде личностного знания;
- свободу выбора в определении путей преобразования своей деятельности;
- приобретение опыта совместной деятельности в решении педагогических задач и освоении коммуникативной техники;
- развитие рефлексивной позиции и др.

При этом создаются условия для профессионального роста студентов, развивается активность за счет равнопартнерских, доверительных отношений с преподавателем.

С позиции педагога личностное взаимодействие осуществимо при:

- создании эмоционального комфорта в учебных ситуациях;
- структурировании учебного процесса на основе диалогового подхода;
- развитию у студентов рефлексивных функций и способностей к саморегуляции и др.

Кроме перечисленного приоритетной целью личностного взаимодействия в современных условиях становится формирование компетенций, которые сами выступают своеобразной ценностью.

Выявленные положения позволили в ходе проводимого исследования определить следующие задачи: 1) выделить компетенции, необходимые для профессионального развития будущего учителя начальных классов; 2) разработать и осуществить диагностику деятельностных и личностных изменений

студентов в ходе педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

При определении компетенций по теме исследования использовались следующие направления анализа:

- выявление компетенций, содержащихся в действующем образовательном стандарте по специальности «педагогика и методика начального образования»;
- выделение требований к профессиональным качествам учителя начальных классов по дисциплине «Методика преподавания математики»;
- определение состава компетенций, исходящих из уровня личностно-профессионального развития.

Проведенный сравнительный анализ профессиональной деятельности учителя начальных классов и квалификационных требований Государственного образовательного стандарта по специальности «педагогика и методика начального образования» с учетом видов профессиональной деятельности (учебно-воспитательная; социально-педагогическая; культурно-просветительная; научно-методическая; организационно-управленческая) позволил выделить социально-личностные, профессиональные, предметно-содержательные компетенции.

Социально-личностные компетенции в большей степени характеризуют: взаимодействие учителя с обществом, другими людьми, а именно: компетентность здоровьесбережения, гражданственности, информационную, общения и др. Данные компетенции, благодаря наличию у личности социальной подготовленности, проявляются в выборе рационального поведения, создающего максимально комфортные условия для всех участников деятельности. Они представляют собой совокупность знаний, рефлексивных умений и способностей личности, целенаправленно избираемых ею для решения различных конкретных социальных ситуаций, приводящих к изменению отношений между людьми.

С социально-личностными неразрывно связаны профессиональные компетенции, которые определяют готовность учителя к реализации новых целей образования и включают гуманистическое восприятие мира, инновационность, креативность [3].

Предметно-содержательные (методические) компетенции понимаются как способность учителя начальных классов к организации, совершенствованию учебного процесса и развитию личности учащихся с учетом

специфики образовательной области на основе совокупности знаний, умений, индивидуальных особенностей.

Данные виды компетенций необходимо рассматривать в комплексе, поэтому их формирование возможно на основе межпредметных связей и реализации интегративного подхода в профессиональной подготовке учителя начальных классов.

В процессе экспериментальной работы акцент был сделан на раскрытии сущности личностных и предметно-содержательных компетенций, а также степени их сформированности у студентов по дисциплине «Методика преподавания математики». На наш взгляд, комплексное сочетание данных видов компетенций позволит будущему учителю начальных классов быть готовым к выполнению функций субъекта педагогической деятельности в образовательной области «Математика» и собственному личностно-профессиональному росту. При этом личностно-профессиональное развитие будущего педагога должно предусматривать переосмысление содержания образования, его структуры и форм организации. Непосредственно связанное с процессом обучения, оно

становится возможным при наличии взаимодействующих субъектов, когда обучающийся является «носителем активности, индивидуального, субъектного опыта, стремящимся к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов» [1]. Задача преподавателя при этом сводится к созданию соответствующих педагогических условий, помогающих студенту осознать потребность в самосовершенствовании.

Таким образом, существенным в реализации личностного взаимодействия в процессе обучения при осуществлении компетентного подхода мы видим совместную деятельность преподавателя и студентов, направленную на согласованность усилий и действий по решению педагогических проблем, умение видеть альтернативные пути их решения, способность к рефлексивному осмыслению собственного опыта.

Учитывая отмеченное, в область личностных и предметно-содержательных компетенций были включены следующие формы их выражения: знания, умения, способности и личностные качества. Компетенции, проверяемые в ходе исследовательской работы, отражены в таблице.

Таблица

Виды и характеристика компетенций

Виды компетенций	Характеристика компетенций	Показатели сформированности компетенций
Личностные компетенции	Компетентности, отражающие позицию студента во взаимоотношениях с преподавателем и другими студентами. Предполагают способность будущего учителя к взаимопониманию, установлению отношений сотрудничества, способность слушать, чувствовать и выяснять интересы и потребности других участников образовательного процесса, позитивный настрой	Стремление участвовать в обсуждении проблем Активность и заинтересованное участие в обсуждении Умение строить общение с опорой на позитивные стороны собеседника Способность учитывать другие точки зрения в процессе оценивания Стремление к установлению субъект-субъектных отношений
Предметно-содержательные компетенции	Способность учителя начальных классов к организации, совершенствованию учебного процесса и развитию личности учащихся с учетом специфики предмета – методика преподавания математики	Знание содержания и структуры базисного учебного плана, программ и учебников по методике преподавания математики для начальной школы Знание системы базисных понятий по математике и их содержание в начальном курсе математики Способность к реализации образовательной программы по методике преподавания математики начальной школы с учетом уровня развития внимания, памяти, мышления, воображения, возрастных и индивидуальных особенностей детей Умение анализировать результаты совместной познавательно-математической деятельности, определять перспективы дальнейшего совершенствования развития учащихся и вносить соответствующие коррективы в процесс обучения

На этапе констатирующего эксперимента проверялся уровень сформированности личностных и предметно-содержательных компетенций, относящихся к конкретной предметной области, и определялись показатели сформированности данных компетенций. Исследованием были охвачены студенты третьего, четвертого и пятого курсов в количестве 82 чел.

Основными показателями сформированности вышеперечисленных компетенций явились:

- знание и понимание (теоретическое знание базисных понятий по методике математики, способность знать и понимать);
- умение действовать и устанавливать причинно-следственные связи (практическое применение знаний к конкретным ситуациям);
- умение анализировать и отстаивать собственную точку зрения;
- способность к самооценке своих знаний;
- мотивированность на установление субъект-субъектных отношений.

В данном контексте набор компетенций проверялся в выявлении:

- базовых знаний по дисциплине (пример задания для студентов 3-го курса – определить вид задачи; задание для студентов 4-го курса – определить особенности осуществления квазиисследовательской деятельности в курсе Эльконина-Давыдова; задание для студентов 5-го курса – выстроить логику изучения математических понятий в курсе Л.Г. Петерсон);
- способности студентов приводить в действие свои знания и выполнять поставленную задачу в аспекте реализации будущей профессиональной деятельности (задания соответственно по курсам – продумать подготовительную работу к решению задачи; разработать «сценарий» урока при знакомстве со свойством транзитивности в системе Эльконина-Давыдова; определить виды моделей и раскрыть методику работы с ними в процессе формирования понятия «арифметическое действие сложение» в курсе Л.Г. Петерсон);
- умения устанавливать причинно-следственные связи (например, объяснить основные причины более продолжительного в сравнении с традиционной программой дочислового периода в курсе Эльконина-Давыдова);
- готовности провести анализ, когда на основе обобщения явлений выделялись частные единичные особенности методики обучения («Раскройте основные особенности методики работы в коррекционно-разви-

вающем обучении над вычислительными приемами»);

- умения устанавливать причинно-следственные зависимости («В чем отличие учебной деятельности в системе В.В. Давыдова от процесса усвоения знаний в классической системе? Как это влияет на развитие личности ребенка?»).

Кроме предметно-содержательных компетенций отслеживались личностные компетенции, в частности:

- способность обосновывать собственные предположения («Как вы понимаете активно-деятельностный способ обучения в развивающей системе Эльконина-Давыдова?», «Развитие теоретического типа мышления предполагает ли в системе Эльконина-Давыдова использование предметно-манипулятивных действий? С чем это, на ваш взгляд, связано?»);
- готовность студентов оценивать свои знания по 100-балльной шкале.

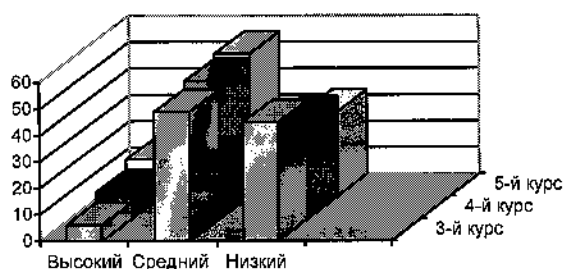
Эмпирические материалы констатирующего эксперимента позволили выделить три уровня личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов с позиции компетентностного подхода.

Низкий уровень: студент не мотивирован на педагогическое субъект-субъектное взаимодействие, с нежеланием включается в обсуждение проблем и не пытается найти выход в случае возникающих затруднений, имеет слабые теоретические знания и не умеет реализовать их на практике, испытывает затруднения в преодолении личных учебных неудач.

Средний уровень: студент мотивирован на педагогическое взаимодействие, но не ощущает себя субъектом взаимодействия, имеет достаточную теоретическую подготовку, но не способен в полной мере реализовать ее на практике, умеет проектировать желаемые изменения в собственном личностно-профессиональном развитии, но не всегда удачно применяет для этого необходимые методы и средства.

Высокий уровень: студент ориентирован на педагогическое взаимодействие, стремится к установлению субъект-субъектных отношений, владеет теоретическими знаниями и способен применить их на практике, имеет высокий интеллектуальный уровень и устойчивое положительное отношение к учебе, способен преодолеть свои учебные неудачи.

Результаты проведенной работы отражены на диаграмме (рис.).



Уровни личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов с позиции компетентностного подхода по курсам (в %)

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет констатировать, что преобладает средний уровень личностно-профессионального развития по всем трем курсам. Средние результаты дают основание заключить, что в целом готовность студентов к осуществлению педагогического взаимодействия в системе «субъект-субъектных» отношений находится в пределах от 49 до 54 %. Однако достаточно высоки результаты,

характеризующие низкий уровень личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов (от 32 до 45 %). Результаты разнятся и между курсами (более высокие результаты продемонстрировали студенты старших курсов). У более трети студентов сформированы интеллектуально-эмоциональные умения, способность к установлению отношений сотрудничества на удовлетворительном уровне, что вызывает озабоченность и необходимость совершенствовать образовательный процесс в вузе с позиции заявленной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. - № 5.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просв., 1993.
3. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. - 2007. - № 7.

УДК 37. 037

Воробьев В.Ф.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Г. ЧЕРЕПОВЦА

Физическое развитие является одним из показателей состояния здоровья ребенка. По уровню и динамике физического развития можно оценить соответствие условий воспитания и обучения возрастным и индивидуальным особенностям детей (М.В. Антропова, В.Г. Властовский, Р.В. Тонкова-Ямпольская, А.Г. Хрипкова, А.Ф. Тур и др.). На практике наряду с анализом абсолютных величин длины и массы тела, окружности грудной клетки проводят сопоставление полученных показателей с нормативными. Реализация задач оздоровительной направленности в процессе учебной работы по физической культуре в школе при наличии двух уроков в неделю остается декларативной [4]. Необходимо повышение двигательной ак-

тивности детей во внеклассной и внеурочной деятельности. Это возможно только при учете исходного уровня физического развития и физической подготовленности. По результатам естественного гигиенического эксперимента в г. Норильске, в котором расположен Норильский горно-металлургический комбинат, установлен дефицит движений у школьников, который в среднем равен 60 % [5, с. 191]. Не вызывает сомнения, что неблагоприятные экологические факторы влияют на состояние здоровья. Техногенное влияние крупного промышленного центра, каковым является г. Череповец, в сочетании с климатическими условиями русского Севера могут отрицательно влиять как на физическое развитие, так и на двигательную подготовлен-

ность. Целью нашего исследования была оценка наличного уровня физического развития и двигательной подготовленности учеников первых классов общеобразовательных школ г. Череповца.

Методы и организация исследований. В сентябре – октябре 2006 года в рамках городской целевой программы «Здоровый город» под патронажем комитета по физической культуре и спорту мэрии г. Череповца проведено сплошное обследование первоклассников г. Череповца. На основе нормативных таблиц [2], [3] оценивались индивидуальные значения длины и массы тела, окружности грудной клетки в паузе, результаты выполнения контрольных упражнений: бег 30 и 1000 м, подъем туловища из положения лежа в сед за 30 с, прыжок в длину с места, удержание тела в виси на перекладине, наклон вперед из положения сидя.

Длина, масса и окружность грудной клетки (ОГК) являются основными антропометрическими показателями. Длина тела наиболее консервативный соматический признак, который в меньшей степени изменяется под влиянием внешних воздействий. Поэтому длина тела у детей служит основным критерием уровня соматической зрелости. Сравним результаты обследования детей г. Череповца со средними значениями тотальных размеров тела (табл. 1), полученных при обследовании детей, проживающих в Северо-Западном регионе России [3].

Незначительно отличаются от средних значений, полученных сотрудниками НИИ гигиены Санкт-Петербурга при обследовании детей, проживающих в Северо-Западном регионе России, средние значения длины тела девочек 6,5 и 7 лет, мальчиков 8 лет. Средние значения длины тела мальчиков 7 лет превосходят средние значения, приведенные в нормативных таблицах. Уступают своим сверстницам по длине и массе тела девочки 8 лет. Тем не менее средние значения окружности грудной клетки в паузе у детей г. Череповца этих возрастных групп превосходят нормативные значения (см. табл. 3).

Средние значения массы тела девочек 7 лет больше значений, полученных при обследовании сверстниц, проживающих в Северо-Западном регионе России. Средние значения массы тела мальчиков 6,5 и 7 лет больше значений, приведенных в нормативных таблиц. Средние значения массы тела мальчиков 8 и 9 лет меньше значений, полученных сотрудниками НИИ гигиены Санкт-Петербурга (табл. 2).

Средние значения массы тела девочек 7 лет больше значений, полученных при обследовании сверстниц, проживающих в Северо-Западном регионе России. Средние значения массы тела мальчиков 6,5 и 7 лет больше значений, приведенных в нормативных таблиц. Средние значения массы тела мальчиков 8 и 9 лет меньше значений, полученных сотрудниками НИИ гигиены Санкт-Петербурга (табл. 2).

Таблица 1

Средняя величина и стандартное отклонение длины тела детей г. Череповца и Северо-Западного региона России

Пол и возраст обследуемых	n	Длина тела детей г. Череповца, см		Длина тела детей Северо-Запада России, см	
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Девочки от 6 лет 3 мес. до 6 лет 9 мес. (6,5 года)	26	122,47	5,57	121,02	5,14
Девочки от 6 лет 9 мес. до 7 лет 6 мес. (7 лет)	631	124,38	5,11	124,25	5,56
Девочки от 7 лет 6 мес. до 8 лет 6 мес. (8 лет)	480	126,51	5,70	130,12	6,24
Мальчики от 6 лет 3 мес. до 6 лет 9 мес. (6,5 года)	13	123,23	6,01	118,89	5,15
Мальчики от 6 лет 9 мес. до 7 лет 6 мес. (7 лет)	643	125,14	5,16	123,56	5,53
Мальчики от 7 лет 6 мес. до 8 лет 6 мес. (8 лет)	552	127,86	5,49	127,81	6,38
Мальчики от 8 лет 6 мес. до 9 лет 6 мес. (9 лет)	14	127,0	5,51	133,45	6,29

Таблица 2

**Средняя величина и стандартное отклонение массы тела детей
г. Череповца и Северо-Западного региона России**

Пол и возраст обследуемых	n	Масса тела детей г. Череповца		Масса тела детей Северо-Запада России	
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Девочки от 6 лет 3 мес. до 6 лет 9 мес. (6,5 года)	26	23,79	3,64	22,54	2,86
Девочки от 6 лет 9 мес. до 7 лет 6 мес. (7 лет)	631	25,05	4,41	23,73	3,01
Девочки от 7 лет 6 мес. до 8 лет 6 мес. (8 лет)	480	26,01	5,00	26,97	3,25
Мальчики от 6 лет 3 мес. до 6 лет 9 мес. (6,5 года)	13	25,60	6,05	23,15	2,89
Мальчики от 6 лет 9 мес. до 7 лет 6 мес. (7 лет)	643	25,82	4,39	24,56	3,01
Мальчики от 7 лет 6 мес. до 8 лет 6 мес. (8 лет)	552	27,17	4,92	27,88	3,69
Мальчики от 8 лет 6 мес. до 9 лет 6 мес. (9 лет)	14	26,29	4,05	30,73	3,89

Таблица 3

**Средняя величина и стандартное отклонение окружности грудной клетки в паузе
детей г. Череповца и Северо-Западного региона России**

Пол и возраст обследуемых	n	ОГК в паузе детей г. Череповца		ОГК в паузе детей Северо-Запада России	
		Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Девочки от 6 лет 3 мес. до 6 лет 9 мес. (6,5 года)	26	60,72	4,38	58,49	3,45
Девочки от 6 лет 9 мес. до 7 лет 6 мес. (7 лет)	631	61,64	4,84	59,58	3,66
Девочки от 7 лет 6 мес. до 8 лет 6 мес. (8 лет)	480	61,97	5,26	60,65	3,67
Мальчики от 6 лет 3 мес. до 6 лет 9 мес. (6,5 года)	13	62,58	3,12	59,01	3,66
Мальчики от 6 лет 9 мес. до 7 лет 6 мес. (7 лет)	643	62,87	4,49	59,76	3,78
Мальчики от 7 лет 6 мес. до 8 лет 6 мес. (8 лет)	552	63,75	4,80	60,98	3,92
Мальчики от 8 лет 6 мес. до 9 лет 6 мес. (9 лет)	14	62,14	2,82	62,02	4,08

Подчеркнем, что дети всех половозрастных групп имеют в среднем большую окружность грудной клетки в паузе по сравнению с данными нормативных таблиц. Известно, что чем крупнее организм и чем сильнее работают дыхательные мышцы, тем

большее количество воздуха проходит через легкие в каждый дыхательный цикл. Поэтому большая ОГК может указывать на лучшее физическое развитие детей г. Череповца и на достаточные потенциальные возможности развития системы внешнего дыхания.

Сравним результаты обследования детей г. Череповца с региональными стандартами. Воспользуемся центильными (процентными) таблицами. Границы и количество центильных групп устанавливается в зависимости от цели и градации оценки. При оценке тотальных размеров тела используют 7 центильных групп, при оценке физической подготовленности - 5 групп.

Колонки таких таблиц показывают количественное значение признака у определенного процента (центиля) здоровых детей определенного возраста и пола. Так, значения длины или массы тела в каждой колонке приведены на основе расчета значений признака, ниже которых он может встретиться только у 3, 10, 25, 75, 90 и 97 % детей. Задача оценивания - найти, в какой центильный интервал попадает измеренная величина, и таким образом связать ее с определенной оценкой состояния. Пространство между колонками отражает тот диапазон признака, который может встретиться у 7 % детей (область от 3-го до 10-го центиля - 2-я зона) или у 15 % детей (область от 10-го до 25-го центиля - 3-я зона). В первом случае ребенок получает 2 балла, во втором случае - 3 балла. Если индивидуальное значение признака превышает величину, ниже которой он встречается у 97 % детей определенного пола и возраста (7-я зона), то ребенок получает 7 баллов по этому признаку.

Педиатры отмечают, что значения признака, равные 1 баллу (индивидуальное зна-

чение ниже величины, которая зафиксирована у 3 % детей), встречаются у здоровых детей редко. Ребенок с таким уровнем признака должен проходить специальное консультирование и, по показаниям, обследование. Если значение признака равно 7 баллам, то вероятность патологической природы изменений достаточно высока. Ребенок с таким значением показателя также должен пройти консультирование и обследование.

На основе балльной оценке базовых величин, характеризующих размеры тела (длину, массу и окружность грудной клетки), оценим характер их распределения.

Распределение балльных оценок длины, массы тела и ОГК в паузе у девочек 7 лет близко к нормальному (рис. 1).

Отмечается некоторое превышение числа девочек, имеющих массу тела и ОГК в паузе в диапазоне значений «выше среднего» (6 баллов). Сходны результаты нормирования признаков у мальчиков 7 и 8 лет (возраст 6,5 года и 9 лет не рассматривается в связи с небольшим количеством обследуемых детей этих возрастов). У девочек и мальчиков 8 лет распределение несколько смещено влево. Доля детей, имеющих массу тела ниже среднего, несколько выше доли первоклассников, имеющих массу тела выше среднего. Тем не менее доля лиц, набравших 5-7 баллов по признаку «окружность грудной клетки в паузе», превышает в 1,8 раза долю лиц, набравших 1-3 балла по этому признаку, у девочек 8 лет и в 4,9 раз у мальчиков 8 лет (табл. 4).

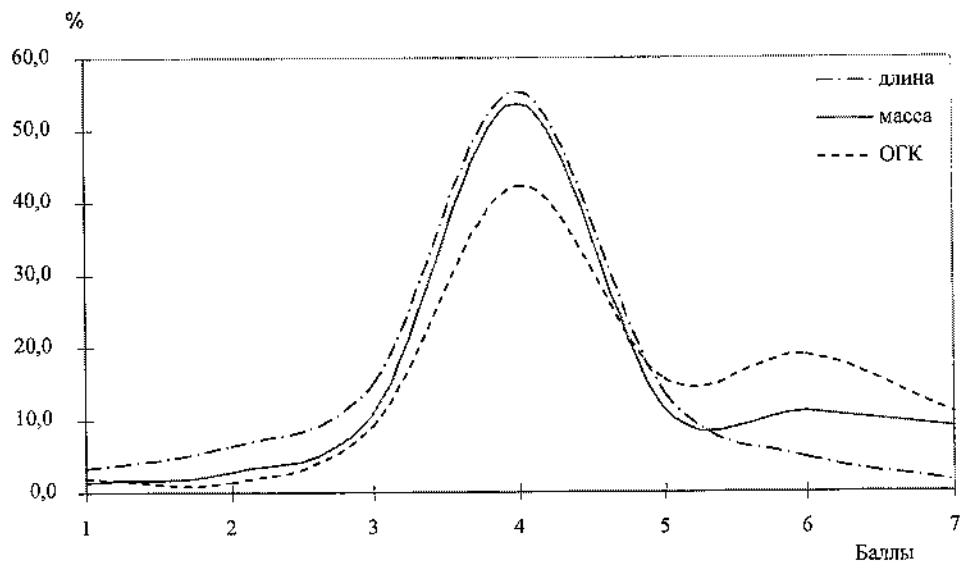


Рис. 1. Распределение балльных оценок тотальных размеров тела девочек 7 лет

Доля учащихся первых классов г. Череповца с различной выраженностью тотальных размеров тела

Пол и возраст обследуемых	Центильные группы						
	1	2	3	4	5	6	7
Длина тела (%)							
Девочки 7 лет	3,3	6,5	15,1	55,2	13,7	4,8	1,4
Девочки 8 лет	8,8	13,6	24,9	41,0	9,2	2,1	0,4
Мальчики 7 лет	1,7	5,1	13,6	53,4	9,2	14,0	3,0
Мальчики 8 лет	3,1	6,2	25,4	50,4	10,7	3,6	0,7
Масса тела (%)							
Девочки 7 лет	1,3	2,9	10,8	53,7	11,5	11,0	8,9
Девочки 8 лет	6,5	6,9	17,1	49,1	9,8	5,4	5,2
Мальчики 7 лет	0,3	2,2	10,8	51,8	14,2	10,3	10,5
Мальчики 8 лет	2,0	5,6	18,8	48,4	10,5	6,9	7,8
Окружность грудной клетки в паузе (%)							
Девочки 7 лет	2,1	1,3	9,1	42,3	15,6	18,8	11,0
Девочки 8 лет	2,7	3,8	10,9	51,6	12,1	11,3	7,7
Мальчики 7 лет	0,2	4,5	4,4	41,7	20,4	15,3	13,6
Мальчики 8 лет	1,4	5,1	2,5	46,4	22,8	11,6	10,1

При сравнении средних значений тотальных размеров тела и характера распределения балльных оценок можно сделать вывод, что дети г. Череповца в целом не уступают своим сверстникам, проживающим в других населенных пунктах Северо-Западного региона России, в физическом развитии. Поэтому можно было предположить, что ре-

зультаты тестирования физической подготовленности окажутся сходными, т.е. доля первоклассников, набравших среднее количество баллов, будет наибольшей. Это предположение оказалось справедливым лишь в отношении результатов тестирования прыжка в длину (рис. 2).

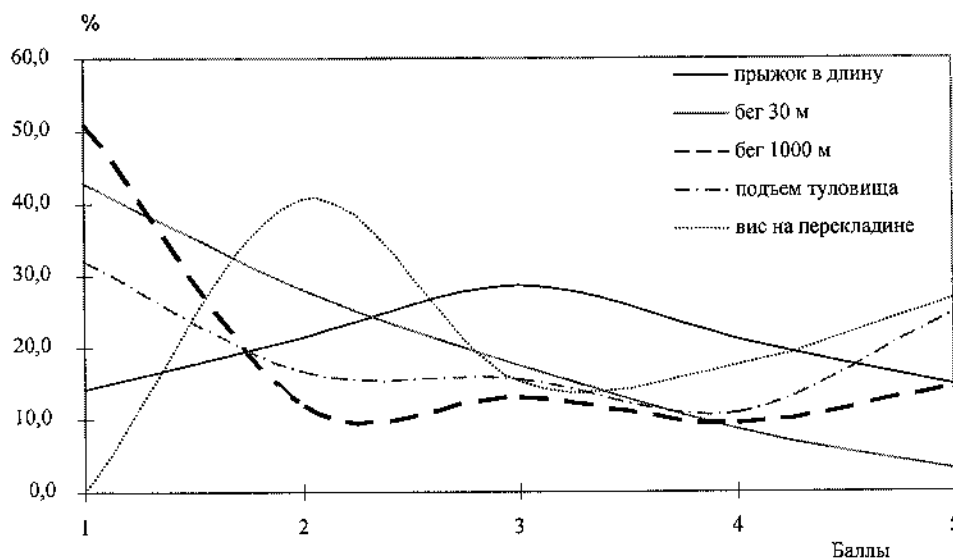


Рис. 2. Распределение балльных оценок физической подготовленности девочек 7 лет

28,7 % девочек 7 лет выполнили прыжок в длину с места на 3 балла, 14,1 % - на 1 балл, а 14,8 % - на 5 баллов. Такой результат свидетельствует о сформированном двигательном умении у большинства девочек и о достаточном развитии силы нижних конечностей у 64,6 % девочек 7 лет. Скоростные способности у девочек 7 лет развиты недостаточно. 70,9 % девочек не выполнили норматив в беге на 30 м. Причем заметно снижение доли школьниц от наименьшего балла к наибольшему. 5 баллов получили только 3,2 % школьниц 7 лет (табл. 5).

Выносливость школьниц 7 лет развита также недостаточно. 62,9 % не смогли выполнить норматив. 48,8 % девочек 7 лет не выполнили норматив контрольного упражнения «Подъем туловища из положения лежа в сед» и 40,4 % получили 1-2 балла при выполнении контрольного упражнения «Вис на перекладине».

Физическая подготовленность улучшается с возрастом. Поэтому с возрастом увеличи-

ваются и нормативы. В отличие от этой положительной тенденции доля девочек и мальчиков 8 лет, не выполнивших норматив в контрольных упражнениях (за исключением наклона вперед из положения сидя), увеличивается по сравнению с девочками и мальчиками 7 лет. Еще 30 лет назад в ходе педагогического эксперимента была установлена эффективность развития выносливости в циклических упражнениях умеренной интенсивности [1]. Необходимо уделить большее внимание развитию ценного качества выносливости у первоклассников г. Череповца.

Из литературных источников известна прямая зависимость между состоянием здоровья и уровнем физической подготовленности. Известно, что дети, физические более развитые, имеют в целом и более высокий уровень здоровья. При обследовании первоклассников г. Череповца не выявлена однозначная зависимость между состоянием здоровья и уровнем физического развития.

Таблица 5

Физическая подготовленность первоклассников г. Череповца

Возраст, пол	Доля (%) результатов выполнения контрольных упражнений				Возраст, пол	Доля (%) результатов выполнения контрольных упражнений			
	1-2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов		1-2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Прыжок в длину с места									
7 лет	35,4	28,7	21,1	14,8	7 лет	29,4	29,6	20,6	20,4
8 лет	45,4	22,9	19,7	12,0	8 лет	46,9	27,1	14,6	11,4
Бег на 30 м									
7 лет	70,9	17,5	8,5	3,2	7 лет	69,1	20,1	9,2	1,6
8 лет	79,8	12,3	6,9	1,1	8 лет	72,4	20,8	5,4	1,3
Бег на 1000 м									
7 лет	62,9	13,1	9,6	14,4	7 лет	55,8	15,4	10,7	18,1
8 лет	68,5	8,4	8,2	14,9	8 лет	54,1	15,7	11,0	19,3
Подъем туловища из положения лежа в сед за 30 с									
7 лет	48,8	15,6	10,9	24,7	7 лет	17,2	30,0	29,8	23,0
8 лет	54,8	16,7	7,4	21,1	8 лет	16,6	31,0	30,2	22,2
Удержание тела в вися на перекладине									
7 лет	40,4	15,4	17,6	26,6	7 лет	32,5	30,5	11,6	25,4
8 лет	47,0	24,9	9,3	18,8	8 лет	37,2	25,6	15,7	21,4
Наклон вперед из положения сидя									
7 лет	44,5	13,8	19,0	22,7	7 лет	47,5	16,5	8,7	27,3
8 лет	39,7	26,1	14,7	19,4	8 лет	44,3	18,9	18,3	18,5

Так, девочки 7 лет 3-й группы здоровья несколько превосходят своих сверстниц по длине и массе тела (табл. 6). Средние значения окружности грудной клетки в паузе больше, чем ОГК в паузе у девочек 2-й группы здоровья. У девочек 8 лет выявлена сходная тенденция. По большинству тотальных показателей не выявлено сходных, статистически достоверных различий между разными подгруппами мальчиков с различным состоянием здоровья. Следовательно, физическое развитие первоклассников г. Череповца 1 – 3-й групп в целом напрямую не связано с принадлежностью к определенной группе здоровья.

Большая доля девочек 1-й группы здоровья выполнили контрольные упражнения на 1 балл (низкий уровень) по сравнению с их сверстницами 2-й и 3-й групп здоровья. Они не имеют проблем со здоровьем, поэтому такой низкий уровень развития силы нижних конечностей, спины и пресса, быстроты, вы-

носливости можно напрямую связать с низкой эффективностью работы по физическому воспитанию. У мальчиков такой зависимости не выявлено в прыжках в длину и беге на 1000 м, подъеме туловища из положения лежа в сед за 30 с. По нашему мнению, это связано с самостоятельной двигательной активностью, которая, видимо, и позволяет мальчикам получать необходимый двигательный опыт. Но доля мальчиков 1-й группы здоровья с низким уровнем быстроты больше, чем соответствующие доли мальчиков 2-й и 3-й групп здоровья. У мальчиков 1-й группы здоровья результаты в подъеме туловища из положения лежа в сед и при удержании тела в висе на перекладине выше, чем у их сверстников 2-й и 3-й медицинской групп.

Доля девочек 8 лет с дефицитом физических качеств увеличивается. В возрасте 8 лет разница между детьми разных групп здоровья становится заметной по большинству проведенных тестов (табл. 7).

Таблица 6

Среднее арифметическое (М) и ошибки средних (m) тотальных размеров тела девочек различного уровня здоровья

Основные показатели	Медицинские группы						Группы допуска к занятиям по физической культуре			
	первая		вторая		третья		основная		подготовительная	
	М	m	М	m	М	m	М	m	М	m
Девочки 7 лет										
Длина тела	123,67	0,653	124,27	0,263	124,71	0,359	124,71	0,261	124,52	0,337
Масса тела	23,88	0,382	24,79	0,207	25,75	0,355	24,74	0,199	25,49	0,329
ОГК в паузе	61,63	0,547	61,14	0,216	62,59	0,405	61,35	0,212	62,08	0,374
Девочки 8 лет										
Длина тела	126,40	0,923	126,45	0,349	126,66	0,433	126,83	0,333	126,25	0,412
Масса тела	25,42	0,773	26,10	0,313	25,97	0,395	26,26	0,291	25,85	0,371
ОГК в паузе	61,33	0,773	61,90	0,327	62,20	0,395	61,98	0,302	62,13	0,391

Таблица 7

Физическая подготовленность первоклассников г. Череповца разных групп здоровья

Девочки, группа здоровья	Доля (%) результатов выполнения контрольных упражнений					Мальчики, группа здоровья	Доля (%) результатов выполнения контрольных упражнений				
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Прыжок в длину с места, результаты детей 7 лет											
I	23,5	5,9	23,5	20,6	26,5	I	0	34,6	15,4	19,2	30,8
II	10,1	21,8	31,1	22,3	14,6	II	6,5	18,0	30,1	22,5	22,8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
III	20,1	23,1	25,1	18,6	13,1	III	18,1	24,1	36,2	21,6	19,1
Прыжок в длину с места, результаты детей 8 лет											
I	15,4	30,8	19,2	19,2	15,4	I	11,1	33,3	33,3	11,1	11,1
II	13,1	26,9	25,7	20,5	13,8	II	16,6	27,5	29,4	14,4	12,1
III	21,9	30,8	19,5	18,9	8,9	III	25,5	25,9	23,1	14,8	10,6
Бег на 30 м, результаты детей 7 лет											
I	55,9	23,5	8,8	11,8	0	I	42,3	19,2	11,5	19,2	7,7
II	39,2	27,4	20,4	8,9	4,0	II	33,0	32,1	23,1	9,9	1,9
III	47,4	30,1	12,8	7,1	2,6	III	40,5	32,5	19,8	6,8	0,4
Бег на 30 м, результаты детей 8 лет											
I	44,4	25,9	14,8	11,1	3,7	I	11,1	22,2	44,4	11,1	11,1
II	37,8	39,3	13,9	7,9	1,1	II	38,8	31,7	21,0	7,1	1,3
III	51,5	34,1	9,0	4,8	0,6	III	43,9	33,0	18,9	2,8	1,4
Бег на 1000 м, результаты детей 7 лет											
I	70,4	3,7	3,7	11,1	11,1	I	42,9	19,0	4,8	14,3	19,0
II	46,3	14,1	13,1	10,1	16,4	II	34,5	17,3	17,6	10,6	20,1
III	56,4	9,6	14,1	8,3	11,5	III	43,8	18,0	12,4	10,7	15,2
Бег на 1000 м, результаты детей 8 лет											
I	56,0	4,0	8,0	8,0	24,0	I	25,0	0	37,5	12,5	25,0
II	53,8	16,9	7,2	9,6	12,4	II	37,8	15,5	14,1	11,7	21,0
III	53,6	13,2	9,9	6,0	17,2	III	42,3	15,3	16,9	9,5	15,9
Подъем туловища из положения лежа в сед за 30 с, результаты детей 7 лет											
I	39,4	15,2	12,1	12,1	21,2	I	0	7,7	42,3	19,2	30,8
II	30,3	16,4	14,2	10,9	28,1	II	0	13,9	29,3	33,5	23,3
III	34,3	17,7	18,2	10,6	19,2	III	0	23,0	30,2	25,1	21,7
Подъем туловища из положения лежа в сед за 30 с, результаты детей 8 лет											
I	18,2	18,2	15,2	9,1	18,2	I	0	0	25,0	25,0	50,0
II	36,8	16,2	17,3	7,1	22,6	II	0	15,1	30,9	31,2	22,8
I	37,2	22,0	15,9	6,1	18,9	III	0	19,2	31,5	29,6	19,7
Наклон вперед из положения сидя, результаты детей 7 лет											
I	2,9	31,4	17,1	22,9	25,7	I	26,9	7,7	23,1	7,7	34,6
II	16,5	25,5	14,6	21,3	22,1	II	28,1	19,1	15,7	11,2	25,8
III	20,6	30,7	11,6	13,6	23,6	III	35,0	13,9	17,3	4,6	29,1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Наклон вперед из положения сидя, результаты детей 8 лет											
I	11,1	22,2	25,9	7,4	33,3	I	11,1	44,4	11,1	11,1	22,2
II	16,0	20,5	28,4	17,2	17,9	II	23,9	18,4	19,4	18,7	19,7
III	21,3	24,9	22,5	11,8	19,5	III	25,9	21,2	17,5	18,4	17,0

В обследовании приняли участие 2359 школьников из общего количества 2727 первоклассников. 2459 детей пришли в школы из дошкольных образовательных учреждений, что составляет 90,2 %.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- уровень физического развития учащихся первых классов г. Череповца в целом не уступает физическому развитию детей Северо-Западного региона России;
- уровень физической подготовленности первоклассников г. Череповца в целом низкий, особенно велика доля детей с низкими результатами беговых тестов (дефицит скорости и выносливости);
- физическая подготовленность девочек в целом ниже, чем мальчиков;
- несмотря на хороший уровень здоровья, у ряда детей 1-й группы здоровья выявлен низкий уровень физической подготовленности, что указывает на необходимость модернизации сложившейся системы физического воспитания учащихся первых классов;

- необходимо большее внимание уделять девочкам 8 лет, имеющим в целом более низкий уровень физической подготовленности. В большей мере дефицит развития физических качеств выявлен у девочек 3-й группы здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Евсеев Л.Г.* Развитие выносливости к длительным циклическим нагрузкам у детей 7 – 8 лет на уроках физической культуры // Развитие двигательных способностей детей (тезисы симпозиума). – М., 1976. – С. 54 - 56.
2. *Изаак С.И., Тягин А.Н., Пузырь Ю.П.* Единые требования к проведению общероссийского мониторинга физического развития и физической подготовленности учащихся в общеобразовательных школах: Метод. рекомендации. – М., 2002. – 14 с.
3. *Ланда Б.Х.* Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: Учеб. пособие. – М.: Сов. спорт, 2004. – 192 с.
4. *Лукьяненко В.П.* Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры: Монография. – М.: Сов. спорт, 2005.
5. *Сухарев С.Г.* Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991.

УДК 372.8:002

Капарулина Н.В.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коренные изменения в информационном обеспечении общества объективно требуют пересмотра подходов в системе высшего профессионального образования, предполагающих внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс. При этом необходимо учи-

тывать запросы общества в высоком уровне подготовленности молодежи к профессиональной деятельности. В связи с этим одной из основных задач подготовки будущих специалистов можно выделить формирование их информационно-компьютерной готовности.

Анализ подготовки будущих специалистов-психологов свидетельствует об их недостаточной информационной подготовке. Было проведено анкетирование студентов-психологов Череповецкого государственного университета и практикующих психологов, работающих в учреждениях образования г. Череповца (детских садах и школах). В опросе приняли участие 57 человек. Из них 38 студентов-психологов 5-го курса Череповецкого государственного университета и 19 уже практикующих психологов, работающих в образовательных учреждениях города Череповца (детских садах и школах). Анкетирование определило степень подготовки будущих и уже работающих специалистов-психологов в области комплексного применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и показало их заинтересованность в разрешении этой проблемы.

В результате опроса были получены следующие данные: только 24 % опрошенных имеют представление о профессиональной направленности обучения студентов-психологов информационным технологиям; 26 % - имеют представление, зачем эту проблему нужно решать; 54 % знают, какими проблемами занимается компьютерная психодиагностика; 26 % знают некоторые существующие компьютерные психодиагностические методики, и только 12 % используют их в своей практике; 19 % имеют представление о том, каким образом можно использовать MS Excel для обработки психодиагностических данных; 26 % знают, как использовать MS Excel для представления психодиагностических данных; 31 % знают программы, которые можно использовать для хранения сведений об учащихся и сотрудниках учебного заведения; 36 % знают программы, которые можно использовать для проведения групповых консультаций; 12% имеют представление о психологических ресурсах Интернета; 82 % знают, как можно использовать текстовые редакторы в работе психолога; 71 % опрошенных показали свою заинтересованность в проведении курса «Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности психолога» и высказали пожелания о том, что хотели бы изучать.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

- меньше половины опрошенных имеют представление о том, каким образом можно

использовать информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности психолога;

- недостаточна направленность занятий по информационным технологиям, предусмотренных учебным планом на приобретение профессиональных знаний, умений и навыков;

- отсутствует система лабораторных работ по информационным технологиям в профессиональной деятельности психолога;

- выявлена потребность в получении профессиональных знаний в области применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности психолога.

Полученные результаты констатирующего исследования дают основание считать, что:

- имеется несоответствие между высоким уровнем требований, предъявляемым проблемой профессиональной направленности обучения информационным технологиям, и ее реализацией на психолого-педагогических специальностях вузов;

- современные положения теории обучения в высшей школе не находят отражения в подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих современными знаниями в области информационных технологий;

- практически отсутствуют учебно-методические пособия по использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности психолога.

Поэтому целесообразна работа в области формирования готовности студентов-психологов к комплексному применению информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. В рамках данной статьи обозначим организационно-методические условия развития готовности студентов-психологов к комплексному использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

В результате проведенного анализа состояния проблемы готовности к профессиональной деятельности мы выяснили, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. Существует множество направлений, изучающих формы готовности, но чаще всего исследователями указывается, что это predisposedness субъекта организовывать свою деятельность определенным образом.

Готовность студентов-психологов к комплексному применению информационных и

коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности можно определить как систему свойств, качеств и опыта студента, обеспечивающую эффективное применение информационных и коммуникационных технологий.

Были выявлены структурные компоненты готовности студентов-психологов к комплексному применению информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности:

- мотивационный компонент – наличие желания, потребности, мотивации к получению знаний, умений и навыков в области информационных и коммуникационных технологий, а также стремление к использованию их в будущей профессиональной деятельности;

- когнитивный компонент – теоретические знания в области информационных и коммуникационных технологий, знания об их возможностях и формах применения в профессиональной деятельности;

- операциональный компонент - умения комплексно использовать информационные и коммуникационные технологии для решения профессиональных задач психолога.

Выделим уровни развития готовности студентов-психологов к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности: нулевой, начальный, базовый и достаточный.

Нулевой уровень развития готовности - отсутствие у студентов знаний и опыта в сфере ИКТ. Предполагает, что студенты не умеют работать с ИКТ.

Начальный уровень предполагает формирование пользовательских знаний и умений в области ИКТ. Первоначальные приемы работы с компьютером, основы работы с текстовой и графической информацией, основы работы в сети Интернет. На начальном уровне обучающиеся действуют не вполне самостоятельно, работают с опорой на описание, алгоритм, который задан преподавателем; понимание возможностей применения ИКТ в профессиональной деятельности психолога у студентов либо отсутствует, либо выражено очень слабо.

На *базовом уровне* осуществляется формирование умений использовать ИКТ как эффективное средство повышения качества профессиональной деятельности психолога. Знания основ ИКТ становятся достаточно системными. Студенты могут самостоятельно и осознанно применять полученные знания для решения новых, но типовых задач,

осваиваются более сложные технологические возможности. У студентов растет понимание возможностей применения ИКТ при решении профессиональных задач психолога.

Достаточный уровень строится на основе базового уровня и предполагает прочные и глубокие знания в области ИКТ, студенты способны самостоятельно использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях, самостоятельно добывать новые знания, адаптировать изученные средства и методы для решения профессиональных задач. Студент понимает, каким образом можно применять ИКТ в профессиональной деятельности.

Развитие готовности студентов-психологов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности предполагает развитие всех ее компонентов в процессе обучения использованию ИКТ. Выявим организационно-методические условия развития готовности студентов-психологов к использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

1. Современная информационно-образовательная среда в вузе как необходимое условие информатизации высшего образования.

Только при условии создания современной информационно-образовательной среды возможна подготовка специалиста, компетентность которого в области ИКТ удовлетворяет современным требованиям.

2. В содержании обучения студентов в области ИКТ должны отражаться специфические особенности профессиональной деятельности психолога.

При изложении теоретического материала следует использовать примеры из области профессиональной деятельности психолога. Компоненты информационных технологий (электронные таблицы, СУБД и т.д.) легко можно ориентировать под специфику профессиональной деятельности того или иного специалиста. Вследствие этого наполнение теоретического материала примерами применения ИКТ в различных сферах профессиональной деятельности психолога будет содействовать формированию у студентов понимания возможностей применения ИКТ в профессиональной деятельности и осознанию необходимости их изучения.

При разработке практических заданий необходимо учитывать такие возможности ИКТ, которые в максимальной степени подходят для решения задач, свойственных профессиональной деятельности психолога.

3. В качестве содержательного компонента обучения ИКТ необходимо использовать производственную практику студентов.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом ВПО по специальности 030301 (Психология) обучение студентов основам ИКТ осуществляется в рамках курса «Информатика и ЭВМ в психологии» (120 часов). В Череповецком государственном университете за счет регионального компонента вводится курс «Социальная информатика». Такого объема времени крайне недостаточно для подготовки специалиста, компетентность которого в области ИКТ удовлетворяет современным требованиям. Следовательно, необходимо усилить практическую подготовку студентов к применению ИКТ посредством введения в план производственной практики заданий, связанных

с применением ИКТ в профессиональной деятельности психолога.

На наш взгляд, указанные выше условия будут содействовать повышению информационной подготовки студентов-психологов и формированию специалиста, способного эффективно использовать ИКТ в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федосеев А.А. О моделях и методах использования информационных технологий в обучении // Системы и средства информатики. – 1996. – С. 54 - 68.
2. Шевцова Л.А., Солошенко Л.А. Системный подход к формированию единого информационно-образовательного пространства // Педагогическое обозрение. – Н. Новгород. – 2004. - № 1.
3. <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>
4. <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=post&id=146>

УДК 372.8:002

Шутикова М.И.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ

Современный социум – это исключительно сложная и динамичная система, развитие которой во многом определяется процессом информатизации общества. Наиболее полным представляется взгляд на информатизацию как «системно-деятельностный процесс овладения информацией как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества и на этой основе - дальнейшего продолжения прогресса цивилизации».

По мнению ряда авторов, процесс информатизации включает в себя три взаимосвязанных процесса:

- медиатизацию - процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации;
- компьютеризацию – процесс совершенствования средств поиска и обработки информации;
- интеллектуализацию - процесс развития способности восприятия и порождения информации, т.е. повышения интеллектуального потенциала общества, включая использование средств искусственного интеллекта.

Специалистами отмечается, что, к сожалению, социальная информатизация часто понимается как развитие информационно-коммуникативных процессов в обществе на базе новейшей компьютерной и телекоммуникационной техники.

Информатизация должна быть «слита» с процессами социальной интеллектуализации, существенно повышающей творческий потенциал личности и ее информационной среды.

Предметом изучения социальной информатики как науки являются процессы информатизации общества, а также их воздействие на социальные процессы, в том числе на развитие и положение человека в обществе, на изменение социальных структур общества под влиянием информатизации.

Социальная информатика - это наука, изучающая комплекс проблем, связанных с прохождением информационных процессов в социуме. Это научное направление возникло на стыке таких дисциплин, как информатика, социология, психология, философия. Впервые понятие «социальная информатика» бы-

ло предложено А.В. Соколовым и А.И. Манкевичем в 1971 году.

Социальная информатика как любое научное знание имеет многоуровневую структуру:

1-й уровень - теоретико-методологический (основные категории, понятия и закономерности прохождения информационных процессов в обществе);

2-й уровень - средний (социальный срез экономических, правовых, психологических и других аспектов информатизации);

3-й уровень – эмпирический (социальные аспекты создания, внедрения и адаптации информационных технологий в соответствующих предметных областях).

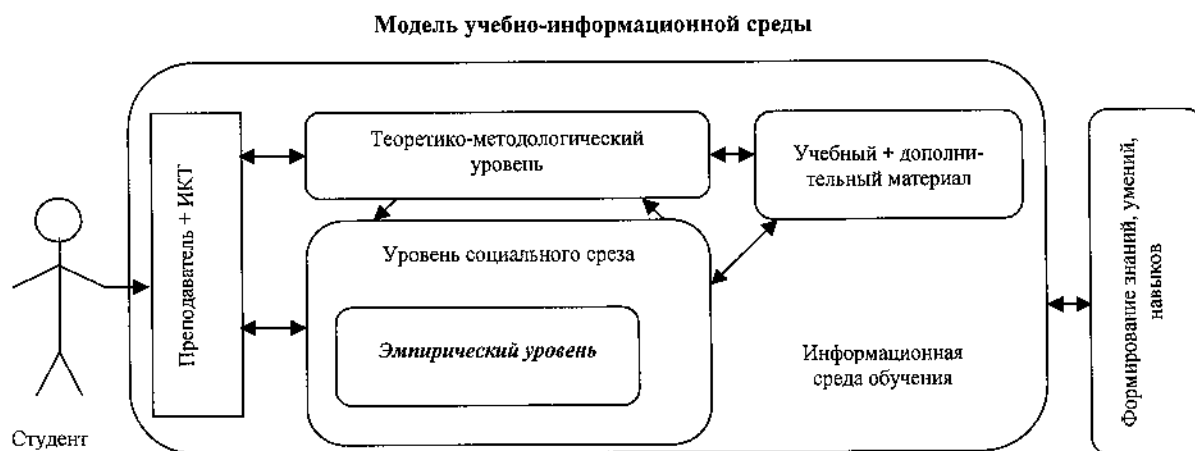
Социальная информатика играет методологическую роль для так называемой отраслевой информатики: экономической, правовой, психологической, социологической и других. В любую отраслевую информатику помимо своего предметного поля входят второй и третий уровни социальной информатики как научного знания. Так, например, правовая информатика неизбежно занимается социальными срезами правовых аспектов информатизации и социальными аспектами создания и внедрения правовых информационных технологий. Следовательно, формирование учебной среды 3-уровневой взаимосвязанной структуры реально только за счет системологического, модельного подхода, реализованного с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Моделирование является одним из методов исследования объектов, явлений, процессов. В этом смысле моделирование учебно-познавательной деятельности учащихся находит свое место в ряду подобных исследований. Оно представляет собой описательный аналог деятельности, где в формализованных конструкциях и аналитических интерпретирующих моделях отображены важнейшие характеристики учебного материала. Таким образом, говоря о моделировании деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности обучаемых, мы фактически говорим об информационном моделировании, то есть о представлении этой деятельности как одного из видов информационных процессов.

Информационные модели представляют собой описание моделируемого объекта на одном из языков кодирования (вербальные описания, схемы, чертежи, карты, формулы, алгоритмы, программы, электронные учебные пособия). Так как курс «Социальная информатика» не является профилирующим в вузах, то организация обучения с использованием информационных моделей служит достижению диагностически заданных целей как критериально-фиксированных учебных результатов, т.е. позволяет дать всем учащимся базовый минимум знаний и навыков.

Обобщенная базовая модель организации учебного процесса может быть представлена в виде следующей схемы.

Схема



Обобщенной базовой моделью в рамках информационного подхода (информационной учебной средой) является модель обучения как творческого поиска: от видения и постановки проблемы к выдвижению предположений, гипотез, их проверке, познавательной рефлексии над результатами и процессом познания.

Изучение «Социальной информатики» на основе информационного моделирования в педагогике может рассматриваться в трех аспектах, как:

- *инструмент познания*, поскольку сведения, данные, идеи, гипотезы, полученные в процессе изучения некоторого социального процесса, системы, объекта, должны быть каким-либо образом оформлены, представлены для их дальнейшего анализа, уточнения, обсуждения;

- *средство обучения*, так как процесс обучения в большинстве случаев связан с оперированием информационными моделями изучаемого процесса, такими как словесное описание, графическое изображение, формульное представление закономерностей, а не с оперированием самими объектами;

- *объект изучения*, поскольку информационная модель социальной системы, процесса может рассматриваться как самостоятельный информационный объект с присущими ему особенностями, свойствами, характеристиками.

Изучение дисциплины целесообразно строить на базе подхода, в соответствии с которым в каждой учебной ситуации учащиеся должны выделять и анализировать разные типы объектов: объект изучения, информационную модель как новый объект и объекты языка моделирования, которые использовались при построении модели. Условно такой подход назовем объектным.

УДК 080507

Курс социальной информатики имеет теоретическое ядро и практическую часть. Он предполагает изучение тематических разделов в теории, а в теоретической части - освоение принципов работы с компьютером на основе информационных моделей: игровых, предметных, знаковых, имитационных. Разработан набор задач и проектных заданий, позволяющий сформировать у студентов творческий подход к постановке задачи и устойчивые навыки в исследовании различных моделей социальной (гуманитарной) информатики. Для разработки моделей должны использоваться различные виды программного обеспечения, в зависимости от подготовленности обучаемых: текстовые редакторы, системы презентаций, электронные таблицы, СУБД и оболочки экспертных систем, языки программирования (Пролог, Паскаль, Си и др.), а также программы статистической обработки. Такое разнообразие средств позволяет дифференцировать обучение и развивать творческие способности обучаемых. Основой методики преподавания курса является метод проектов. Кроме того, широко практикуется выполнение рефератов по отдельным теоретическим вопросам. Обязательным при разработке моделей является описание всех этапов технологической цепочки, начиная от постановки задачи и заканчивая интерпретацией полученных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Казиев В.М.* Информация: понятия, виды, получение, измерение и проблема обучения // Информатика и образование. – 2000. - № 4.
2. *Коллин К.К.* Фундаментальные основы информатики: социальная информатика. – М.: Деловая книга, 2000.
3. *Шутикова М.И.* Изучение социальных аспектов информатики в школе и вузе: Монография. – Омск, 2007. - 92 с.

Николаев Н.С., Калугина Н.Ф.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Одним из важных условий подготовки личности профессионала является развитие у

студентов *профессиональной направленности*, которая определяется эмоциональным

отношением к выбранной профессии, интересом к ней, желанием проявить свои способности и дарования, самоутвердиться в ней и самореализоваться (Ю.В. Ган, Н.А. Даниличева, Т.С. Деркач, Л.А. Балакирева и др.). Направленность на значимую для студента сферу жизнедеятельности предполагает формирование и создание адекватного образа профессии, овладение содержательной стороной профессиональной деятельности с элементами творчества и осознание себя как субъекта профессиональной деятельности.

Адекватность образа профессии предполагает осознание норм, правил, требований профессии, позволяющих заложить основы профессионального мировоззрения, личной концепции профессионального труда, на которую молодые специалисты должны ориентироваться в своей профессиональной деятельности. Знания о будущей профессии и требования, которые она предъявляет к личности профессионала, являются важным фактором будущего профессионального роста. Такого рода знания регулируют отношение студентов к тем или иным учебным предметам, а также отношение к себе как к будущему специалисту. Именно знания о будущей профессии позволяют оценивать собственные знания, задают ориентиры личностного роста, прогнозируют собственную успешность в предстоящей деятельности (Т.С. Деркач, О.В. Москаленко, Л.М. Митина и др.).

Следующим фактором профессионального роста является *способность к саморазвитию*, или творческая активность. Вопросам творческого отношения к выбранной профессии посвящены многие работы (Н. Роджерс, Б.Ф. Сорокин, Е.В. Менжук, О.М. Орлов и др.) Творческая активность понимается часто как умение творчески решать поставленные задачи, искать неординарные пути преодоления конкретных проблем. Профессия менеджера предъявляет особые требования к тем, кто остановил свой профессиональный выбор на ней. Прежде всего это знание принципов и методов управления, способов организации и построения производства, рациональное мышление, уверенность в межличностных отношениях, умение проникнуть во внутренний мир человека и др. Развить большинство из этих умений и качеств можно путем активного участия в учебном процессе и общественной жизни студентов, путем самообразования, саморазвития или творческой активности. Следует отметить мнение И.С. Ко-

на о том, что «творческая активность предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов (часто неосознанных), искать новые ассоциации и неповторимые пути, а с другой стороны – развитый самоконтроль, организованность, умение себя дисциплинировать» [1].

Утверждение себя в профессиональной сфере как личности невозможно без четкого и конструктивного познания себя как субъекта профессиональной деятельности, осознания своего места и роли в выбранной профессии, т.е. без *профессионального самосознания*. В психологической литературе профессиональное самосознание и самопознание чаще всего рассматривается в качестве свойства личности, определяющего целый ряд представлений о себе как о профессионале (Л.М. Митина, С.Б. Елканов, А.К. Маркова и др.) В этом комплексе представлений о себе как профессионале авторы выделяют компоненты: *когнитивный* (понимание и осознание себя в своей профессиональной деятельности); *эмоциональный* (эмоциональное оценивание себя, проявленное в самооценке); *поведенческий* (способность действовать на основе профессионального самоанализа и самооценки).

Профессиональное самопознание – это комплекс представлений о себе как о профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу. Профессиональное самосознание опирается на общую и профессиональную самооценку (реальную – «Я как профессионал сегодня», идеальную – «Я как профессионал завтра»). Различия между Я-реальным и Я-идеальным, с профессиональной точки зрения, служат условием для профессионального роста и профессионального самоутверждения. Адекватность общей и профессиональной самооценки обязательна. В работе О.В. Мереженцева (1992 г.) показано, что профессиональная самооценка есть системообразующий элемент профессионального самосознания, она также отражает уровень развития профессионального самосознания (С.А. Гаранин, 1993 г.) и активизирует растущую, утверждающуюся личность.

Если субъект обучения не имеет *мотивационной направленности* на овладение выбранной профессией, то и учебный процесс будет малоэффективным, даже если учащийся изначально обладает интеллектуальными

и творческими способностями (С.Б. Каверин, М. Кубышкина, В.С. Лукина и др.). У студентов «смыслообразующим мотивом должен выступать мотив самоопределения, утверждения себя в выбранной профессии, а его проявление будет зависеть от уровня профессионального самосознания» [2]. Показатель мотивации, отражая ценностные ориентации личности, несет в себе мотивы выбора профессии менеджера, устойчивый профессиональный интерес, желание реализовать себя в профессии и самоутвердиться.

Личностной смысл начинает формироваться у молодого человека еще до поступления в вуз, и связан он с категорией «мировоззрение», которое включает в себя один из главных вопросов – выбора своего жизненного пути и смысла жизни. Проблема смысла жизни очень значима для юношеского возраста, когда сама реальная действительность ставит человека перед необходимостью определения своей дальнейшей судьбы. Таким образом, профессиональные ценностные ориентации есть знания о различных сторонах деятельности, актуализированные в представлении о ней, и ценностном отношении к ней. Через личностной смысл, профессиональные ценностные ориентации проявляется отношение человека к профессиональной деятельности, которое формирует его поведение, а также характер деятельности и способы самореализации в ней.

Таким образом, можно сделать вывод, что для формирования личности профессионала необходимо наличие таких факторов, как профессиональная направленность, адекватность образа профессионала, способность к саморазвитию, профессиональное самосознание, включающее в себя адекватный образ Я, позитивную самооценку, положительные смысложизненные ценности.

Однако при создании условий для развития личности профессионала необходимо учитывать специфику профессии менеджера и ряд условий, выдвигаемых новым временем, несоблюдение которых сделает процесс формирования личности профессионала труднодостижимым и малоэффективным.

В этой связи мы рассматриваем два уровня формирования личности профессионала-менеджера. Первый из них связан с осознанием выдвигаемых временем новых статусных потребностей, второй – с формированием индивидуального творческого метода, а значит, с ростом профессионального самосознания. Первый уровень в большей сте-

пени реализуется через формирование новых парадигм, внутренних установок, через нормативные теории менеджмента. Второй уровень профессионального роста личности молодого специалиста связан с преодолением стереотипов, штампов, овладением новым опытом и выходом на новый уровень профессионального мастерства.

Следовательно, студентов уже с первых курсов необходимо ориентировать на личностный и профессиональный рост путем утверждения положительного мировоззрения и развития творческой индивидуальности. Рассмотрим конкретные пути и средства позитивного развития личности специалиста.

Гуманистическая психология (Олпорт, Маслоу, Роджерс и др.) сделала ставку на личность человека, на его внутренние потенциалы и возможности. Этика личности развивалась по двум основным направлениям: одним из них была техника межличностных отношений (Р.Е. Альберти, М.Л. Эмонс, В.Г. Ромек), другим – позитивная психологическая установка. Отчасти это выражалось в таких вдохновляющих и порой обоснованных максимумах, как «Ваше отношение к обществу определяет ваше положение в обществе», «Улыбаясь, завоеешь больше друзей, чем хмурясь», «Человек способен достичь всего, что может придумать и во что поверить». В последнее время большое внимание уделялось психологии уверенного поведения. Специальные курсы дисциплин, преподаваемые менеджерам, такие как «Деловые коммуникации», «Теория и практика ведения переговоров» и др., а также тренинги, предлагаемые студентам, позволяют освоить новые технологии уверенного управленца, различные технические приемы, чтобы нравиться другим людям, проявлять интерес к их личным делам. Одним словом, упор делается на быстродействующие приемы приобретения влияния, стратегии власти, навыки общения и позитивные установки. Все эти приемы быстрые и эффективные, но действенны они в краткосрочных ситуациях, а в долгосрочных отношениях не обладают необходимой и постоянной ценностью. «С течением времени, если в вас нет глубинной цельности и фундаментальной силы характера, жизненные испытания вынесут ваши истинные мотивы на поверхность, и кратковременный успех закончится крахом в отношениях с людьми» [3]. Следовательно, уже со студенческих лет необходимо воспитывать свой характер, формировать новое позитив-

ное мироощущение, позитивный образ мышления путем новых положительных установок, парадигм. «То, что мы видим, тесно взаимосвязано с тем, какие мы есть. Нельзя существенно изменить свое мировоззрение, не изменив свою сущность, и, наоборот» [3].

Таким образом, молодым специалистам необходимо принять за должное то, что происходит сегодня в реальной жизни, в реальном производственном коллективе, и попытаться найти свое место (нишу), где могут проявиться в полной мере знания и умения. Одним словом те, кто развил в себе способность адекватно воспринимать образ профессии, кто четко построил свой образ профессионала, кто находит в приобретении знаний

о профессии личностной смысл, кто имеет позитивные жизненные установки и способен к саморазвитию и самоконтролю - тот способен развить в себе Личность Профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: Пособие для студ. пед. ин-тов. - М., 1979.
2. *Москаленко О.В.* Личностно-профессиональное развитие человека // Мир психологии. - 2004. - № 3.
3. *Стивен Р. Кови.* 7 привычек высокоэффективных людей / Пер. с англ. - Минск, 2004.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 370

Маралова Т.П.
ГОУ ВПО ЧГУ, Г. Череповец

КОГНИТИВНАЯ СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГА И УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В последнее время в среде профессионального сообщества все чаще выражается озабоченность по поводу профессиональной подготовки практических психологов. Оказалось, что психолог, которого так ждали и который пришел в практику, не соответствует общественным ожиданиям и не в состоянии ответить на общественные запросы. В связи со сложившейся ситуацией предпринимаются попытки разобраться в причинах такого положения. Некоторые исследователи видят причины в самой психологии и, в первую очередь, в разрыве между теоретической и практической психологией. По мнению психолога Ф.Е. Василюка, «...психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности» [1, с. 25]. Самодостаточность практической психологии и эгоцентричность теоретиков-психологов, независимое существование теории и практики не способствуют имиджу психологии в целом и практической психологии, в частности.

В работе Е.Е. Сапоговой [8] причины непрофессионализма психологов связываются с внутренними качествами самой личности практического психолога: шаблонностью, негибкостью профессионального поведения, неразвитостью профессиональной рефлексии, эгоцентризмом профессиональной позиции, отсутствием специализации, невысоким уровнем теоретической подготовки, недостаточной сформированностью профессиональной ментальности. В итоге складывается ма-

лопривлекательный образ специалиста, призванного не только оказывать психологическую помощь, но и влиять на личность другого человека. Можно привести еще немало примеров, свидетельствующих о явном неблагополучии в сфере деятельности практических психологов. Если принять, что это явление приобретает массовый характер, то причины его кроются, скорее всего, в системе профессиональной подготовки.

Построение эффективно работающей системы профессионального обучения предполагает в качестве концептуальной базы модель профессионала. Концептуальные схемы труда практического психолога представлены в работах многих исследователей. Как правило, они представляют длинный перечень личностных свойств и качеств, практических умений и навыков, которыми должен овладеть человек для того, чтобы успешно справляться с требованиями профессиональной деятельности. При этом совершенно очевидно, что чем длиннее список таких качеств, тем он менее пригоден для выстраивания системы профессионального обучения.

Сложившееся положение требует выделения неких интегральных характеристик, которые могут служить ориентирами в разработке направлений профессиональной подготовки и критериями оценки уровня профессионализма специалиста.

Нам представляется, что в качестве центрального понятия в контексте рассматри-

ваемой проблемы может выступать понятие профессиональной позиции.

Чаще всего профессиональная позиция рассматривается исследователями как устойчивая система отношений личности к различным аспектам профессиональной деятельности. В ее основе лежат личностные установки, ценностные ориентиры, профессиональные и личностные смыслы. Профессиональная позиция есть своеобразный сплав профессионального мировоззрения и поведенческих стратегий.

Анализ профессиональной позиции неизбежно ставит вопрос о ее связи с личностной позицией. В.Т. Кудрявцев [3] отмечает, что гармонизация профессиональной и личностной позиции психолога возможна лишь в том случае, если субъект осознает свою работу как Миссию, а это возможно лишь при наличии высокого уровня профессионализма.

По мнению ученого, нельзя рассматривать профессиональную и личностную позицию по отдельности, поскольку психолог работает собственной личностью, самостью, решая профессиональные задачи. В то же время нельзя исключить, с одной стороны, давления личностных пристрастий на профессиональные взгляды и установки, а с другой - поглощенности личности профессией, что ведет к утрате ее индивидуальности, потере своего лица. Можно предположить, что процесс профессионального становления - это постоянный диалог личностного и профессионального.

Особое внимание при анализе профессиональной позиции психологи уделяют ее структуре. Знание составляющих профессиональной позиции позволяет вести речь об их формировании, развитии, взаимовлиянии. Чаще всего профессиональная позиция в структурном плане описывается тремя компонентами: когнитивным, ценностно-смысловым и поведенческим.

Когнитивный компонент обеспечивает познание специалистом психологической реальности. Это своего рода ориентировочная основа профессиональной позиции. Она включает в себя систему профессиональных знаний и способов их освоения и конструирования.

Ценностно-смысловой компонент включает некие смысловые ориентиры, установки, принципы, которые человек считает правильными и которые направляют его профессиональную деятельность. Предполагается, что для профессиональной деятельности

психолога основу профессиональных ценностей должны составлять гуманистические ценности. И прежде всего человек как ценность и мера всех вещей. Осознание ценностно-смысловых установок является необходимым условием осознания своей Миссии как профессионала.

Поведенческий компонент профессиональной позиции представлен различными поведенческими стратегиями и тактиками, которые реализует психолог в своей практической деятельности. Они могут проявлять себя в типичных схемах профессионального поведения, способах реагирования, уровне ответственности и организованности.

Профессиональная позиция как личностное образование имеет индивидуальную окраску, выражающую ее субъектность. Но среди индивидуальных многообразных проявлений можно выделить типичные характеристики, говорить о разных типах профессиональной позиции. Взяв за основу такие параметры, как субъектность и характер выбираемых психологом поведенческих стратегий, мы выделили четыре типа внутренней позиции психолога [5].

Адаптивно-технократическая позиция - в ней отражается стремление психолога максимально приспособиться к ситуации, запросам руководства, выполняя при этом только те функции, которые предельно формализованы и не требуют глубокого проникновения в личность другого человека.

Творчески-технократическая позиция - характеризуется умением психолога выстраивать теоретические концепции, проводить диагностику, анализировать результаты, что никак не отражается позитивно в реальной практике: личностных и социальных преобразованиях субъектов образовательного процесса и учреждения в целом.

Творчески-гуманистическая позиция - ориентирована полностью на осуществление фасилитативных функций, достижение реально зримого результата как итога эффективного психологического сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

Адаптивно-гуманистическая позиция - ориентация на других людей в данном случае подчинена целям адаптации, сглаживания конфликтов и противоречий, достижения «мира» за счет личностных качеств психолога и его умения найти выход из сложных ситуаций взаимодействия людей.

Особый интерес для исследователей, как показывает анализ специальной литературы,

представляют вопросы формирования профессиональной позиции на различных этапах профессионального становления. Сформированная профессиональная позиция позволяет специалисту не только компетентно решать многообразные задачи, но и обеспечивает его личностный рост и развитие. В работах многих авторов (Т.М. Буякас, Г.Ю. Любимова, Л.В. Темнова, И.А. Дубровина и др.) исследуются механизмы и динамика становления ценностно-смысловых установок, практических умений и навыков, влияние на их развитие объективных и субъективных факторов. Ведется поиск наиболее эффективных технологий профессионального обучения, описываются различные тренинговые программы, позволяющие успешно вырабатывать профессиональные схемы поведения.

Проблема формирования когнитивной составляющей профессиональной позиции, на наш взгляд, выпадает из поля теоретического анализа специалистов. Как правило, предполагается, что вся система профессионального обучения непосредственно направлена на формирование категориального аппарата науки, формирование способов освоения новых знаний. В то же время детальный анализ деятельности практических психологов дает возможность утверждать, что именно в этой области накопилось много неразрешенных проблем.

Целью настоящей статьи как раз и является стремление обозначить эти проблемы, наметить условия, способствующие эффективному их разрешению.

Наш интерес к рассматриваемым вопросам носит также личностный характер и связан с профессиональной неудовлетворенностью автора как преподавателя с многолетним опытом работы сложившимся положением дел. Обучая студентов основам психологии в рамках курса «Общая психология», приходится признать, что, несмотря на все усилия и старания, не удается сформировать устойчивую, целостную, осознанную систему когнитивных представлений о внутреннем мире человека. Приходится заведомо мириться с тем, что студенты многого не понимают из того обилия теоретических положений, концепций, фактов, которые им излагаются. Общая психология остается в значительной своей части формальной, разрозненной областью психологического знания и не оправдывает ожиданий будущих специалистов. Курс «Общая психология» является базовым, он призван заложить фундамент ког-

нитивной сферы, на котором в дальнейшем будет строиться вся система профессионального мировоззрения специалиста. Именно на примере курса общей психологии наиболее наглядно можно проследить те причины, которые создают проблемы в формировании когнитивных оснований профессиональной позиции. Выделим наиболее назревшие из них и определим возможные пути их разрешения.

Главная проблема носит методологический характер и связана с устоявшейся традицией преподавать психологию как естественнонаучную дисциплину, реализуя в основном аналитический способ построения учебных предметов. Кроме того, следует иметь в виду особенности психологических знаний: их относительную объективность, противоречивость, неоднозначность, привязность к определенным направлениям, традициям, конкретным людям. Многие психологические постулаты строятся на апелляции к высказываниям известных ученых, что делает их уязвимыми, хрупкими. Даже опытный психолог часто испытывает бессилие в оценке фактов и ситуаций и готов признать, что он многого не знает в своей науке. Но это не снимает необходимости поиска путей оптимизации процесса формирования профессионального мировоззрения психолога.

Существующий аналитический подход, предполагающий изучение психологии, начиная с предмета и методов и переходя к описанию отдельных составляющих психики, не способствует формированию целостного представления о внутреннем мире человека. Выход из сложившейся ситуации видится в выборе новых подходов, адекватных современным представлениям о системе психологических знаний, и способах их освоения. Большие надежды ученые, занимающиеся данной проблемой, возлагают на реализацию системного подхода при конструировании учебных курсов. Можно отметить работы Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова, Н.И. Чуприковой. Так, Н.И. Чуприкова [10], не меняя принципиально классификацию основных психологических явлений, предлагает пересмотреть их содержательно. Интегрирующим понятием системы психологических знаний рассматривается понятие отражения, что не является новым для отечественной психологии. Автор пытается сохранить преемственность с многовековым опытом систематизации психологических знаний. Можно думать, что речь идет скорее не о новом подходе, а о модернизации существ-

вующего, что тоже заслуживает внимания. Реализация предлагаемого подхода носит скорее методический характер. Она не предполагает существенного пересмотра имеющихся программ, учебников, методических пособий. Более кардинальный вариант пересмотра оснований для выстраивания учебной дисциплины предлагает В.Д. Шадриков [9]. Предложенная автором модель представляет собой систему конструкторов, объединенных общим понятием – субъективный внутренний мир человека.

Первый конструктор – отражает единство души и тела и направлен на формирование представлений, связанных с биологическими или природными основами психических явлений.

Второй конструктор – объясняет порождение психического сознательными фактами, отражает единство психического и социального.

Третий конструктор – предполагает интеграцию первого и второго конструкторов, что дает знание о предмете психологии.

Четвертый конструктор – предполагает рассмотрение отдельных психических явлений (процессов, свойств, состояний) в единстве с активационно-энергетическими факторами.

Пятый конструктор – охватывает проблемы свободного выбора человека, что предполагает исследование воли и ее проявлений в жизни личности.

Шестым конструктором выступает единство знания и переживания.

Седьмой конструктор – посвящен поведению и деятельности.

Восьмой конструктор – интеграционный – это внутренний мир человека, его формирование в процессе жизнедеятельности субъекта, в рамках этого конструктора должно сформироваться представление об индивидуальности каждого человека и о многообразии проявлений этой индивидуальности в жизни.

Выделенные конструкторы описывают теоретические основы психологии, что составляет первый концентр подготовки психолога. Второй концентр отводится рассмотрению методов и методик психологического исследования, формированию понимания единства предмета и метода психологической науки. Третий концентр направлен на приложение психологического знания двух первых концентраторов к решению практических задач. Здесь главное внимание уделяется технологиям разрешения задач. Таким образом, подготовка психологов отражает единство теории, эксперимента и практики.

Мы осознаем, что практическая реализация такого построения учебного курса в высшей степени затруднена, так как потребует кардинального пересмотра всей системы профессиональной подготовки: изменения содержания Государственного образовательного стандарта, учебных программ и планов, учебников и методических пособий.

Как некий шаг в этом направлении можно рассматривать работу по установлению межпредметных связей, выделению единого категориального аппарата, что вполне осуществимо в рамках одной или нескольких кафедр.

Следующей немаловажной проблемой формирования когнитивной сферы в рамках курса общей психологии является содержательная проблема, которую можно обозначить как проблему соотношения житейских и научных знаний. Следует отметить, что взаимосвязь житейских и научных понятий всегда была основой для процесса обучения. Именно в контексте этой проблемы Л.С. Выготский разрабатывал идею развивающего обучения, создающего зону ближайшего развития.

Относительно психологических знаний этот вопрос приобретает особую остроту, так как в последнее время существенно меняется психологическая ментальность людей. Благодаря поп-психологии в повседневный обиход входит много психологических понятий, терминов, недостаточно осознанных, но создающих иллюзию осведомленности и психологической образованности.

Еще до начала профессионального обучения у человека складывается определенная психологическая картина мира (не всегда отчетливая и осознанная). Она включает в себя ценности, установки, способы символизации, схемы интеграции своего субъективного опыта и опыта других людей. С началом профессионального освоения психологии будущий специалист должен как бы заново выстроить картину внутреннего мира человека, выработать новые способы ее осмысления, новые действия. Теоретическое осмысление проблемы выводит нас на уровень механизмов освоения житейских и научных знаний. Житейские представления в значительной мере есть результат веры. Научная же картина мира строится по законам логики, доказательности, убеждения. Гармонизация житейского и научного опыта будет обеспечиваться при условии, что житейские представления получают логическое обоснование, а научные будут вызывать доверие. Требуется серьезная экспериментальная и методическая

работа, позволяющая выявить условия, обеспечивающие сращивание житейских и научных понятий, согласование двух слоев опыта студента: житейского и научного.

Житейский опыт достаточно богатый и разнообразный: это и знания, и мышление, и практические умения, навыки общения и поведения. Они пронизывают всю личность, составляют основу образа «Я». Преобразование этой системы должно, следовательно, затрагивать не только когнитивную сферу личности, но и всю личность.

Житейский опыт возникает стихийно на основе личного опыта, чтения художественных текстов, просмотра художественных фильмов. Как правило, при характеристике житейских знаний часто упоминают об их неточности, субъективности, бессистемности, конкретности. Но при этом такие знания еще и очень устойчивы, эмоционально насыщены, связаны со всей личностью.

Когнитивная сфера не определяется только системой знаний, она предполагает владение способами познавательной деятельности, посредством которых формируется категориальный аппарат, конструируются новые знания. Какие же способы познания позволят студенту-психологу стать хорошим профессионалом, сделают его эффективным и успешным? Как правило, в качестве основного инструмента практического психолога рассматривается его мышление. Однако на сегодняшний день задача целенаправленного формирования профессионального мышления не осознана и не сформулирована как приоритетная задача вузовской подготовки. Не совсем ясно, что понимается под профессиональным мышлением, какой вид лежит в его основе. Сложившаяся практика обучения направлена на развитие преимущественно таких способов познавательной деятельности, которые обеспечивают решение стандартных задач. При таком обучении можно рассчитывать в лучшем случае на формирование способности к доказательности, установлению связей и зависимостей, просчитыванию различных вариантов решения задач. Но значительная часть психологических задач – это задачи неформальные, нестандартные, не укладывающиеся в известные схемы. Для их решения нужны иные формы познавательной деятельности (символическое мышление, творческое воображение, интуиция). Развитие названных форм предполагает новые подходы и технологии в образовательном процессе, использование в качестве ана-

лиза не только научных, но и художественных текстов, других способов проявления психологических феноменов.

Описываемые проблемы не охватывают всего круга значимых вопросов, касающихся когнитивных оснований профессиональной позиции. Отдельного серьезного разговора заслуживает проблема формирования профессиональной наблюдательности, профессиональных установок и эталонов восприятия психологической реальности. Их можно рассматривать как повод для дискуссии и профессиональной рефлексии, а также определения условий, обеспечивающих положительную динамику в развитии когнитивной сферы.

Остановимся на тех условиях, которые позволят сделать процесс формирования когнитивной сферы более эффективным.

Первое условие предполагает диагностику и мониторинг житейских представлений студентов. Такая диагностика должна предварять курс общей психологии. В качестве диагностических процедур, как показывает наш опыт, могут выступать сочинения на тему «Что я знаю о психологии», составление студентами психологического словаря, подбор житейских феноменов, раскрывающих суть отдельных психологических понятий. Результатом такой работы может быть своеобразный психологический паспорт студента и группы в целом, ориентируясь на который можно более целенаправленно и адекватно строить учебный процесс. Кроме того, проведение специальной диагностики систематически позволит сформировать представление о психологической ментальности современного общества и ее динамике под влиянием в том числе и самой психологии.

Второе условие связано с методами обучения. Основу учебного процесса должен составлять учебный диалог. В рамках такого диалога происходит слияние заданных понятийных образцов и субъектного опыта. В результате происходит его переосмысление, сращивание старых и новых смысловых компонентов. Основу организации диалога составляет выбор ключевых вопросов. Эти вопросы должны давать возможность рассуждать, опираясь на имеющийся житейский опыт, но в то же время содержать научную проблему. Систематическое включение в планы семинарских занятий таких вопросов для размышления не только позволяет активизировать студентов на занятии, но и дает возможность обнаружить свою субъектность,

свою психологическую ментальность. Модели учебных диалогов, которые могут быть использованы при обучении психологии, разработаны в исследованиях В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, М.В. Телегина [6]. Они описывают два вида диалога: сократический и дидактический. Для целей обучения психологии более приемлем сократический диалог, так как он направлен на решение открытых задач, имеющих неоднозначное решение, каковыми и являются психологические задачи. Сократическая модель диалога включает, как правило, три взаимосвязанных этапа.

1. Формулировка проблемного вопроса. Например, на первом семинарском занятии по общей психологии перед студентами ставится вопрос для размышления «Известный психолог А.Н. Леонтьев утверждал, что XXI век станет веком психологии. Согласны ли вы с таким высказыванием?». Вопрос не предполагает однозначного ответа, не требует сугубо научной подготовленности, допускает использование сложившегося житейского опыта.

2. Преодоление проблемной ситуации. Участники диалога актуализируют свой субъективный опыт, вербализируют его в известных им психологических терминах, выстраивают свою аргументацию. Этот этап обнаруживает различия во взглядах в системе доказательств, мировоззренческих позиций.

3. Возвращение к исходной проблеме, но на уровне ее осмысления, с учетом полученных научных понятий и представлений, новых фактов и аргументов. Задача преподавателя в ходе такого диалога – не навязывать своего мнения, не давать оценок высказываниям, поддерживать атмосферу доброжелательности и открытости.

Третье условие связано с актуализацией механизмов веры как одного из основных механизмов формирования первичных психологических знаний. Вера есть некоторое базовое допущение, которое принимает человек и использует в оценке событий своей жизни. Следует заметить, что вопросы веры в профессиональном обучении практически не получили теоретического осмысления. Необходимо иметь в виду, что в реальной практике обучения складываются разные ситуации. Новое знание не противоречит базовым допущениям, не нарушает целостности психологической ментальности. Процесс присвоения в данном случае происходит безболезненно, естественно. Иная ситуация возникает, когда новые понятия входят в противоречие с имеющимся опытом осмысления пси-

хологической реальности. В этом случае неизбежна деконструкция этого опыта, а следовательно, и возникновение внутренней конфликтности и напряженности. Человек с трудом отказывается от своих верований, поскольку это нарушает его личностную идентичность. Задача преподавателя – обеспечить доверие студентов к новой информации и снять возможную напряженность и настороженность. В этом плане велика роль его личности. Уважительное отношение к субъективному опыту, тактичное вмешательство в сложившуюся структуру психологической ментальности, демонстрация собственного сомнения создают благоприятные предпосылки для принятия нового знания.

Основным источником напряженности, особенно на первых занятиях по психологии, являются ситуации контроля и оценки. Жесткий контроль и оценка блокируют механизмы веры, усиливают тревогу, деструктивность поведения и деятельности. Начинают срабатывать механизмы защиты, стремление к сохранению своего «Я». В этом отношении целесообразна передача функций контроля самим студентам. С этой целью нами разработаны задания для самоконтроля по отдельным темам курса. Задания представлены в основном в тестовой форме, их выполнение не требует большого времени, они содержат правильные ответы. Работая с ними, студент получает возможность самостоятельно оценить себя, выявить свои проблемные зоны и скорректировать свои представления. Это делает его более уверенным, защищенным, готовым к оценке со стороны преподавателя.

Четвертое условие предполагает насыщение учебного материала содержанием, способствующим развитию образно-символического мышления и воображения. В настоящее время содержание обучения составляют преимущественно научные тексты: монографии, учебники, статьи. В научном тексте информация носит, как правило, обобщенный, абстрактный характер, изобилует специальными терминами, ссылками на научные авторитеты. Часто знания в таких текстах многократно проинтерпретированы и порой утратили свое первоначальное значение. Студентам, особенно на начальных этапах обучения, трудно подкрепить такие тексты конкретными фактами, что делает их усвоение формальным.

Наряду с научными текстами в практике преподавания должны иметь место тексты из художественных произведений, устного народного творчества (сказки, притчи, мифы, легенды), жизнеописания известных людей,

дневниковые записи. Именно работа с такими текстами требует отхода от шаблона, привычных стереотипов мышления, понимания смыслового контекста. Использование подобного рода содержания предполагает разработку соответствующих методических материалов: хрестоматий, сборников задач, атласов и др. Из имеющихся в данный момент пособий полезной может быть книга Е.Е. Сапоговой «Задачи по общей психологии». Автор проделал значительную работу по подбору художественных текстов к различным разделам общей психологии. Они могут быть использованы не только на семинарских и практических занятиях, но и в целях контроля [7].

В качестве пятого условия мы предлагаем систематическое и целенаправленное использование в обучении задачного подхода. Задачный подход позволяет интегрированно подходить к решению образовательных, воспитательных и развивающих целей в ходе преподавания курса «Общая психология». Использование задач является традиционным приемом при обучении психологии. Однако зачастую их введение носит несистемный характер, не содержит логики, не отрефлексировано самими преподавателями. Для того чтобы задачи выполняли дидактические функции, они должны быть выстроены в соответствии с целями управления процессами развития форм познавательной деятельности, быть адекватными ситуациям профессиональной деятельности. Наш опыт убеждает, что в наибольшей степени этим требованиям отвечает таксономия учебных задач, разработанная Д. Толлингеровой и дополненная В.А. Ляудис [4].

Формирование когнитивной сферы профессиональной позиции не есть одномоментный акт. Когнитивные представления меня-

ются, перестраиваются на протяжении всей профессиональной деятельности. Психологические знания не являются самоцелью, они должны встраиваться в общую систему профессиональной позиции. Гораздо важнее овладение способами порождения психологического знания, его конструирования применительно к решению конкретных психологических ситуаций. Реализация выделенных условий позволит сделать процесс формирования когнитивной сферы более осмысленным и адекватным требованиям профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического скзиса // Вопросы психологии. - 1996. - № 6.
2. Доценко Е.Л., Андреева О.С., Просекова В.М., Шевцова Т.С. Модель профессионального становления психолога // Психология в вузе. - 2007. - № 3.
3. Кудрявцев В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах // <http://www.tovievich.ru>
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - М., 2003.
5. Маралова Т.П. Положение, роль и внутренняя позиция психолога образования // Вестник ЧГУ. - 2007. - № 1.
6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога // Психологическая наука и образование. - 2007. - № 2.
7. Сапогова Е.Е. Задачи по общей психологии. - М., 2001.
8. Сапогова Е.Е. Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов // Психология в вузе. - 2007. - № 3.
9. Шадриков В.Д. О психологических конструктах и последовательности их изучения при подготовке психологов // Психология. - 2004. - № 3.
10. Чуприкова Н.И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. - 2007. - № 3.

УДК 159.9

Останкина Е.Н.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Профессиональная компетентность психологических кадров включает в себя знание естественнонаучных основ психологии. Есте-

ственно-биологические дисциплины преподаются на первых курсах обучения в вузе, их освоение вызывает у студентов трудности,

которые ведут к снижению качества усвоения знаний, к появлению академической неуспеваемости, а также к неумению студентов в дальнейшем использовать естественнонаучные знания при изучении профильных курсов по специальности, а затем и непосредственно в своей профессиональной деятельности. Из сказанного понятно, что трудности в изучении естественно-биологических дисциплин являются тормозом не только профессионально-личностного развития студента-психолога, но и негативно отражаются на общем профессиональном уровне выпускаемых специалистов-психологов, в связи с чем особую значимость приобретает проблема преодоления трудностей при освоении студентами естественно-биологических курсов.

Отсюда целью нашего исследования явилось изучение трудностей в обучении, возникающих у студентов-психологов в процессе освоения дисциплин естественно-биологического цикла, и выявление психолого-педагогических условий их преодоления. Объектом исследования выступают трудности в обучении у студентов-психологов. Предмет исследования – психолого-педагогические условия преодоления трудностей в обучении у студентов-психологов в процессе освоения ими дисциплин естественно-биологического цикла.

В ходе экспериментального исследования посредством опросников и репертуарных методик для студентов и преподавателей было выявлено, что в процессе изучения дисциплин естественно-биологического цикла у студентов-психологов преобладают трудности усвоения знаний. При этом чаще всего возникают трудности запоминания (студентам трудно запомнить название анатомического или физиологического термина, значение анатомического или физиологического понятия, местонахождение и функциональное значение той или иной анатомической структуры), далее следуют трудности понимания (студентам трудно понять значение абстрактных физиологических понятий, сущность физиологических теорий, взаимосвязи физиологических процессов, трудно представить наглядный образ изучаемой структуры) и трудности восприятия (студентам трудно воспринимать анатомические и физиологические термины на слух, текст учебных пособий, плоскостные изображения строения органов и систем). Мотивационные трудности менее выражены и проявляются в

отсутствии желания изучать естественно-биологические дисциплины.

Также нами были выделены основные факторы, оказывающие влияние на возникновение трудностей в процессе изучения естественно-биологических дисциплин: объективные внешние факторы (содержание дисциплины, обучающая среда, организация учебной деятельности и методика преподавания) и субъективные внутренние факторы (учебная мотивация - интерес и отношение к содержанию дисциплины, осознание значимости дисциплины для будущей профессиональной деятельности; особенности интеллектуальной и мотивационно-личностной сферы студента).

Анализ взаимовлияния причин возникновения трудностей показал, что сложность биологических дисциплин является ведущим внешним фактором, влияющим на интерес к содержанию курсов (см. рис.).

Снижение интереса ведет к снижению уровня остаточных знаний и уровня понимания материала. Повышение интереса к содержанию дисциплины, улучшение понимания материала естественно-биологических курсов возможно через совершенствование уровня преподавания, через развитие обучающей среды. Хотя значимость естественно-биологических курсов осознается студентами, это не находит отражения ни в уровне интереса, ни в уровне остаточных знаний, ни в уровне понимания материала студентами из-за его высокой сложности.

По мнению студентов, естественно-биологические дисциплины («Анатомия ЦНС», «Физиология ЦНС», «Физиология ВНД и сенсорных систем») в сравнении с другими изучаемыми курсами характеризуются высокой сложностью для изучения, недостаточно интересны и понятны, плохо усваиваются, но тем не менее необходимы для овладения знаниями по специальности, при этом уровень преподавания и обучающей среды является средним.

Для выявления внутренних психологических причин трудностей путем анализа экспертных оценок, уровня текущей и итоговой успеваемости студентов по биологическим дисциплинам, результатов методики «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения, комфортности», собственных наблюдений мы выделили три группы студентов с низким, средним и высоким уровнем проявления трудностей (группа 1 – 35 человек, 29,2 %; группа 2 – 40 человек, 33,3 %; группа 3 – 45 человек, 37,5 %).

Таблица 1

Статистически значимые различия психологических особенностей студентов 1-й и 3-й групп

Параметры	Интеллект	Нормативность поведения	Чувствительность к критике	Обучаемость	Интерес	Коэффициент интеллекта	Словарный запас	Способность к абстрагированию	Способность выносить суждения и умозаключения	Теоретическое мышление
Различия между 1-й и 3-й группами	$t = 4,52$ при $p < 0,01$	$t = 2,645$ при $p < 0,05$	$t = 2,851$ при $p < 0,01$	$t = 3,101$ при $p < 0,01$	$t = 3,626$ при $p < 0,01$	$t = 3,974$ при $p < 0,01$	$t = 3,233$ при $p < 0,01$	$t = 2,156$ при $p < 0,05$	$t = 3,262$ при $p < 0,01$	$t = 2,519$ при $p < 0,05$

Таблица 2

Типы студентов, имеющих высокий уровень проявления трудностей

Тип студентов	Психологические особенности		Количество студентов	
	Снижен уровень интеллекта	Снижен уровень интереса	Абс. знач.	%
1-й тип	+	+	20	44,4
2-й тип	+	-	12	26,7
3-й тип	-	+	11	24,5

дисциплину). Причем наблюдается преобладание интенсивности переживания трудностей запоминания и понимания материала, несколько ниже переживание трудностей восприятия и мотивационных трудностей. Студенты данного типа считают одинаково трудными для изучения все естественно-биологические курсы, затрудняются в выделении наиболее легких и наиболее сложных тем, так как зачастую не могут вспомнить их содержания.

Ко 2-му типу относятся студенты 3-й группы с относительно сниженным уровнем интеллектуальных способностей, средним уровнем интереса и сниженным уровнем субъективного переживания трудностей (12 человек, 26,7 %). По уровню интеллектуального развития студенты данного типа близки к 1-му описанному выше типу: для них характерен относительно сниженный уровень обучаемости, вербального интеллекта, конструктивных способностей. Однако мотивационная сфера имеет ряд отличий: студенты стремятся к получению профессии психолога, заинтересованы в изучении естественно-биологических курсов. Интенсивность пере-

живания трудностей несколько ниже, чем у студентов 1-го типа. У них отмечается средний уровень интенсивности переживания трудностей запоминания и понимания материала, сниженный уровень переживания трудностей восприятия и низкий уровень переживания мотивационных трудностей. В качестве трудных тем студенты данного типа чаще называют темы, трудные во всех отношениях, и темы, трудные для запоминания и понимания.

К 3-му типу относятся студенты 3-й группы со средним уровнем интеллектуальных способностей, сниженным уровнем интереса и повышенным уровнем субъективного переживания трудностей (11 человек, 24,5 %). Студенты данного типа имеют средний или выше среднего уровень интеллектуального развития, что приближает их к студентам 1-й группы. Однако особенности личностно-мотивационной сферы соответствуют характеристикам студентов 1-го типа 3-й группы, т.е. наряду с относительно высокими показателями в уровне обучаемости, развитии вербальных и конструктивных способностей присутствует низкий уровень учебной моти-

вазии, выражающийся в отсутствии интереса к естественно-биологической области знаний, который может сочетаться с относительно низким стремлением к приобретению профессии, с преобладанием других внеучебных интересов. У данных студентов отмечается относительно высокий уровень субъективного переживания трудностей, сопоставимый с результатами 1-го типа студентов 3-й группы. Наибольшая интенсивность переживания характерна для трудностей понимания, далее следуют трудности запоминания, восприятия, мотивационные трудности. К оценке тем дисциплины студенты данного типа подходят неоднозначно: объективно сложные темы могут относиться к легким для усвоения и наоборот.

Полученные данные позволили прийти к выводу о необходимости комплексного подхода к решению проблемы преодоления трудностей в обучении у студентов и обозначить общие задачи опытно-экспериментальной работы: стимулирование процесса интеграции когнитивной и мотивационно-личностной сферы студентов через применение проблемных методов обучения; стимулирование процесса осознания причин и характера возникающих трудностей через включение рефлексии в организационные формы работы на занятии; стимулирование процесса идентификации с осваиваемым знанием, снижение уровня напряженности через вариативность содержания и форм работы студентов с изучаемым материалом. Решение обозначенных задач преодоления трудностей возможно при условии организации учебного процесса на основе психодидактических принципов [1]:

- интегративно-проблемного принципа – создания проблемных ситуаций разного уровня в процессе проведения занятий, предполагающих задействование интегративных механизмов интеллектуальной, эмоционально-мотивационной сферы студентов;

- идентификационно-вариативного принципа – предоставления возможности для осуществления свободного выбора на разных уровнях организации обучения, в результате чего задействуются сложные психологические механизмы идентификации и обособления, развиваются социально-значимые качества личности, снижается уровень напряженности;

- рефлексивно-конструктивного принципа – такого конструирования содержания, форм и методов учебной работы, которое

предполагает задействование рефлексивных механизмов личности, позволяющих студенту осознать сами трудности и причины их возникновения.

Следует отметить, что внедрение психодидактических принципов предполагает ориентацию преподавателя на личностно ориентированную модель взаимодействия и проявляется в предоставлении студенту возможностей быть полноправным субъектом учебной деятельности, что создает необходимую основу для актуализации такого механизма личностного развития, как рефлексия.

В целом работа по преодолению трудностей в изучении естественно-биологических дисциплин включала *подготовительный, психолого-диагностический просветительский и непосредственно-практический методический этапы*.

Подготовительный этап предусматривал составление дидактических, учебно-методических пособий, отвечающих целям работы. На данном этапе был осуществлен отбор материала для лекций по курсу «Физиология ВНД и сенсорных систем» в соответствии с принципами целеполагания, учета уровня подготовки студентов, ориентации на последующие практические занятия. Лекционные материалы по курсу были оформлены в виде компьютерных слайдовых презентаций, что позволило оптимально структурировать теоретический материал лекций, выделять логически важные моменты, использовать три канала передачи информации (аудиальный, визуальный, кинестетический), использовать рисунки и схемы в наиболее удобной для восприятия форме, вести диалог с опорой на наглядность и т.д. Кроме того, были подготовлены учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов, которые включили практические и лабораторные задания, имеющие проблемный характер, структурированные по темам и степени сложности.

На *психолого-диагностическом просветительском этапе* студентам давались представления о видах трудностей в обучении, о внешних и внутренних причинах их возникновения, об их влиянии на конечный результат обучения, о путях преодоления возникающих трудностей, проводилась диагностическая работа, результаты которой в корректной форме доводились до учащихся. В ходе бесед осуществлялась рефлексия студентами своих учебных проблем. Выяснилось, что трудности при обучении в вузе ис-

пытывает большинство студентов, что для преодоления трудностей требуются совместные усилия и преподавателей, и студентов. На данном этапе шла работа над тем, чтобы у студентов появилось желание разобраться в своих проблемах, измениться, чтобы у них выработалось позитивное, активное отношение к учению как к управляемому процессу, результат которого во многом зависит и от них самих.

Непосредственно-практический методический этап работы был направлен на реализацию поставленных задач по преодолению трудностей усвоения знаний и мотивационных трудностей у студентов в процессе организации предусмотренных учебным планом лекционных и практических занятий по курсу «Физиология ВНД и сенсорных систем» на основе интегративно-проблемного, рефлексивно-конструктивного, идентификационно-вариативного психодидактических принципов. Данный этап работы включал в себя организационную, методическую, завершающую части.

Организационная часть была реализована на вводной лекции с целью создания положительной настроенности студентов на овладение учебным материалом, выделения общих целей и задач изучения дисциплины для психологов, ознакомления с основными требованиями и принципами работы на занятиях, установления позитивного эмоционального контакта. Кроме того, была обоснована необходимость групповой работы, и студенты были разделены на небольшие группы (по 4 - 5 человек) с учетом индивидуальных предпочтений и гетерогенности группы по степени и характеру имеющихся трудностей. Основные методы организационной части - беседа, консультация, опрос, рефлексия трудностей, возникавших при изучении курсов «Анатомия ЦНС», «Физиология ЦНС».

Методическая часть включала в себя 2 направления работы: преодоление трудностей усвоения знаний и преодоление мотивационных трудностей. Оба направления работы осуществлялись одновременно. Приоритет того или иного направления определялся в зависимости от преобладающих при изучении конкретной темы трудностей.

В работе по преодолению трудностей усвоения знаний были выделены следующие задачи: создание условий для эффективного запоминания, понимания, восприятия естественно-биологических знаний; стимулирование интеграции интеллектуальных способно-

стей, познавательной активности студентов; стимулирование рефлексии возникающих трудностей усвоения знаний; стимулирование идентификации с осваиваемыми знаниями. Методами реализации задач были выбраны: структурирование материала на основе структурно-логического принципа и принципа профессиональной направленности; использование разнообразных каналов представления информации (мультимодальная презентация, учебные фильмы); использование приемов визуализации и свертки предметной информации (схемы, рисунки, таблицы); актуализация имеющихся знаний по смежным дисциплинам (прояснение и дополнение имеющихся знаний); выделение связи новых знаний со старыми; рефлексия трудностей запоминания, понимания и восприятия; тренинги запоминания терминов по теме; дискуссионное обсуждение темы занятия, решений проблемных вопросов и задач; групповое выполнение лабораторных заданий; индивидуально-дифференцированный подход в распределении заданий.

В работе по преодолению мотивационных трудностей были выделены следующие задачи: стимулирование идентификации с осваиваемыми знаниями; стимулирование интеграции мотивационно-личностной сферы; формирование и углубление познавательного и профессионального интереса к данной области знаний; повышение уровня ответственности, организованности; снижение уровня напряженности во время занятий; стимулирование познавательной активности. Для реализации поставленных задач использовались следующие методы: рефлексия мотивационных трудностей, целеполагание (определение значимости темы для будущей профессиональной деятельности); проблемное, доступное, интересное, полезное изложение темы; групповая работа при выполнении лабораторных и практических заданий; предоставление студентам возможности самостоятельного выбора как уровня сложности выполняемых заданий, так и вариантов их решения; использование приема позиционного обучения при организации дискуссии; учебные игры; вариативность и разнообразие приемов контроля и самоконтроля уровня усвоения темы; использование рейтинговой системы при оценивании результатов работы студентов.

Основная задача *завершающей части* - через определение собственных позитивных результатов в усвоении биологических зна-

ний прийти к осознанию своих возможностей в преодолении трудностей в обучении в целом. Преподаватель со студентами проводит анализ происходившего в ходе лекционных и практических занятий по курсу «Физиология ВНД и сенсорных систем», закрепляет позитивные результаты, мотивирует на дальнейшие достижения в обучении.

Показателями эффективности проведенной работы стали: повышение уровня успеваемости по дисциплине (итоговое тестирование по материалу изученных тем, итоговый рейтинг по дисциплине); повышение интереса и положительного отношения к естественно-биологическим знаниям; повышение нормативности поведения, ответственности, познавательной активности во время занятий; повышение уровня психической активации, эмоционального тонуса, комфортности, сни-

жение уровня напряженности во время занятий у студентов экспериментальной группы. Наличие статистически значимых различий между контрольной и экспериментальной группами подтвердило предположение о том, что психолого-педагогическими условиями преодоления трудностей может выступать организация обучения на основе психодидактических принципов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маралов В.Г., Маралова Т.П., Хромов В.В. Психодидактические принципы обучения // Образование и наука в Череповце. История. Опыт. Перспективы. Тезисы докладов научно-практической конференции, посвященной 60-летию Н.А. Ерохова. – Вологда, 2001. – С. 10 – 11.

УДК 658.310.823

Калугина Н.Ф.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ВЛИЯНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА СПОСОБЫ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

По мнению многих ученых, студенты выступают в качестве особой социально-психологической и возрастной категории (Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова, Н.В. Кузьмина, Е.М. Никиреев, В.А. Якунин, В.А. Сластенин, В.Т. Лисовский и др.). Данный возрастной этап в ряде исследований выделен в качестве самостоятельного периода развития личности и является сензитивным по отношению к профессиональному становлению студентов (Е.В. Джавахишвили, Н.А. Коваль, О.Б. Полякова, С.П. Крягжде и др.). Именно в студенческом возрасте происходит актуализация поиска способов признания самого себя как личности и как профессионала. Стремление к самоутверждению стимулирует студентов к активному участию в учебной деятельности, в спортивной, в общественной жизни группы, вуза, а также в профессиональной сфере.

Часть студентов, притязая на внимание однокурсников и преподавателей, реализуют себя по двум направлениям «*быть как все*» и «*быть лучше, чем все*» (В.Г. Маралов, Г.В. Корчагина). Другие студенты хотят «*быть самими собой*», поэтому предпочита-

ют не соперничество за признание своих способностей, а стремятся «утвердить себя в себе» и в реальной жизни «превзойти самого себя вчерашнего», то есть «*быть лучше себя самого вчерашнего*».

Реализацию себя по направлениям «*быть как все*», «*быть лучше всех*» и «*быть лучше себя самого вчерашнего*» в контексте человеческого самоутверждения можно сопоставить с деятельностью по выбору позиций самоутверждения. В своем исследовании «Позиция самоутверждения старшего школьника: теория, диагностика, условия развития» Г.В. Корчагина дает такое определение позиции самоутверждения – «это специфическое сознательное отношение человека к разным сторонам действительности (к предметному миру, к своему месту в нем, к людям и своему положению среди них, к себе и своему индивидуальному проявлению), реализующееся в деятельности по утверждению сущностных сил» (хочу, могу, надо) [1].

Выбор позиции утверждения, направленной на то, чтобы «*быть как все*» на поведенческом уровне у студента проявляется в нежелании открыто высказывать свою точку

зрения по вопросам, касающимся лично его; на эмоциональном - не претендовать на право иметь собственные привязанности; на ценностном уровне - в неспособности отстоять и утвердить свою позицию, связанную с личными убеждениями и отношением к миру, к людям, к самому себе (А.В. Петровский, Г.В. Корчагина). Одной из главных сфер жизнедеятельности этих студентов является учебная сфера. Но и в учебном процессе студенты с направленностью позиции на то, чтобы «быть как все», как правило, не активны: они не стремятся выделиться, не принимают участия в обсуждении спорных вопросов, в открытых диспутах занимают позицию стороннего наблюдателя или быстро соглашаются с мнением большинства. Стремление к конформности обусловлено зависимостью, состоянием тревоги и неуверенности в себе. Направленность позиции утверждения на то, чтобы «быть как все», рассматривается нами как стратегия самоподавления.

Опираясь на выводы Г.В. Корчагиной о роли сущностных сил в проявлении позиции, хотим высказать предположение, что при ориентации на позицию «быть как все», то есть при стратегии самоподавления, сущностные силы представлены таким образом: «не могу», «не хочу», «надо».

Позиция самоутверждения в направлении «*быть лучше всех*» как сознательная деятельность по утверждению себя в начавшейся взрослой жизни - в студенческом возрасте - активизируется. Студенты с такой направленностью позиции утверждения, продолжая поиск своего места в социальной структуре, добиваются признания окружающими своего положения в обществе как *особенного* члена общества, который «лучше всех». Вот почему и способы утверждения такого «особенного» человека, на его взгляд, должны быть тоже «особенные». Поэтому сумма полученных знаний, наработанных умений, сформированных к этому времени мировоззренческих категорий используется для противопоставления себя другим и выделения себя на фоне других. Выделение, обособление себя «как лучшего среди всех» происходит не только в учебной деятельности, но и в межличностных отношениях в студенческой группе, в ее жизни и особенно в студенческой *субкультуре* (Т.П. Долгова, А.В. Мудрик, Н.П. Петрова). Студенческая группа и ее субкультура оказывают большое влияние на формирование личности студентов. Это

влияние происходит по таким сферам, как мода, развлечения, совместное участие в общественной жизни курса. Особый тон в этих сферах утверждения задают студенты с позицией, направленной на то, чтобы «быть лучше всех». На поведенческом уровне она проявляется в желании открыто и напористо высказывать свою точку зрения по всем вопросам; на эмоциональном - не только претендовать на право иметь собственные привязанности и вкусы, но и часто навязывать их другим; на ценностном уровне - в сознательном игнорировании, а порой и в отвержении групповых ценностей и норм. Направленность такой позиции утверждения мы определяем как стратегию доминирования, при которой сущностные силы проявляются, на наш взгляд, так: «могу», «хочу», «не надо».

Направленность позиции утверждения на то, чтобы «*быть лучше себя самого* *вчерашнего*» не понуждает личность «загонять» себя в узкие рамки «быть как все» и не подстегивает «перепрыгнуть» самого себя, отыскивая способы «быть лучше всех». Потребность в самоутверждении студентов с такой направленностью позиции утверждения на всех трех уровнях проявляется в самостоятельности, эмоциональной устойчивости, рассудительности и реализме. Стратегию выбора такой направленности позиции утверждения мы называем конструктивной стратегией. Она изначально гармонизирует сущностные силы, реализуя их в таком виде: «могу», «хочу», «надо» и настраивает студента на восприятие главных сфер своей жизнедеятельности, как адекватных своим силам, возможностям и способностям. Главные сферы самоутверждения студентов, ориентированных на конструктивную стратегию, - учебная и профессиональная.

Если говорить о такой важной сфере жизнедеятельности студентов, как профессиональная, то следует также подчеркнуть, что на формирование личности студента, будущего специалиста, влияют традиции высшего учебного заведения и традиции факультета, или так называемая *корпоративная культура*. Отличительное свойство организационной или корпоративной культуры состоит в том, что она всегда есть, даже если о ней не задумываются и не работают над ее формированием. Везде, где есть человек, где он что-то делает с другими людьми, складываются определенные способы действия, поведения, общения, их писанные и неписанные

правила, то есть корпоративная культура (Е.В. Менжук, В.Н. Кузин, Г.С. Мельник, И.А. Федоров и др.).

Корпоративная культура факультета менеджмента предписывает студентам активно проявлять себя в учебном процессе, прохождении производственных практик, творчески самовыражаться, участвуя в выпусках институцких номеров газет, в написании сценариев студенческих праздников и т.п. Тем самым корпоративная культура факультета менеджмента направляет и подвигает студентов к конструктивному самоутверждению себя в учебном, профессиональном и личностном планах.

Что включает в себя профессиональная сфера менеджеров? Сутью профессиональной деятельности менеджеров является управление производственными процессами, управление организацией, управление персоналом. Одним из способов управления процессом жизнедеятельности предприятия является корпоративная культура, формировать которую также призваны менеджеры.

Требования учебной программы и правила корпоративной культуры факультета обязывают студентов проходить производственную практику в учреждениях и предприятиях города. В процесс самоутверждения себя в профессиональной сфере включаются студенты, которые хотят «быть как все» (стратегия самоподавления), студенты, мечтающие «быть лучше всех» (стратегия доминирования), и студенты, желающие «быть лучше себя самого вчерашнего» (конструктивная стратегия).

В профессиональной сфере самоутверждение студентов выражается в стремлении к *идентификации* себя с профессиональным сообществом, которая вначале ведет к актуализации творческого потенциала студентов, а затем и к *обособлению* (Б.Г. Ананьев, В.С. Мухина) – *поиску собственного креативного способа самоутверждения себя в профессии*. Свой путь утверждения себя в профессии подразумевает выделение себя из окружения таких же людей и приводит к *стремлению к превосходству* над ними (А. Адлер). Стремление к превосходству, стремление превзойти других или превзойти самого себя – само по себе *нейтрально* (Г.В. Корчагина), но в зависимости от способов-стратегий самоутверждения может вылиться в жажду власти, откровенный карьеризм или в заслуженный карьерный рост. Многие исследователи (С.Л. Рубенштейн,

В.В. Столин, А.В. Петровский, В.А. Петровский) подчеркивают, что стремление к превосходству также во многом продиктовано доминирующими ценностями общества. Методом определения превосходства является механизм сравнения, сравнения себя с теми людьми, кто преуспел в профессиональном плане: добился успеха, признания, славы, денег, почестей. Таким образом, потребность в *самоутверждении студентов, будущих менеджеров, в профессиональной сфере* и выбор способов-стратегий самоутверждения начинает удовлетворяться способами, имеющими «*престижное значение*» (Ю.В. Ган, Г.В. Корчагина). А в профессиональной корпорации «престижное значение» придается способам самоутверждения, помогающим стать преуспевающим – богатым человеком, и зачастую путем приобретения успеха особого значения не придается. То есть профессиональная среда и ее организационная культура ориентируют студентов-практикантов на профессиональное самоутверждение с помощью стратегии доминирования («*быть лучше всех*», невзирая на общепринятые нормы и ценности).

Таким образом, студенты-менеджеры, профессиональной обязанностью которых является формирование корпоративной культуры предприятия, сами подвергаются влиянию организационной культуры того учреждения, где проходят практику. Адаптируясь в значимой для них среде – профессиональном коллективе, они начинают перенимать опыт старших коллег, методы их профессионального самоутверждения, зачастую относясь к ним некритически. Следовательно, требования профессионального сообщества, способы самоутверждения современных менеджеров также влияют на выбор стратегий профессионального самоутверждения студентов и на их стиль взаимодействия, который затем переносится в студенческую среду. А вместе со стилем общения меняются и способы самоутверждения студентов не только в профессиональной, но и в учебной сфере, а также в сфере межличностных отношений – главных областях самоутверждения студентов.

Как решить эту проблему? Многие ученые считают, что, несмотря на равную активность взаимовлияния (общество-человек; человек-общество), сегодня необходимо все же ставить акценты на саму личность студента – будущего молодого специалиста, т.к. она «*есть начало всех начал, направляющая и*

морально-этических установок, и штампов-ролей-имиджей, выполняемых на социальный заказ, и источник творческого роста-вдохновения, и диагностика психического здоровья общества» [2]. Поэтому предлагается *делать ставку на личность самого студента уже в процессе подготовки специалистов*. Так, исследователи полагают, что с подобными проблемами, возникающими в процессе прохождения производственных практик, необходимо знакомить студентов уже с первых курсов. С этой целью на многих факультетах столичных вузов уже введены специальные дисциплины, но единая концепция преподавания курсов пока еще только обозначается. Некоторые разработчики учебных программ главными задачами курсов называют формирование у студентов системного понимания будущей профессии, формирование внутреннего мира профессионала, участие в социокультурном творчестве через познание себя, познание других и мира (В.И. Кузин) и считают, что при подготовке специалистов необходимо вырабатывать навык личностной и профессиональной рефлексии (Г.В. Перепечина) и т.д.

В свою очередь для студентов-менеджеров мы также предлагаем ввести специальный курс «Психология профессионально-

го самоутверждения», ориентирующий будущих специалистов-менеджеров на развитие профессиональных и личностных качеств путем приобретения знаний о сути человеческого самоутверждения и обучения специфическим приемам конструктивного профессионального самоутверждения, путем формирования адекватного образа профессии менеджера и профессиональной направленности, а также путем развития профессионального самосознания и творческой активности личности самого студента. Введение в систему обучения менеджеров подобного курса обусловлено не только современными требованиями профессии, но и проверенной веками истиной: «только те, кому известны правильные пути, имеет право УПРАВЛЯТЬ» [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Корчагина Г.В. Позиция самоутверждения старшего школьника: теория, диагностика, условия развития. - Киров, 2005.
2. Богомолова И.Н. Массовая коммуникация и общение. - М., 1994.
3. Малавин В.В. Лао-Цзы. Переводы с китайского. - М., 2004.

УДК 159.923.2

Родичкина И. И.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В настоящее время проблема профессиональной идентичности является весьма актуальной. Данной тематике посвящается большое количество теоретических и прикладных исследований зарубежных и отечественных авторов (Э. Эриксон, Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Дж. Мид, Ч. Кули, Н.Л. Иванова, Е.В. Конева, Е.П. Ермолаева, Л.Г. Матвеева, А.А. Шатохин, Л.Б. Шнейдер и др.). Под профессиональной идентичностью понимается уровень профессионального развития, при котором происходит самоотождествление личности с избранной профессией, с ее социальными и ролевыми функциями, требованиями и задачами [4].

Обращение к проблеме профессиональной идентичности с нашей стороны обусловлено несколькими причинами. Во-первых, современный этап общественного развития характеризуется динамичностью, интенсивностью, насыщенностью социальных, демографических и др. процессов. Количественные и качественные изменения происходят в короткие сроки. Общество «быстрого» развития создает потребность в подготовке специалистов, способных ответить на вызов возрастающего ускорения развития всех сфер жизни. Современный профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, должен быть спо-

собен к изменению основ своей собственной деятельности, к постоянному развитию в социальной среде, к четкой идентификации себя со своей профессией [3]. Во-вторых, важной задачей университетского образования, на наш взгляд, является целостное формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией. В-третьих, осознание личностью различных сторон своего Я, в том числе и профессиональной, как правило, происходит на основе осознанного, рефлексивного отображения внутреннего мира других людей и самого себя и является стимулом к фундаментальному изменению позиции человека по отношению к себе и своей деятельности [4]. Данное положение может выступать в качестве базовой задачи по вопросу подготовки специалистов «понимающих» профессий. Социальная значимость деятельности специалистов данной профессиональной сферы, ее востребованность в различных областях жизнедеятельности делают особенно актуальным вопрос соединения в образовательном процессе получения знаний и их переживания, внутреннего присвоения за счет самопознания и самоизменения в процессе учения.

На основании обозначенных положений нам представляется весьма актуальным и значимым изучение заявленной проблематики.

Следует заметить, что профессиональная идентичность – продукт длительного личного и профессионального развития, который появляется на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса [2]. Вместе с тем в настоящее время большинство исследователей сходятся во мнении, что профессиональная идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность, определенность, развивается в ходе профессионального обучения в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации, персонализации (Л.Г. Матвеева, А.А. Шатохин, Л.Б. Шнейдер, А.С. Назыров, У.С. Родыгина и др.). Студенчество является переходным периодом в становлении профидентичности, а саму профессиональную идентичность на данном возрастном этапе можно охарактеризовать как пассивно выраженную (усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание возможностей, представление о выполнении

данной деятельности) [10]. Авторы называют особенности студенческой профессиональной идентичности и, в частности, особенности профидентичности студентов-психологов: осознание студентом себя в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности, их профидентичность – это внутренне принятая, осознанная, эмоционально окрашенная характеристика [3], «деятельностность», «вероятностность» профессиональной идентичности и индивидуальный характер ее развития, ее зависимость от личности будущего специалиста и профессионально важных качеств и др. [9].

В русле рассмотрения проблемы, касаемой особенностей профессиональной идентичности, особняком стоит вопрос о ее структуре. Анализ литературных источников показал, что существует определенная рассогласованность в различных подходах к пониманию структурности профидентичности. Так, в качестве компонентов профидентичности психолога Е. Калмыкова выделяет:

- а) личностное самоопределение психолога, предполагающее развитие рефлексивности, позиционности и ответственности;
- б) парадигмальное самоопределение в теоретических концепциях;
- в) инструментальное самоопределение, предполагающее свободное владение методами, технологиями практической психологии;
- г) ситуативное самоопределение, отражающее предпочтение в работе с определенным типом клиентов и определенным типом проблем.

В качестве отдельных составляющих профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер называет профессиональную самопрезентацию (владение определенной терминологией, использование определенного профессионального лексикона, профессиональные навыки и умения, профессионально важные качества специалиста, профессиональные приметы и др.), профессиональный опыт, отождествление себя с профессиональной группой, позитивный образ профессионального Я [11].

К наиболее часто выделяемым компонентам профессиональной идентичности могут быть отнесены: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, ценностно-смысловой, мотивационный (А.А. Шатохин, Н.Л. Иванова, Е.П. Ермолаева, Ю.А. Кумырина).

В настоящем исследовании мы ставим своей целью выявить особенности профес-

сиональной идентичности студентов-психологов в структурно-уровневом и типологическом плане, сравнить профидентичность студентов различных курсов и тем самым проследить динамику ее развития.

Итак, цель нашего исследования – рассмотреть особенности профессиональной идентичности студентов-психологов.

В качестве испытуемых выступили студенты 3-, 4-, 5-го курсов Череповецкого государственного университета специальности «психология» в количестве 130 человек.

В настоящем исследовании в качестве отправного пункта для выявления структурных компонентов профессиональной идентичности за основу была взята стандартная типология, о которой речь шла ранее. Структуру профидентичности мы описываем через рассмотрение когнитивной, эмоционально-оценочной и поведенческой составляющей. В соответствии с этим в работе использовались следующие методики:

- с целью изучения когнитивного компонента, который включает в себя профессиональные знания, убеждения, представления человека о собственных психологических особенностях, ролях, способностях, нами предложена методика «Кто Я? 20 предложений» М. Куна, Т. Мак-Портленда;
- эмоционально-оценочная составляющая профидентичности включает в себя эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю», эмпатию, рефлексивность. В соответствии с этим для изучения данного компонента мы предлагаем следующие методики: опросник по изучению эмпатии А. Мегрэяна; методику для определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; многофакторный личностный опросник (16-PF) Р. Б. Кеттелла;
- для исследования поведенческого компонента профессиональной идентичности (ведущий вид деятельности, их представле-

ния о будущем, отношение к выбранной профессии) мы использовали беседу-опрос Г. Бейтсона.

С целью изучения профессиональной идентичности студентов-психологов мы использовали диагностическую методику М. Куна, Т. Мак-Портленда «Кто Я?» [8]. Данная методика позволила проанализировать образ Я студентов и выявить в этом образе путем содержательного анализа данных типы самоописаний: объективные (статусные, ролевые), функциональные (Я как субъект деятельности) и эмоциональные (эмоциональное отношение к себе).

Результаты анализа типов самохарактеристик студентов-психологов различных курсов представлены в табл. 1.

Обозначенным самоописаниям студентов соответствуют определенные типы идентичности: объективные самохарактеристики включают в себя общую, семейную, половую, ролевую идентичность; эмоциональные соответствуют одноименному типу идентичности; функциональные предполагают наличие учебной, проблемно-поисковой, профессиональной (деятельностной) идентичности. По предварительной оценке очевидно, что в группах испытуемых существует тенденция описания себя через эмоциональные признаки (преобладающая идентичность – эмоциональная). Для данной группы это естественно и оправданно, ведь психология учит уважать ценность собственных желаний и переживаний, доверять им, стимулирует самоанализ и любой процесс сосредоточения на своих чувствах и эмоциях. Наблюдается увеличение процентных показателей по функциональному признаку и снижение по объективному от 3-го к 5-му курсу. Мы можем предположить, что на 5-м курсе образ Я студентов становится более реалистичным и осознанным, студенты демонстрируют достаточно высокий уровень знаний о себе как будущем профессионале, в их сознании в наибольшей степени (по сравнению с 3-м и 4-м курсами)

Таблица 1

Типы самохарактеристик студентов-психологов

Типы самохарактеристик	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Объективные	34	28	28
Эмоциональные	53	50	47
Функциональные	13	22	25

Примечание: данные в таблице указаны в процентах.

репрезентирована профессиональная реальность. Вместе с тем преобладающая идентичность у испытуемых всех курсов – учебная, профессиональная представлена только лишь у 7 % опрошиваемых 5-го курса.

Для исследования идентичности студентов-психологов мы также использовали беседу-опрос Г. Бейтсона [1]. Данная методика позволила нам проанализировать следующие параметры идентичности: ведущий вид деятельности студентов, их представления о будущем, отношение к выбранной профессии (поведенческий компонент профидентичности); мотивы деятельности (мотивационный компонент профидентичности) [5].

На основании качественного анализа нами было обнаружено, что ведущий вид деятельности студентов всех курсов – учебная и эмоционально-коммуникативная. На 5-м курсе особое значение приобретает познавательная (23 %) и поисковая (24 %) деятельность; на 3-м курсе – общая (18 %) и досуговая (27 %); на 4-м курсе – коммуникативная (25 %) и деятельность по интересам (16 %). Трудовая деятельность представлена у 7 % студентов 5-го курса; у 4 % и 3 % студентов 3-го и 4-го курсов соответственно. Следует заметить, что трудовая деятельность пятикурсников в 3 % случаев связана с учебной, что объясняется включением студентов в реальную профессиональную среду по выбранной специальности.

Базовый мотив деятельности пятикурсников – самовыражения (57 %), уверенности в будущем (28 %), у 3 студентов 3-го курса – узколичностный (53 %), у студентов 4-го курса – самоопределения (48 %), долга и чести (26 %). Представления студентов 5-го курса о своем будущем целиком и полностью касаются профессиональной сферы (реализация в профессии – 93 %), на 3-м и 4-м курсах будущее студентов в основном связывается с учебной деятельностью.

Методика Г. Бейтсона позволила выявить наличие субъективных ощущений студентами своих способностей. Относительно постоянным уровнем характеризуются общие способности. На 3-м курсе этот показатель составляет 65 %, на последующих курсах – 72 и 68 %. Не уменьшается актуальность коммуникативных и организаторских способностей от курса к курсу. Процентные данные по коммуникативным способностям распределяются следующим образом: 14 % (3-й курс), 9 % (4-й курс), 11 % (5-й курс). Показатели организаторских способностей также характеризуются относительным постоянством:

7 % (3-й курс), 9 % (4-й курс), 9 % (5-й курс). Контент-анализ данного параметра идентичности (шкала «способности») показывает, что студенты-психологи всех курсов склонны рассматривать и описывать себя, собственные способности через эмоциональные и личностные характеристики.

Качественный анализ высказываний студентов позволил нам выделить некоторые различия, касаемые самоописаний опрошиваемых и их отношения к выбранной профессии. Испытуемые 3-го, 4-го курсов демонстрируют высокий уровень знаний о себе, представлений о своей работе в будущем и оптимизм по поводу профессиональной самореализации. На 5-м курсе наблюдается нагруженность Я-образа сугубо профессиональной терминологией, представления студентов о себе достаточно близки к образу типичного представителя их профессий, наиболее четко в сознании опрошиваемых представлены определенные сложности в описании своих возможностей для достижения намеченных целей и проявления своих способностей в профессиональной деятельности, чувство уверенности в своих профессиональных силах у выпускников вуза не является устойчивым. Возможно, обозначенные различия связаны с тем, что студентам выпускного курса обеспечивается включение в конкретную профессиональную деятельность (педагогическая практика), и ситуация реальной педагогической ответственности позволяет корректировать собственный профессиональный образ, подкрепляя его соответствующими профессиональными знаниями, умениями, навыками и положительным отношением к деятельности.

Профессиональная идентичность может рассматриваться как рационально-эмоционально-интуитивный процесс самоотождествления личности с избранной профессией [6]. С целью изучения эмоционально-оценочной составляющей профидентичности, которая включает в себя эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю», эмпатию, рефлексивность, мы использовали следующие методики: опросник А. Меграбяна по изучению эмпатии, методику А.В. Карпова, В.В. Пономаревой для определения индивидуальной меры рефлексивности [7].

Результаты процентного сравнения по показателю «эмпатия» в исследуемых группах представлены в табл. 2, по показателю «рефлексия» – в табл. 3.

Таблица 2

Уровни эмпатии студентов-психологов

Уровень эмпатии	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Высокий	29	27	38
Средний	57	50	46
Низкий	14	23	16

Примечание: табличные данные указаны в процентах.

Таблица 3

Уровни рефлексии студентов-психологов

Уровень рефлексии	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Высокий	21	18	26
Средний	57	54	61
Низкий	22	28	13

Примечание: табличные данные представлены в процентах.

По представленным данным видно, что различия в группах студентов по уровням эмпатии и рефлексии незначительны. У испытуемых всех групп преобладают средние величины по обозначенным параметрам.

Эмоциональный компонент идентификации включает переживание эмоционального отношения к Другому, а профессиональная идентичность возможна на основе принятия ответственности, сотрудничества, сопереживания в профессиональной деятельности. Именно профессиональная идентичность определяет социальное взаимодействие, которое наполнено «реальным добром по отношению к людям» [10]. Отталкиваясь от этих положений, мы можем сказать, что, с одной стороны, профессиональная идентичность трудно достижима при отсутствии сопереживания и сочувствия в профессиональной деятельности и общении (имеем в виду профессии типа «человек – человек»), с другой, наличие развитой эмпатии может стать определенным показателем сформированности профидентичности в «понимающих» профессиях.

Если рассматривать рефлексивность как средство достижения профессиональной идентичности, то развитая рефлексивность будет говорить и о достаточной сформированности профессиональной идентичности. В нашем случае у испытуемых превалирует средний уровень рефлексивности. В соответствии с

этим мы можем сказать, что профессиональная идентичность студентов-психологов 3-го, 4-го, 5-го курсов находится в процессе становления, т. к. у испытуемых преобладают средние показатели по эмпатии и рефлексии, высокие и низкие находятся примерно на одном уровне.

Субъектом любой профессиональной деятельности является личность профессионала. Роль личности специалиста (будущего специалиста), его индивидуальных особенностей в профессиональной области «человек – человек» особенно велика. В качестве личностных особенностей представителей профессий «человек – человек», которые лежат в основе их профидентичности, выделяются следующие профессионально важные качества: общительность, эмоциональная устойчивость, коммуникативные и организаторские способности, устойчивость и распределение внимания, доброжелательность, справедливость, умение владеть собой, эмпатия, рефлексия (Е.А. Климов). Данные качества Л.Б. Шнейдер описывает в системе координат: «гуманность» и «инициативность» [11]. К гуманности могут быть отнесены такие качества, как духовность, эмпатийность, открытость, сердечность, доброта, эмоциональная устойчивость и др. Для выявления этих качеств мы использовали опросник А. Мегрэбяна по изучению эмпатии; методику А.В. Карпова, В.В. Пономаревой для опреде-

ления индивидуальной меры рефлексивности; многофакторный личностный опросник (16-PF) Р.Б. Кеттелла (факторы А – аффективность, С – эмоциональная устойчивость, I – премсия).

Все профессиональные свойства, входящие в образ Я и характеризующие человека как специалиста, можно объединить в понятие «инициативность». К инициативности могут быть отнесены: интеллект, уверенность, гибкость, способность к прогнозированию, общительность и др. С целью изучения «инициативных» качеств мы использовали многофакторный личностный опросник (16-PF) Р. Б. Кеттелла (факторы В – интеллект, Н – пармия, G – сила «Сверх-Я», Q1 – гибкость, Q3 – контроль желаний).

На основании полученных данных мы можем выделить определенные типы профессиональной идентичности в студенческих группах (3 – 5-й курс). В нашем случае таких типов 4: высокая выраженность «гуманности» и «инициативности»; высокая «гуманность» и низкая «инициативность»; низкая «гуманность» и высокая «инициативность»; низкая «гуманность» и низкая «инициативность».

По предварительной оценке очевидно, что у студентов-психологов преобладает второй тип профессиональной идентичности (высокая «гуманность», низкая «инициативность») (45 %). Данный тип можно охарактеризовать следующим образом: добросердечны, открыты, эмоциональны, доверчивы, эмпатийны, спокойны, выдержанны, сентиментальны, чувствительны, робки, застенчивы, осторожны, непостоянны, несколько занижены умственные способности (по сравнению с другими типами профидентичности), ригидны.

36 % студентов обладают достаточно устойчивой профессиональной идентичностью (высокая «гуманность», высокая «инициативность»), ее форма – выраженная, открытая. Отмечается, что именно такая совокупность «гуманных» и «инициативных» качеств презентует профидентичность. Испытуемых, попавших в данную группу, можно охарактеризовать следующим образом: общительны, открыты, добросердечны, эмпатийны, обладают высокими умственными способностями, широкими интеллектуальными интересами, спокойны, эмоционально устойчивы, собраны, ответственные, дружелюбны, эмоциональны.

У 19 % испытуемых проявляется 3-й тип идентичности, для которого характерна не-

достаточная выраженность «гуманных» качеств по сравнению с «инициативными». Студентов данного типа можно охарактеризовать так: свойствен высокий самоконтроль поведения, гибкость, быстрая сообразительность, упорство, настойчивость, широта интеллектуальных интересов, собранность, ответственность, дисциплинированность, общительность, вместе с тем характерны подозрительность, эмоциональная холодность, скрытность, эгоистичность, недостаточная сдержанность.

И, наконец, 6 % студентов обладают несколько заниженной «гуманностью» и «инициативностью». Их характеристика: недостаточная сдержанность, невысокий уровень коммуникативности, эгоистичность; настойчивость, ответственность и упорство находятся на уровне чуть ниже среднего.

Соединяя авторскую классификацию типов идентичности Л. Б. Шнейдер с полученными в ходе нашего исследования данными, нами может быть представлена следующая типология профессиональной идентичности студентов-психологов 3 – 5-го курсов:

1. Невыраженная профессиональная идентичность («формальная» - 11 %): Я-образ насыщен объективными (формальными) самоописаниями; преобладающие типы идентичности - общая, семейная, половая. Эмоционально-оценочная составляющая профидентичности находится на низком уровне. Ведущий вид деятельности студентов – досуг, коммуникации в различных вариациях. Наблюдается поверхностное отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, ведущий мотив обучения в вузе – получение диплома.

2. Невыраженная профессиональная идентичность с преобладанием «гуманных» качеств (23 %): формальное самописание, превалирует эмоциональная идентичность, средний или высокий уровень эмпатии, рефлексии, невыраженность поведенческой составляющей профидентичности, «гуманные» качества находятся на высоком уровне.

3. Невыраженная профессиональная идентичность с преобладанием «инициативных» качеств (15 %): формальная самопрезентация, преобладающая идентичность - ролевая, общая, ведущий вид деятельности – учебная, мотив обучения в вузе – накопление знаний, получение диплома, «инициативные» качества находятся на высоком уровне.

Второй и третий тип профессиональной идентичности условно назван нами как

«скачкообразный»: на фоне общей стабильности в структуре профессиональной идентичности у студентов наблюдаются «взлеты», «скачки» по отдельным ее компонентам или качествам («гуманность» или «инициативность»).

4. Средневыраженная профессиональная идентичность («исполнители» - 29 %): функциональные, объективные и эмоциональные самоописания представлены примерно в равной степени, характерно усвоение основных знаний, требований к профессии, осознание своих возможностей в выбранной профессиональной сфере, ведущие виды деятельности - учебная, познавательная, мотив обучения в вузе - накопление знаний; все компоненты профидентичности, а также «гуманные» и «инициативные» качества находятся на среднем уровне.

5. Выраженная профессиональная идентичность («активисты», «умельцы» - 4 %): высокий уровень «гуманных» и «инициативных» качеств, высокий уровень эмпатии, рефлексии (эмоционально-оценочный компонент). При анализе Я-образа студентов обнаружено, что наряду с учебной, общей, семейной, половой у них представлена и профессиональная идентичность. Преобладающие типы самоописаний - функциональные и эмоциональные. Ведущие виды деятельности - учебная, познавательная, поисковая. Характерен поиск дополнительных, индивидуальных путей профессиональной подготовки. Мотив обучения в вузе - овладение профессией.

18 % студентов не были отнесены нами ни к одному из обозначенных типов профессиональной идентичности в связи с разрозненностью и некоторой противоречивостью полученных данных. Следует заметить, что представленная типология профидентичности является весьма условной и требует доработки и дополнений последующими экспериментальными проверками.

Таким образом, по итогам проведенного исследования мы можем выделить особенности профессиональной идентичности студентов-психологов: наличие внутреннего эталона профессионального самосознания, выраженность личностного начала профидентичности, преобладание эмоционально-оценочного компонента в общей структуре идентичности, соотносительность будущей профессиональной деятельности и образа Я, пассивно выраженный характер профидентичности в силу недостаточной развитости поведенче-

ской составляющей. Следует отметить, что специфика обучения на различных курсах в рамках одной специальности сказывается на характеристиках изучаемого параметра. Так, в студенческом сознании третьекурсников практически не репрезентирована профессиональная реальность. Вместе с тем студенты 3-го курса демонстрируют достаточно высокий уровень знаний о себе, представлений о своей работе в будущем и оптимизм по поводу профессиональной самореализации. Студенты 5-го курса, напротив, испытывают определенные сложности в описании своих возможностей для достижения намеченных целей и проявления своих сил и способностей в различных видах практической, в т. ч. профессиональной, деятельности, а чувство компетентности и уверенности в своих профессиональных силах у выпускников вуза не является устойчивым. Преобладающий тип профессиональной идентичности студентов всех курсов - исполнительный (средневыраженная профидентичность), а также невыраженная профессиональная идентичность с преобладанием «гуманных» качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дилтс Р., Смит С. Изменение убеждений. Психотехнологии уровня НЛП-мастер. - М., 1997.
2. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. - 1998. - Том 19. - № 4. - С. 80 - 86.
3. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. - 2004. - № 2. - С. 148-157.
4. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Сухобская. - СПб., 1996.
5. Назыров А.С. Соотношение профессиональной идентичности и педагогической направленности студентов педвузов: Автореф. дисс... канд. психол. наук. - М., 2003.
6. Павлова О.Н. Идентичность: история формирования взглядов и ее структурные особенности. - М., 2001.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - Изд. 2-е, доп. и перераб. - СПб., 2003.
8. Прихожан А.М. Психологический справочник неудачника, или Как обрести уверенность в себе. - М., 1994.
9. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов - будущих психологов: Дис... канд. психол. наук. - Киров, 2007.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 2001.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. - М., 2004.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Проблематика нашего исследования касается преобразования высшей школы, внедрения третьего поколения образовательных стандартов, базирующихся на положениях Болонского процесса. Поскольку многоуровневая система подготовки в вузах России находится в стадии становления, то существует множество проблем, как в организации ее функционирования, так и в формировании содержания соответствующих образовательных программ, их методического обеспечения. Соответственно возникает потребность в совершенствовании учебного процесса, создании учебных курсов, индивидуализации учебных планов теоретического и практического обучения, формировании индивидуальных траекторий обучения [5, с. 67]. В рамках реализации данной потребности приоритетной задачей нашего исследования следует считать изучение индивидуальных стилей учебной деятельности (СУД) студентов в связи с другими характеристиками и особенностями учебного процесса, обусловленными реформированием высшей школы.

Безусловно, формирование новых образовательных стандартов должно способствовать повышению уровня образованности и культуры россиян, сохранению высокого качества подготовки специалистов, способных обеспечить выход на новые технологии, которые станут основой развивающегося постиндустриального общества [7, с. 4]. Но при реформировании высшей школы необходимо прежде осознание того, что традиционные формы и содержание высшего образования становятся недостаточными. Развитие индивидуальных стилей обучающихся в вузах в этих условиях становится все более значимым средством реализации целей системы подготовки в вузе.

Проблемой индивидуального стиля учебной деятельности занимались такие исследователи, как А.К. Байметов, Н.С. Копейна, М.Б. Прусакова, Е.И. Сибирякова, Е.А. Силина, М.Р. Щукин и др., но все эти работы посвящены изучению стиля у взрослых лю-

дей, старших школьников или дошкольников. Вопросу об индивидуальном стиле учебной деятельности студентов до сих пор уделялось недостаточно внимания. Лишь в последние годы появились диссертационные работы, посвященные данному аспекту тематики. Можно отметить работы С.Ю. Ждановой («Стиль учебной деятельности студентов и его развитие», 1997), О.И. Белохвостовой («Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров», 2003), А.М. Митяевой («Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов при многоуровневой системе подготовки в вузе», 2005) и некоторые другие. В отличие от уже существующих работ наше исследование направлено на изучение индивидуальных стилей учебной деятельности студентов через призму ситуации, которая складывается сейчас в современном образовании.

В отечественной психологии и педагогике можно выделить два подхода к решению проблемы учета индивидуально-типологических свойств в процессе учебной деятельности. Ряд авторов (Г.П. Антонова, З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Н.Е. Малков, Н.А. Менчинская, И.А. Фараджев и др.) еще в 60-е годы предлагали осуществлять учет индивидуальных особенностей путем выделения на их основе различных групп учащихся и включения в учебную работу с данными группами специальных способов и приемов, соответствующих специфическим характеристикам их умственной деятельности [7, с. 161], то есть имеется в виду приспособление к индивидуальным особенностям учащихся. Поскольку в современных условиях учебная деятельность - это деятельность коллективная, то в большинстве случаев не представляется возможным использовать различные приемы обучения, соответствующие свойствам индивидуальности разных студентов. Поэтому, вероятно, более эффективным является другой подход, предполагающий не приспособление к индивидуальным особенностям учащихся, а формирова-

ние у них индивидуального стиля [7, с. 161]. Итак, под стилем мы будем понимать целостную систему способов выполнения деятельности субъектом, соответствующую его индивидуально-типологическим свойствам и требованиям деятельности.

Цель данного исследования – выявление взаимосвязи стиля учебной деятельности и успеваемости студентов-психологов.

Главными задачами нашего исследования можно считать, во-первых, изучение особенностей стилей учебной деятельности студентов-психологов; во-вторых, изучение успешности обучения студентов с разными стилями учебной деятельности; в-третьих, выявление взаимосвязи особенностей стилей учебной деятельности и успешности обучения студентов различным дисциплинам. Кроме того, нас интересовала взаимосвязь стилей деятельности и системы оценивания (традиционной пятибалльной и рейтинговой), поскольку последняя является не чем иным, как новым условием или требованием учебной деятельности.

Данное исследование проводилось в Череповецком государственном университете. В нем приняли участие студенты-психологи 5-го курса, учащиеся в период применения традиционной системы оценивания (35 человек), и студенты-психологи 5-го курса, учащиеся в период применения рейтинговой системы оценивания (37 человек).

Для решения поставленных задач мы использовали метод тестирования для сбора необходимых данных, метод анализа документов (а именно сводной таблицы успеваемости студентов) и методы математической статистики для обработки эмпирического материала. Конкретной психодиагностической методикой, которой мы пользовались в ходе исследования, была методика «Стили учебной деятельности» (Вестник высшей школы. 1998. - № 8. - С. 17 - 19). Данная методика родилась в Англии, в Оксфорде, на основе «Pastoral Programme» (D. Hamblin, P. Lang, R. Kirk, D. Troybrig и др.). Центральная идея этой программы заключается в том, что профессиональное мышление формируется под влиянием опыта, а учебная деятельность – это процесс творения знаний через опыт. Поэтому в методике были выделены 4 компонента учебной деятельности: конкретный опыт (КО), рефлексивное наблюдение (РН), абстрактная концептуализация (АК), активное экспериментирование (АЭ). Сочетание этих компонентов определили стили

учебной деятельности студентов: КО-РН (рефлексивно-размышляющий), РН-АК (теоретический), КО-АЭ (активный), АК-АЭ (прагматический). Полученные нами данные позволили выделить 7 групп студентов-психологов: с активным, прагматическим, рефлексивным, теоретическим стилями учебной деятельности, а также с различным сочетанием этих стилей.

Анализ сводной таблицы успеваемости позволил нам выделить три параметра для рассмотрения: успеваемость студента по теоретическим дисциплинам, практическим дисциплинам и общая успеваемость. К теоретическим дисциплинам мы отнесли педагогику, общую, социальную, возрастную, педагогическую психологию, историю психологии и методологические основы психологии. В группу практических дисциплин вошли психодиагностика, основы психологического консультирования, психотерапия, психокоррекция, экспериментальная психология, психология семьи и семейного консультирования и конфликтология. Для оценки успеваемости по данным группам высчитывался средний балл, так же как и для оценки общей успеваемости. После чего выборка студентов была разбита на три группы по каждому параметру: с высокой, средней и низкой успеваемостью.

К сожалению, поскольку рейтинговая система введена не так давно, мы не можем сравнить данные результаты с результатами группы студентов, которые учились уже в период использования рейтинговой системы, так как данная группа будет иметь итоговые оценки по дисциплинам только в 2008 году. Именно поэтому данная проблема является приоритетным направлением нашего исследования.

Для статистической обработки мы использовали Н-критерий Крускала-Уоллиса, поскольку он предназначен для оценки различий одновременно между тремя, четырьмя и т.д. выборками по уровню какого-либо признака. Данный критерий позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. Для того чтобы уточнить направление различий, мы использовали U-критерий Манна-Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного.

Полученные нами данные представлены в табл. 1.

Успеваемость студентов-психологов с различными стилями учебной деятельности

СУД	Уровень успеваемости (в %)								
	Теоретические дисциплины			Практические дисциплины			Общая успеваемость		
	низк.	средн.	высок.	низк.	средн.	высок.	низк.	средн.	высок.
1. А	5,71	17,14	11,43	5,71	11,43	17,14	5,71	14,29	14,29
2. П	2,86	2,86	2,86	2,86	0	5,71	2,86	0	5,71
3. П+А	0	0	5,71	0	0	5,71	0	2,86	2,86
4. Р	5,71	8,57	8,57	2,86	2,86	17,14	2,86	11,43	8,57
5. Р+А	8,57	2,86	0	0	5,71	5,71	0	8,57	2,86
6. Р+Т	0	2,86	2,86	0	0	5,71	0	0	5,71
7. Т	0	5,71	5,71	0	5,71	5,71	0	5,71	5,71
Значение Н-критерия	-0,86			0,64			-3,25		

Примечание: В таблице использованы условные обозначения стилей учебной деятельности:

А – активный;

П – прагматический;

Р – рефлексивный (размышляющий);

Т – теоретический.

Итак, мы видим, что преобладающая часть студентов имеют активный (12 человек) и рефлексивный (8 человек) стиль учебной деятельности. Что касается успеваемости, то большая часть студентов-психологов имеют среднюю и высокую общую успеваемость и успеваемость по теоретическим дисциплинам. Что касается практических дисциплин, то большая часть студентов по этому параметру имеют уровень успеваемости выше среднего. Статистический анализ показал, что между группами студентов с разными стилями учебной деятельности по трем параметрам успеваемости достоверных различий не обнаружено. Хотя на уровне тенденции мы можем наблюдать большие процентные показатели по высокой успеваемости в группах студентов с активным и рефлексивным стилями учебной деятельности, особенно по практическим дисциплинам. Это может быть связано именно с особенностями данных стилей. Студенты, обладающие рефлексивным стилем учебной деятельности, более склонны к анализу, рассмотрению различных вариантов, способны видеть ситуацию с разных сторон. Студенты с активным стилем учебной деятельности способны активно экспериментировать с опорой на конкретный опыт и ориентацией на действия. Данные

характеристики и особенности стилей учебной деятельности как раз и необходимы для успешного решения практических задач.

Также в группе студентов с сочетанием некоторых стилей практически нет низкого уровня успеваемости по всем предметам. Например, в группах студентов с сочетанием прагматического и активного стилей или рефлексивного и теоретического. Это значит, что данные студенты способны одновременно и к абстрактной концептуализации, и к активному экспериментированию, и к рефлексивному анализу и наблюдению. Поэтому мы можем сделать вывод о том, что комбинирование различных компонентов стилей в учебной деятельности ведет к лучшей успеваемости по различным дисциплинам, как теоретическим, так и практическим.

Поскольку мы не выявили достоверных статистических различий, но на уровне тенденции видим различия по уровню успеваемости между группами студентов с разными стилями учебной деятельности, то для сравнения наиболее крупных групп студентов (то есть с активным и рефлексивным стилем) мы использовали U-критерий Манна-Уитни, так как он является наиболее чувствительным (мощным) для сравнения двух независимых выборок. Эти данные представлены в табл. 2.

Уровень успеваемости студентов с активным и рефлексивным стилем учебной деятельности

СУД	Уровень успеваемости (в %)								
	Теоретические дисциплины			Практические дисциплины			Общая успеваемость		
	низк.	средн.	высок.	низк.	средн.	высок.	низк.	средн.	высок.
1. А	5,71	17,14	11,43	5,71	11,43	17,14	5,71	14,29	14,29
2. Р	5,71	8,57	8,57	2,86	2,86	17,14	2,86	11,43	8,57
Значение U-критерия	45,5			29,5			43,5		

Примечание: В таблице использованы условные обозначения стилей учебной деятельности:

А – активный;

Р – рефлексивный (размышляющий).

В данном случае между двумя группами студентов-психологов также не обнаружено достоверных статистических различий, хотя опять мы наблюдаем большие процентные показатели по успеваемости в группе студентов с активным стилем учебной деятельности. Также по практическим дисциплинам значение U-критерия Манна-Уитни (его мы выделили курсивом) очень близко к табличному значению ($U = 26$ при $p \leq 0,05$), которое говорит о наличии значимых различий. Именно поэтому мы делаем вывод о том, что необходимо уточнение эмпирических данных посредством дополнительных исследований. На наш взгляд, это позволит обнаружить более достоверные различия (на уровне значимости $p \leq 0,01$) путем изучения большей по объему выборки испытуемых либо взяв для исследования две выборки студентов-психологов, учащихся в периоды применения разных систем оценивания, а также применив новые психодиагностические методики.

К частным задачам данного исследования мы отнесли выявление взаимосвязи стиля учебной деятельности и системы оценивания. В данном случае нас интересовала взаимосвязь рейтинговой системы оценивания учебной деятельности и того или иного стиля. Для этого мы сравнили группы студентов-психологов, учащихся в период применения традиционной и рейтинговой систем оценивания. Статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия χ^2 -Пирсона для выявления различий двух эмпирических распределений. Проанализировав результаты, мы пришли к выводу о том, что статистических различий по распределению стилей учебной деятельности у студентов, учащихся в периоды применения разных систем оценивания, не обнаружено. Хотя на

уровне тенденции мы наблюдали преобладание в группе студентов, учащихся в период применения рейтинговой системы, таких компонентов стилей, как рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование, а в группе студентов, учащихся в период применения традиционной системы оценивания, – активного стиля учебной деятельности. Возможно, новые данные по проблеме взаимосвязи стиля учебной деятельности, успеваемости студентов-психологов и системы оценивания помогут расширить представления об индивидуальном стиле учебной деятельности в целом.

В заключение хотелось бы отметить, что исследование данной проблемы в контексте реформирования высшей школы может способствовать решению важных теоретических проблем педагогической психологии: проблемы способностей, наиболее полной реализации возможностей человека, его творческого потенциала, становления и совершенствования профессиональной деятельности. Кроме того, решение данной проблемы имеет важное практическое значение, поскольку оно создает научные предпосылки для формирования рациональных приемов деятельности с учетом, с одной стороны, индивидуальных качеств, а с другой, новой системы условий и требований учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белохвостова О.И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2003. – 20 с.
2. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.

3. Бикчинтаева Л.Г. Содержание и динамика субъекта учебно-профессиональной деятельности (сравнительное исследование студентов различных вузов и специальностей): Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1999. – 20 с.

4. Вяткин Б.Я. Стиль активности как фактор развития индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности. – Пермь: ПГПИ, 1992. – С. 36 - 55.

5. Митяева А.М. Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов (при многоуровневой системе подготовки в вузе) // Ученые записки. – 2005. - № 4. - С. 67 - 72.

6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

7. Сизов К.В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям // Вопросы психологии. – 1988. - № 2. - С. 160 - 166.

8. Стили обучения // Вестник высшей школы. – 1998. - № 8. - С. 17 - 19.

9. <http://bologna.mgimo.ru> Болонский процесс и развитие российской системы высшего образования.

10. <http://edu.tltsu.ru> Критерии оценивания. Рейтинговая система оценивания учебных достижений студентов при изучении дисциплин, связанных с ИКТ.

УДК 159.923.2

Гришина Е.А.
ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное развитие общества, экономики, образования вызывает необходимость разработки механизмов формирования человека XXI века – личности, способной к анализу существующей ситуации, активно участвующей в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимающей решения в постоянно меняющихся условиях.

Одним из таких механизмов признан компетентностный подход к оценке достижений учащихся в образовательном пространстве. В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года обоснована необходимость формирования ключевых компетенций учащихся, обеспечивающих их функциональную грамотность, ответственность в выборе образовательных траекторий и саморазвитие во всех видах жизнедеятельности. В психолого-педагогической литературе при рассмотрении проблемы качества образования отмечается необходимость перехода от парадигмы оценки достижений учащихся по знаниям, умениям и навыкам к компетентностному подходу. Сущностным в понимании этого подхода является создание психолого-педагогических условий для личностных достижений учащихся.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что процессы модернизации образования направлены на подготовку выпускника высшей школы XXI века, обладающего не

только знаниями, умениями и навыками, но и такими личностными качествами, которые дадут ему гибкость и устойчивость в постоянно меняющихся условиях развития страны. Сегодня формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Для человека чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, информированность в различных областях науки, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности.

Именно это определило цель нашей исследовательской работы - выявить наиболее востребованные профессиональные компетентности выпускников-психологов в профессиональной деятельности.

Но прежде поясним, что же такое «компетентностный подход» и в чем его суть.

Компетентностный подход – один из тех подходов, которые противопоставлены «знаниевому», в котором осуществляется попытка внести личностный смысл в образовательный процесс.

В определении целей и содержания образования этот подход не является совершенно новым и чуждым для российской науки. Работы Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, С.Т. Шацкого и их по-

следователей были фактически предтечами компетентностного подхода. Они предложили ввести в содержание образования как самостоятельные компоненты опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения, т. е. идею опыта можно рассматривать как самостоятельный результат образования [3]. Иными словами, важно стремиться к тому, чтобы совместить цели образовательной организации с целями каждого учащегося.

Сегодня основные положения компетентностного подхода раскрываются в трудах таких исследователей, как В.А. Адольф, Т.П. Афанасьева, Ю.В. Варданын, А.А. Деркач, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, В.А. Сластенин, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская [2], [3], [5], [6], [10].

Основными понятиями компетентностного подхода являются компетенция и компетентность. Несмотря на многочисленные исследования в этой области, сегодня имеет место неоднозначность толкования этих понятий, которая зависит от особенностей структуры деятельности разных профессиональных областей и разнообразия теоретических подходов исследователей. Часто эти слова употребляются как синонимы. Но существуют попытки разграничить их употребление. Например, у А.В. Хуторского: «Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и обоснованно действовать в ней». Он разделяет данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [3], [6]. В нашей работе мы опираемся именно на это определение, поскольку такое рассмотрение предполагает разделение общего и индивидуального в этих понятиях, т.е. мы стараемся оценить компетентность как состоявшуюся личностную характеристику.

Нет и единой точки зрения на то, что должно входить в структуру компетентности, хотя в мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качест-

ве центрального. Компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования, во-вторых, в понятии «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата», в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных и умений, и знаний, релевантных относительно широкой сфере культуры и деятельности.

Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка. Оно включает в себя не только когнитивную и операционно-техническую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (как личностные достижения), систему ценностных ориентаций, привычки, ответственность за последствия совершенных действий и др. Компетентности формируются в процессе обучения, но не только в школе, вузе, а и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др.

Применительно к каждой компетентности можно выделить различные уровни ее освоения. Например, Д.А. Иванов выделяет минимальный, продвинутый и высокий уровни развития компетентности. Для каждого уровня должна быть предусмотрена своя цель, свои результаты, ступень, на которой он должен быть достигнут, и зачетные баллы, которые этот уровень дает [3]. Н. Мичковская отмечает, что уровень профессиональной компетентности может быть достаточный (владение которым обеспечивает желаемую модель профессионального поведения сотрудника), желаемый (достигается мастерское владение профессией), потенциально возможный (для перехода к новой ступени в карьере) [7]. Здесь представлены лишь идеи, и требуется дальнейшая работа по наполнению обозначенных уровней. Формирование любой модели компетенций начинается с анализа функций, обязательных для той или иной профессии.

В психолого-педагогической теории и практике синонимами понятия «профессиональная компетентность» выступают понятия, обозначающие совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту: квалификационная характеристика, профессиограмма, профессиональная готовность, профессионализм (И.П. Андриади, Е.И. Рогов, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, В.А. Сластенин). Характеризуя одно и то же

содержание, названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах. Как показывает теоретический анализ, наиболее близки, но не тождественны между собой понятия «готовность» и «компетентность». Готовность есть характеристика потенциального состояния, позволяющая специалисту войти в профессиональное сообщество и развиваться в «профессиональном» отношении, а компетентность – это базовый уровень, на основе которого формируются и развиваются готовность специалиста к профессиональной деятельности, его профессионализм и мастерство [9].

Таким образом, можно считать компетентность не только результатом профессионального образования, но и как своего рода призвание, а некоторые исследователи рассматривают ее как личностное новообразование.

В рамках нашего исследования, для того чтобы выявить уровни профессиональной компетентности выпускников-психологов в профессиональной деятельности, мы решили применить метод анкетирования [1], [4], [8]. Вопросы анкеты направлены на получение информации: о субъективной готовности респондентов оказывать профессиональные услуги населению; о субъективной оценке своего профессионализма; о субъективной удовлетворенности профессиональной подготовкой и работой; о сложностях, с которыми приходится сталкиваться в профессиональной деятельности психологу; о путях совершенствования профессиональной подготовки психологов.

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 90 человек: студенты старших курсов психологического факультета в количестве 69 человек (среди них девушек – 64, юношей – 5). А также практикующие психологи – 21 человек (среди них женщин – 19, мужчин – 2).

Материал, полученный в ходе анкетирования, оказался достаточно обширным. На наш взгляд, наиболее информативными оказались следующие показатели.

Большинство респондентов оценивают степень своего желания оказывать профессиональные услуги населению как высокую (студенты – 60 % человек, среди практикующих психологов – 42 %). Но среди опрошенных специалистов также 42 % оценивают степень своего желания как среднюю.

Свою профессиональную подготовку в области психологических услуг как студенты, так и практикующие психологи оценивают как среднюю (студенты – 73 %, практикующие психологи – 84 %). Лишь 16 % опрошенных студентов отмечают у себя высокую степень подготовки, среди специалистов таких 11 %.

Большая часть респондентов ощущают себя наиболее компетентными в диагностической и коррекционной областях (студенты – 66 %, практикующие психологи – 42 %).

Наименее компетентными себя ощущают респонденты в психотерапевтической области профессиональной деятельности (студенты – 45 %, практикующие психологи – 58 %), в экспертной и консультативной (студенты – 32 %, практикующие психологи – 16 %).

Мы предложили опрашиваемым оценить список критериев подготовки профессионального психолога, в который входят: общая подготовка; формирование и развитие личностных качеств; глубокие теоретические знания; приобретение специальных навыков и умений в процессе обучения; овладение закономерностями и условием эффективной организации психологической индивидуальной и групповой работы; осознание и отработка своих собственных проблем; наблюдение и рефлексия за работой профессионала; супервизия; практическая отработка навыков работы в ходе специализированного учебного курса при наличии супервизора. По мнению студентов, нужно сделать акцент на формировании и развитии личностных качеств, приобретении специальных навыков и умений в процессе обучения, на осознании и отработке своих собственных проблем, отработке навыков работы в ходе специализированного учебного курса. Практикующие психологи отмечают, что большее внимание следует обратить на формирование и развитие личностных качеств, приобретение специальных навыков и умений в процессе обучения, наблюдение и рефлексии за работой профессионала, на практическую отработку навыков работы в ходе специализированного учебного курса при наличии специалиста-супервизора.

Профессиональная подготовка студентов включает в себя следующие стороны, которые мы тоже предложили оценить респондентам: объем и содержание психологических дисциплин; профессиональная направленность общеобразовательных дисциплин; профессионализм и педагогическое мастер-

ство профессорско-преподавательского состава; аудиторное общение с преподавателями; внеаудиторное общение с преподавателями; творческая атмосфера на занятиях; социально-психологический климат в группе; организация производственной практики; информационное обеспечение учебного процесса; организация теоретического обучения; учение; профессиональная компетентность; сформированность профессионально-значимых качеств; сформированность потребности в самосовершенствовании и саморазвитии. Студенты удовлетворены профессионализмом и педагогическим мастерством профессорско-преподавательского состава, социально-психологическим климатом в группе. Не удовлетворены информационным обеспечением учебного процесса, творческой атмосферой на занятиях, внеаудиторным общением с преподавателями. Специалисты удовлетворены объемом и содержанием психологических дисциплин, профессионализмом преподавателей, социально-психологическим климатом в группе, организацией теоретического обучения, профессиональной компетентностью, сформированностью потребности в самосовершенствовании и саморазвитии. И не удовлетворены информационным обеспечением учебного процесса.

На вопрос «Работали ли вы когда-нибудь по профессии или работаете в данный момент?» 72 % опрошенных студентов отвечают, что никогда не работали, 14 % - работали, 14 % - работают в данный момент.

Среди основных сложностей, названных респондентами, с которыми приходится сталкиваться практикующему психологу в своей работе, мы выделили объективные и субъективные.

Объективные сложности.

- Непонимание клиентами специфики и сущности работы психолога («мифологизация» профессии).
- Отсутствие четких инструкций и непонимание со стороны административного аппарата.
- Отсутствие у начинающего психолога достаточного опыта работы. Неотработанность практических навыков (установления контакта и взаимодействия с клиентами, особенно немотивированными, асоциальными, с людьми старшего возраста, мужчинами и семейными парами) и нехватка конкретных методов работы. Недостаток ресурсов для проработки «переносов» и личных проблем.

- Неподготовленность помещений для работы и нехватка методического инструментария, а также большое количество ненадежных методов работы.

- Недостаток необходимой литературы или слишком большой объем постоянно обновляющейся информации.

- Конкуренция и, как следствие, сложность трудоустройства.

- Низкая оплата труда.

- Продолжительный рабочий день.

- Публичность работы, постоянное отслеживание и оценка ее качества.

Субъективные сложности.

- Эмоциональные перегрузки и выгорание, какие-либо личностные деформации, снятие эмоционального напряжения после взаимодействия с клиентом, перенос проблем клиента на себя, рефлексия.

- Необходимость постоянного развития и самосовершенствования, повышения квалификации.

- Неуверенность в себе и своих силах, сверхмотивация (позиция «спасителя») на первых порах.

- Неприятие коллективом.

Предложения по совершенствованию профессиональной подготовки психологов мы сгруппировали следующим образом:

- больше курсов по выбору, практических курсов по консультированию, терапии и коррекции;

- чтобы студентам предлагали обучение предметам на выбор, более индивидуальный подход или введение спецкурсов по предложению студентов;

- возможность наблюдать за работой профессионалов из различных областей психологии, приглашать преподавателей столичных вузов, приглашать реальных клиентов на занятия, проводить экскурсии по психологическим центрам;

- большая информационная обеспеченность, более активное использование информационных технологий (больше наглядных пособий, создание электронной библиотеки), больше творческих заданий;

- создание условий для прохождения личной терапии или организация специальных тренингов личностного роста;

- более активная пропаганда психологических услуг, привлечение СМИ к участию в психологическом просвещении.

На основании представленных данных установлено, что субъективно респонденты готовы оказывать профессиональные услуги населению; считают свой профессионализм или уровни профессиональной компетентности недостаточно развитыми; что в целом они удовлетворены профессиональной подготовкой в нашем вузе, но испытывают ярко выраженную потребность в получении практикоориентированных знаний, умений и навыков, связанных не только с будущей профессиональной деятельностью, но и саморазвитием. Это свидетельствует о том, что студенты в не меньшей степени заинтересованы в переменах, отходу от ЗУНовской парадигмы к компетентностному подходу, а также о том, что технология саморазвития, самоактуализации должна быть приоритетной в образовательном процессе. В этой связи речь может идти об изменении стратегий адаптивного поведения на более творческие.

Наиболее востребованными знаниями, умениями и способностями по итогам анализа анкет являются: умения ориентироваться в потоке постоянно обновляющейся информации, умения решать практические проблемы (установление контакта и взаимодействия с клиентами, особенно немотивированными, асоциальными, с людьми старшего возраста, мужчинами и семейными парами, развитие ресурсов для проработки «переносов» и личных проблем). Учащиеся по окончании вуза хотели бы быть более подготовленными в психотерапевтической, консультативной и коррекционной областях профессиональной деятельности.

Наряду с позитивными выводами четко просматриваются и проблемы: потребности и

запросы студентов не могут быть на сегодняшний день удовлетворены возможностями вуза; отсутствует научно-методическая обеспеченность развития профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бычкова О.С.* Формирование профессиональной готовности будущих психологов к взаимодействию с дисфункциональной семьей: Дис... канд. психол. наук. - Калининград, 2006.
2. *Долгих М.В.* Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2007.
3. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании: Учеб.-метод. пособие. - М.: АПКИППРО, 2005.
4. *Картова С.В.* Подготовка студентов к психолого-педагогическому просвещению родителей: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Петрозаводск, 2007.
5. *Маскин В.В., Петренко А.А., Меркулова Т.К.* Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: Практическое пособие. - М.: АРКТИ, 2006.
6. *Митицина Е.А.* Психологическая готовность выпускников профильных классов к итоговой аттестации: Дис... канд. психол. наук. - Псков, 2006.
7. *Мичковская Н.* Подбор персонала: совершенно компетентно // Сейчас. - 2007. - № 202 (597).
8. *Райкова Е.Ю.* Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам детско-родительских отношений: Дис... канд. психол. наук. - Самара, 2005.
9. *Ткач Д.С.* Организация педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагогов-психологов в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз»: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Краснодар, 2007.
10. *Тычинкина Т.П.* Формирование профессиональной компетентности у будущих психологов в условиях дополнительного образования: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Йошкар-Ола, 2007.

Раздел 3

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 364, 364-787.24, 364.652:314.6, 376, 37.013.42

Тверская О.Н.
ПГПУ, г. Пермь

ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА И ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Одним из самых мощных средств социализации ребенка и эффективных социальных сил, влияющих на формирование его личности, выступающих в качестве главного условия реализации его задатков и способностей, расширяющих простор для самореализации, является семья, которая, по свидетельству М. Гурова (1997), обладает огромным диапазоном воспитательного воздействия и уникальностью методов воспитательного и психологического влияния.

В отношении детей с особыми образовательными потребностями (ООП) семья является одним из существенных, а в некоторых случаях практически единственным ресурсом развития личности ребенка. Но, к сожалению, по мнению ряда исследователей (О.Е. Буланова, В.В. Коркунов и др.), данный аспект проблемы еще не получил достаточного освещения и разработки в педагогической теории и практике. Поэтому социокультурное развитие ребенка с ООП, процессы его личностного формирования, практически всегда отягощенные одним или несколькими неблагоприятными факторами биологического, социального, психологического и педагогического характера, недостаточно изучены, и особенно в плане влияния на них первичного естественного микросоциума – семьи (О.Е. Буланова, С.Ю. Татаренко и др.).

В данной статье рассмотрим эволюцию целей и содержания семейного воспитания ребенка с ООП в отечественной педагогике XX века и характеристику семьи такого ребенка.

Изучив изменение содержания семейного воспитания и взаимоотношений между родителями и детьми в различные культурно-исторические периоды, изменение соотношения общественного и семейного воспитания, отражающего социально-педагогические приоритеты отечественной педагогики XX века, эволюцию отношений российского государства и общества к лицам с отклонениями в развитии, мы можем сформулировать следующие выводы.

1. Цели и содержание семейного воспитания детей с ООП, социально приемлемые формы их воспитания детерминированы этническими, культурными, религиозными и социально-экономическими особенностями общества в целом и, в частности, его отношением к Детству, государственной семейной политикой, от которой, в конечном итоге, зависят социально-педагогические приоритеты отношений между общественным и семейным воспитанием, а также экономической и социальной политикой государства и общества в отношении инвалидов и их семей, обуславливающей развитие системы специального образования (ССО).

2. В настоящий период развития общества сложилась объективная ситуация содержательного единообразия взглядов на роль родителей и семьи в развитии ребенка независимо от его психофизического состояния на уровне ценностного отношения к Детству в культурно-историческом аспекте (оформление «помогающего» стиля отношений между родителями и детьми), признания права и ответственности семьи в воспитании детей, паритетности отношений общественного и семейного воспитания на уровне социально-педагогических приоритетов российского общества, а также на уровне эволюции отношений российского государства и общества к лицам с отклонениями в развитии, поддерживающих в настоящий момент идею интеграции в социум детей с ООП и признающих право семьи на развитие ребенка с ООП.

3. Цели и содержание семейного воспитания детей с ООП также зависят от существующей в обществе системы специального образования и системы оказания медицинской и социально-педагогической помощи ребенку с особыми потребностями и его семье (см. табл.).

4. На современном этапе развития отечественной системы специального образования и социально-педагогической помощи детям с ООП и их семьям, в целом социальной работы, имеются объективные и субъективные условия, создающие возможность эффективного воспитания детей с ООП в семье. К объективным условиям относятся: совершенствование нормативно-правовой базы ССО и социальной работы, становление государственно-общественной системы социально-педагогической помощи, создание вариативных образовательных учреждений для детей с ООП и принципиально новых (межведомственных) форм учреждений для оказания социально-педагогической помощи им и их семьям, организация служб ранней диагностики и ранней помощи, появление опытных моделей интегрированного обучения и др. К субъективным - рост самосознания и активности родителей детей с ООП, изменение взглядов специалистов на значение и роль семьи в реабилитационном процессе и др.

5. Наличие объективных и субъективных условий, создающих возможности эффективного воспитания в семье детей с ООП, а также сама специфика семейного воспитания позволяют утверждать, что семья может выступить персональной микросредой эффек-

тивного развития ребенка с особыми образовательными потребностями и что именно в ней может быть осуществлено развитие его готовности к самореализации.

Ведущая роль семьи в процессе реабилитации (медицинской, психологической, педагогической, социальной и др.) детей-инвалидов отмечается в работах многих авторов, таких как Л.И. Аксенова, О.Е. Буланова, Е.Л. Гончарова, Н.Д. Дименштейн, В.В. Коркунов, И.А. Коробейников, Т.В. Лобанова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, В.В. Сабуров, О.В. Тимуца, В.В. Ткачева, Л.М. Шипицына и др. При этом исследователи подчеркивают тот факт, что дети-инвалиды «испытывают повышенную необходимость в опоре на взрослых», что их «дальнейшая судьба в значительной степени зависит от позиции семьи» (открытая активная, пассивная неустойчивая, пассивная иждивенческая, агрессивная).

Однако в отношении детей-инвалидов родители, семья долгое время не рассматривались как потенциальные партнеры, а иногда даже игнорировались и исключались из процесса реабилитационной и коррекционно-воспитательной работы. Это в значительной степени было обусловлено традиционным пониманием роли семьи ребенка-инвалида в реабилитационном процессе как исполнителя предписаний специалистов и недооценкой ее реабилитационного, социализирующего и развивающего потенциала.

Учитывая исключительное значение семьи в жизни ребенка-инвалида, остановимся на ее характеристике. В качестве важнейших характерологических параметров семьи выделим функции, структуру, динамику семейных отношений, придерживаясь точки зрения Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса. Анализ психолого-педагогической и социологической литературы позволил сделать вывод о том, что семья, воспитывающая ребенка с нарушениями развития, обладает специфическими особенностями на функциональном, структурном, динамическом уровнях.

Так, например, на функциональном уровне происходит «обогащение» функционала семьи. Представляя собой малую социально-психологическую группу, семья является открытой динамической и сложной системой, реализующей в процессе своей жизнедеятельности ряд взаимосвязанных, взаимозависимых, взаимодополняющих друг друга функций. По мнению А.Г. Харчева,

Таблица

Эволюция цели и содержания семейного воспитания детей с нарушениями в развитии в контексте цивилизационного подхода, направлений развития отношений между общественным и семейным воспитанием, эволюции отношений государства и общества к лицам с отклонениями и этапов развития системы специального образования (Россия, XIX-XX вв.)

Стили отношения к Детству	Название	Социализирующий стиль		Помогающий стиль	Приглашающий стиль
	Хронология	XIX - середина XX вв.		Середина XX в. - конец XX в.	Конец XX в. - начало XXI в.
Соотношение общественного и семейного воспитания	Название	Приоритет семейного воспитания	Приоритет общественного воспитания	Единство общественного и семейного воспитания при приоритете общественного	Единство семейного и общественного воспитания при приоритете семейного
	Хронология	До 1917 г.	1917 г. - конец 50-х г.	Начало 60-х - начало 90-х гг.	Начало 90-х г.
Эволюция отношения государства и общества к людям с отклонениями в развитии	Название	От осознания возможности обучения к осознанию необходимости обучения глухих, слепых, умственно отсталых		От права на образование 3 категорий аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех	От изоляции к интеграции
	Хронология	1801 - 1930 гг.		1930 - 1991 гг.	1991 г. - по наст. время
Этапы развития отечественной системы ССО	Название	Начало создания параллельной образовательной системы для трех категорий детей с отклонениями в развитии		Дифференциация ССО, ее структурное совершенствование по горизонтали и вертикали	Перестройка организационных основ ССО (интеграция, индивидуализация, ранняя помощь, включение родителей)
	Хронология	1801 - 1930 гг.		1930 - 1991 гг.	1991 г. - по наст. время
Социально-приемлемые институты воспитания детей с ООП	Название	Воспитание в семье или в специальных учреждениях закрытого типа негосударственного сектора		Государственные учреждения закрытого типа разноведомственного подчинения	Воспитание в семье при поддержке социально-педагогических учреждений государственного и негосударственного сектора
	Хронология	1801 - 1930 гг.		1930 - 1991 гг.	1991 г. - по наст. время
Цель и содержание семейного воспитания детей с ООП	Название	Цель Содержание		Цель – социальная и трудовая адаптация детей с ООП. Содержание - содействие государственным учреждениям в подготовке детей с ООП к общественно полезной деятельности	Цель – достижение ребенком с ООП максимально возможной самостоятельной и независимой жизни. Содержание - максимальное развитие потенциальных возможностей ребенка с ООП в адаптированной к нему модели семейного воспитания с целью предупреждения и преодоления его несостоятельности на разных возрастных этапах в различных сферах жизнедеятельности
	Хронология	1801 - 1930 гг.		1930 - 1991 гг.	1991 г. - по наст. время

А.И. Антонова, функции семьи можно разделить на специфические, вытекающие из сущности семьи и сохраняющиеся при всех изменениях общества, и неспецифические, к выполнению которых семья оказалась принужденной или приспособилась в определенных исторических обстоятельствах. Данная классификация, на наш взгляд, позволяет понять факт появления новых функций, реализуемых в семье, по отношению к ребенку-инвалиду. Так, например, Д.В. Зайцев считает необходимым дополнительно выделить ряд функций, реализуемых семьей, имеющей ребенка с проблемами в развитии: 1) абилитационно-реабилитационную, сущность которой состоит в восстановлении психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включении его в социальную среду, в приобщении к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей; 2) корригирующую, которая будет направлена на исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями; 3) компенсирующую, направленную на замещение, перестройку нарушенных или недосформированных функций организма, на его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности и попытку заменить пораженные, вышедшие из строя или непродуктивно работающие структуры относительно сохранными, компенсаторными механизмами [3].

На структурном уровне, который «включает число и состав семьи, а также совокупность взаимоотношений между ее членами», отмечаются качественные изменения (психологические, соматические, социальные), обусловленные объективными и субъективными трудностями и проблемами, большинство из которых несвойственно и нетипично для семей с нормально развивающимися детьми. Это, по мнению Л.И. Аксеновой, плохое материальное положение, недоступность обучения и реабилитации ребенка средствами образования, сложность получения полноценной медицинской помощи и социально-бытового обслуживания, отсутствие психологической поддержки, слабая информированность, недостаточная правовая самостоятельность [1, с. 153 - 155]. Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, поставлена в особые условия в обществе и по отношению к ребенку (Л.И. Аксенова, О.Е. Буланова, Е.И. Игнатьева, З. Матейчик, Р.В. Овчарова и др.). Ряд исследователей считают, что при наличии в семье ребенка с проблемами все-

гда имеет место «искаженный брак» (Дж. Фрамо), такая семья является мультипроблемной (Л. Онис), в ней существует специфическая опасность, которая «может ослабить ее внутреннюю сплоченность» (З. Матейчик), в таких семьях отмечается изменение структуры и взаимоотношений между ее членами. В исследованиях Т.Г. Богдановой, А. Гарбузова, Т.В. Добровольской, Е.И. Игнатьевой, Е.И. Исениной, А.И. Захарова, Р.Ф. Майрамян, Н.В. Мазуровой, Г.А. Мишиной, М.М. Семаго, В. Сорокина, В.В. Ткачевой, Л.М. Шипицыной, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и др., посвященных изучению особенностей функционирования семей, в которых воспитываются дети-инвалиды, описаны уровни проявления качественных изменений, происходящих в таких семьях. Так, например, в работах В.В. Ткачевой выделяются психологический, соматический, социальный уровни и дается их подробная характеристика [14, с. 4].

Психологический уровень, отражающий степень осознания и принятия факта рождения ребенка с отклонениями в развитии, описан в многочисленных исследованиях, большинство которых принадлежит зарубежным авторам. Все исследователи говорят о многообразии форм кризисов, которые переживают родители, выделяя различное количество фаз или стадий кризиса, а также описывают особенности их протекания. В отечественной психолого-педагогической литературе по данной проблеме известна схема четырех фаз (растерянность, отрицание дефекта, «хроническая печаль», зрелая адаптация), которую проходят родители аномально развивающихся детей в процессе своей жизни.

Изменения, происходящие в семьях на соматическом уровне, описаны в исследованиях В.А. Вишневого, Б.А. Воскресенского, Р.Ф. Майрамян, Р.Ж. Мухамедрахимова, Л.С. Печниковой, В.В. Ткачевой, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и др. Так, в работах В.В. Ткачевой отмечается, что «переживания, выпавшие на долю матери аномального ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах» [14, с. 4]. В своем исследовании Р.Ф. Майрамян показывает, насколько велик диапазон невротических и психопатологических расстройств у родителей умственно отсталых детей: аффективные, истерические, депрессивные рас-

стройства, в том числе депрессии с суицидальными попытками, идеями самообвинения, самоуничтожения; тревожные расстройства [6]. В работах В.А. Вишневого освещается проявление депрессивной симптоматики в различных формах (депрессивный невроз, затяжные невротические депрессии, депрессивное невротическое развитие личности) у матерей, воспитывающих ребенка с ДЦП.

Социальный уровень отражает особенности отношения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, с внешним миром. В работах исследователей, занимавшихся данным вопросом, указывается, что, как правило, семья становится избирательной в контактах, а то и вообще отказывается от каких бы то ни было отношений с окружающими, родственниками, снижается ее социальная активность [1], [6], [10], [14].

К настоящему времени в отечественных педагогических и психологических исследованиях недостаточно изучены вопросы о влиянии особенностей развития ребенка, тяжести его дефекта на структурные изменения в семье (число, состав), хотя в некоторых исследованиях отмечается, что в случае появления в семье ребенка-инвалида нередко под вопросом находится брак родителей, как правило, мужчины, не выдерживая такого стресса, уходят из семьи.

Гораздо полнее описаны нарушения взаимоотношений в таких семьях (отношений «мать — отец»; отношений «мать — ребенок-инвалид»; отношений «мать — другие дети»; отношений «отец — ребенок-инвалид»; отношений «отец — другие дети в семье»; «ребенок-инвалид — другие дети в семье»), структурные изменения, факторы, которые влияют на этот процесс. Так, в исследованиях Кеннет Теркельсен описана типичная ситуация, которая складывается в семьях с психически больными [18, с. 38]. Автором исследования разработана концепция «трех уровней вовлечения», в соответствии с этой концепцией появление психически больного в семье приводит к значительному изменению ее структуры и взаимоотношений между ее членами. Семья разделяется на три слоя, которые концентрируются вокруг больного и различаются степенью и характером вовлеченности в опеку: внутренний (обычно один человек, это тот член семьи, который берет на себя роль главного опекуна и на которого приходится основная тяжесть повседневного ухода, надзора, обслужива-

ния); второй слой вокруг больного — это члены семьи, которые непосредственно не участвуют в повседневной опеке (у членов семьи, относящихся к данному слою, могут появиться «сверхважные» профессиональные и другие внесемейные обязанности, истинная функция которых защитить их от больного и связанных с ним чрезвычайных происшествий, а также появляется чувство вины перед главным опекуном и отчуждение между главным опекуном и другими членами семьи); третий слой - наружный (его составляют близкие и дальние родственники, которые знают о проблемах, связанных с больным, интересуются ими, однако практически не имеют с ними повседневного контакта, но очень часто их мнения и поступки осложняют положение главного опекуна и других членов семьи, усиливают их чувство вины и беспомощности). Данная модель отношений прослеживается и в семьях с детьми, имеющими другие нарушения развития.

Отношения между родителями и детьми также включены в структурную характеристику семьи. Под родительским отношением понимается «система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенности восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков», которые детерминированы особенностями личности родителей; личностными и клинико-психологическими особенностями ребенка, семейными традициями, особенностями семейного общения и др. Детско-родительские отношения в семьях с нетипичным ребенком активно рассматриваются в исследованиях Т.Г. Горячевой, Е.А. Игнатъевой, М.В. Ипполитовой, Е.И. Исениной, З.В. Луковцевой, Н.В. Мазуровой, Л.С. Печниковой, Л.И. Солнцева, А.Н. Смирновой, Б. Споком, С.М. Хорош, Чавес Вега и др. В них отмечается тот факт, что «заболевание ребенка формирует родительскую установку в большей степени, чем что-либо другое». Например, в психолого-педагогической литературе описаны: «синдром растерянности» в отношении матерей к детям с РДА (Л.С. Печникова); феномен включения болезни и операции по поводу врожденного порока сердца в раннем возрасте ребенка во всю структуру родительского отношения (Т.Г. Горячева); проекция «детских качеств», формирующих у ребенка инфантилизм, зависимость, инактивность; фобия утраты характерна в семье по отношению к детям с ДЦП. Анализируя виды отно-

шений родителей к детям с проблемами в развитии, стилей семейного воспитания, Л.В. Шипицына пришла к правомерному выводу о том, что, в общем, они являются своеобразным проявлением нарушенных стилей воспитания, выделенных психологами в отношении «родители - нормальный ребенок»: гиперопека, гипоопека, эмоциональное отвержение, гиперсоциализация [16].

Еще один уровень, на котором семья ребенка с ООП обладает качественным своеобразием, – динамический. Семья в процессе своей жизнедеятельности (жизненный цикл) развивается и проходит определенные этапы (Ч.С. Грисицкас, С. Кратохвил, Н.В. Малярова, Р. Нойберт, В. Сатир, Ю. Хамяляйнен и др.). По мнению исследователей, на всех этапах развития семьи на нее действуют нормативные стрессоры (т.е. трудности, которые испытывает большинство семей), что приводит к семейным кризисам. По мнению Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса нервно-психические расстройства, умственная отсталость, психозы у членов семьи (в том числе и детей) травмируют семейно-необходимые качества («совокупность психологических качеств, необходимых члену семьи для того, чтобы успешно справиться с проблемами, возникающими в ходе семейной жизни», которые по мере развития заболевания у индивида, как правило, постепенно исчезают, и это не позволяет успешно функционировать семье, ее структура и отношения в ней становятся весьма неустойчивыми. В результате такая семья испытывает очень сильные побуждения измениться. В каком направлении, «конструктивном» или «деструктивном», пойдет развитие семьи, будет зависеть от ряда факторов, которые достаточно подробно описаны в психологической и психотерапевтической литературе. Так, в исследованиях З. Матейчика отмечается ряд факторов, от взаимодействия которых, по его мнению, зависит «индивидуальность развития каждого отдельно взятого семейного коллектива», в котором воспитывается ребенок с проблемами. Автор считает, что развитие семейного коллектива будет зависеть от социально-экономического положения семьи, обусловленного уровнем образованности отдельных ее членов, их доходами, общественным престижем и т.п.; от состава семьи, количества детей в семье, от того, каким по счету является ребенок-инвалид среди братьев

и сестер, есть ли бабушки и дедушки и каковы их качества и возможности; эмоциональной значимости этого ребенка для родителей, то есть желанный он или нет, чего от него ожидали, какие надежды возлагали; от возраста и уровня развития ребенка в тот момент, когда был обнаружен дефект; от степени поражения той или иной функции; от прогноза заболевания; социальных ограничений; от индивидуальных характеристик ребенка (темперамент, особенности нервной системы) [9]. По мнению Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, направления развития семьи будут зависеть от поведения больного, длительности его болезни, степени нарушения обыденной жизни семьи.

Фарбер (1959 г.), изучая семью, имеющую ребенка с тяжелым недостатком в развитии, определил характер ее кризиса как остановку жизненного цикла, т.к. развитие цикла замедляется, родители не могут планировать целый ряд событий, ожидаемых в норме, потому что их ребенок – особенный и развивается по-своему, смены семейных ролей не происходит, жизненный цикл семьи теряет свою синхронность, при этом чем больше его асинхронность, тем больше степень семейного кризиса. По мнению исследователя, ситуация в семье, имеющей ребенка с тяжелой недостаточностью, становится более стрессогенной по мере развития семейного цикла, т.е. на его поздних стадиях, потому что согласно концепции остановки семейного цикла независимо от порядка рождения и социальной роли проблемного ребенка этот ребенок постепенно перемещается в сторону младшего ребенка, т.е. не взрослеет, что оказывает влияние на адаптацию здоровых братьев и сестер.

Рассмотрев эволюцию цели и содержания семейного воспитания в отечественной педагогике XX века, особенности семей детей с ООП, мы считаем, что оценка возможностей семьи реализовывать свои функции по отношению к детям с ООП, диагностика направлений развития такой семьи, ее структурных и динамических изменений представляет собой важный момент в оказании ей адресной медицинской, психологической, педагогической и социальной помощи с целью содействия развитию личности ребенка с ООП, достижению им максимально возможной самостоятельности и независимой жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. - М.: АCADEMA, 2001. - 191 с.
2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. - М., 1991.
3. Зайцев Д.В. Социологический анализ современной семьи России // Дефектология. - 2001. - № 6. - С. 3 - 10.
4. Игнатьева Е.А. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталым ребенком: Дисс... канд. пед. наук. - М., 2003. - 165 с.
5. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухих школьников: Дисс... канд. пед. наук. - М., 1997. - 139 с.
6. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: Дисс... канд. пед. наук. - М., 1976.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. - М., 1996.
8. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. - М.: ВЛАДОС, 1997. - С. 303.
9. Матейчик З. Родители и дети. - М.: Просв., 1992. - 318 с.
10. Морова Н.С. Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями: Дис... д-ра пед. наук. - М., 1998. - 416 с.
11. Панов А.М. Центры социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями – эффективная форма социального обслуживания семьи и детей. - М., 1997.
12. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: АCADEMA, 2000. - 395 с.
13. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. - М.: «Апрель Пресс», «ЭКСМО – Пресс», 1999. - 462 с.
14. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. - 1998. - № 4. - С. 4.
15. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. - М.: Политиздат, 1997.
16. Шипицына Л.М. «Необучаемый» в семье и обществе. - СПб.: «Дидактика Плюс»; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. - 495 с.
17. Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкий В.В. Семейная хрестоматия. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
18. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - Ленинград: «Медицина», Ленинградское отделение, 1990. - 188 с.

УДК 376.3

Леханова О.Л., Кизимова Е.А.
ГОУ ВГО ЧГУ, г. Череповец

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Современный этап развития логопедии характеризуется наличием острой потребности в конкретных методических разработках. Несмотря на имеющийся опыт и значительное количество работ, посвященных проблеме устранения общего недоразвития речи (ОНР), исследователи указывают на неудовлетворительное состояние методики коррекционного воздействия, на необходимость ее совершенствования и оптимизации, на важность разработки новых технологий и методик, позволяющих максимально приблизить речевое развитие детей с ОНР к показателям нормативного онтогенеза (Ю.Ф. Гаркуша [4], О.Е. Грибова [6], С.Н. Шаховская [20] и др.).

Наиболее ярким проявлением ОНР является недоразвитие лексической стороны речи. Анализ проведенных в последние годы исследований показывает, что особенно тя-

жело дошкольниками данной категории осваиваются предикативный словарь и лексемы, обозначающие и выражающие эмоции и чувства [1], [2], [7], [11], [12] и др. Оставив за рамками рассмотрения проблему развития предикативного словаря, сосредоточим наше внимание на вопросах формирования эмотивной лексики. Анализ логопедической литературы позволяет говорить о том, что, несмотря на наличие отдельных методических рекомендаций [11], вопросы организации работы по формированию эмотивной лексики у дошкольников с ОНР являются недостаточно разработанными: нечетко обозначена последовательность работы, ее место в общем коррекционно-логопедическом процессе, не указаны возможности учета индивидуальных особенностей детей, не прописаны варианты взаимодействия специалистов. Все это делает

проблему организации работы по формированию эмотивной лексики у дошкольников с ОНР особенно актуальной.

Как известно, эмотивность как лингвистическая категория есть свойство выражать эмоциональность как факт психики [15]. Эмоциональность, в свою очередь, тесно связана с когнитивными структурами. С.Л. Рубинштейн, отмечал, что как эмоциональность включена в семантику, так и семантика осуществляется через эмоциональную выразительность [16]. Эмоциональность существенно влияет на содержание речи и ее внешнюю форму, проявляясь в интонационной окраске и соответствующей лексике. В речевой деятельности это влияние проявляется на всех этапах порождения и восприятия речи. В принципе, не только качество речи, но и сама возможность продуцирования и рецепции речи во многом обусловлены эмоциональным состоянием человека, способностью его осознать и адекватно выразить. В социально-психологических исследованиях показано, что адекватность понимания и употребления эмотивной лексики позволяет значительно повысить качество коммуникации, благотворно влияет на социально-перцептивные процессы, способствует взаимопониманию общающихся. Иными словами, эмотивная лексика и процесс ее употребления является средоточием воли, аффекта и интеллекта, а процесс формирования эмотивной лексики может выступить основой для развития коммуникативно-речевой и мыслительной деятельности дошкольника.

У детей с ОНР эмоциональность как факт психики и эмотивность как свойство речи имеют свою специфику. Особенности эмоциональности выражаются в асинхронии процессов возбуждения и торможения, в неадекватности эмоционального реагирования, в выраженной гипомимичности, в трудностях осознания и сознательного контроля эмоциональных состояний [19], [21]. Недостатки эмотивности проявляются в ограниченности слов-эмотивов, в несформированности их смыслового поля, трудностях дифференциации лексем, обозначающих и выражающих эмоции [11], [12].

Исходя из имеющихся у дошкольников с ОНР нарушений, была определена цель экспериментальной работы, заключающаяся в разработке содержания научно обоснованной

модели обучения, направленной на формирование эмотивной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В процессе определения содержания экспериментальной работы были проанализированы имеющиеся программы и методические рекомендации по работе с дошкольниками, имеющими ОНР [5], [7], [8], [9], [10], [13], [14], [17] и др. И на основании этого были определены исходные для экспериментальной работы теоретические позиции:

1. Диагностика и коррекция речевого недоразвития должна учитывать состояния не только речевых процессов, но также особенностей развития познавательной сферы ребенка, его личности, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной и двигательной сфер.

2. Когнитивная подготовка ребенка с общим недоразвитием речи (развитие его восприятия, представлений, внимания, памяти, мышления, формирование произвольности, опосредствованности и осознанности психических функций) должна являться обязательным условием и составным элементом коррекционно-логопедического процесса.

3. В процессе коррекции речевого недоразвития необходимо учитывать коммуникативную направленность речи, значимость формирования коммуникативных средств и осуществлять коррекционно-логопедическое воздействие при ведущем принципе коммуникативности.

4. Коррекция речевых нарушений должна предполагать формирование речевого механизма в единстве всех его процессов (мотивационных, смысловых, языковых, моторных).

5. В процессе коррекции речевого недоразвития необходимо опираться на сохраняемые функции (в том числе и невербальные), а сама технология логопедического воздействия должна носить компенсаторный характер.

Разработанная в соответствии с обозначенными позициями программа экспериментального обучения была рассчитана на два года и предполагала работу с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня и посещающими старшую и подготовительную к школе логопедические группы. Экспериментальная работа осуществлялась в период с 2001 по 2007 гг. на базе логопедических групп МДОУ «Детский сад комбинированно-

го вида № 22» г. Череповца. Полный курс экспериментального обучения прошли воспитанники трех логопедических групп, посещавшие дошкольное учреждение в 2001/2003, 2003/2005, 2005/2007 уч. г.

Экспериментальное обучение осуществлялось с соблюдением общедидактических и специальных принципов.

1. Принцип коммуникативного подхода подразумевает, что в качестве основной задачи коррекционно-логопедической работы выступает формирование у ребенка таких умений и навыков, которые необходимы ему для полноценного общения.

2. Принцип деятельностного подхода. Реализация деятельностного принципа предполагает, с одной стороны, учет ведущего вида деятельности дошкольников; с другой – учет структуры речевой деятельности в процессе ее формирования. В связи с этим обучение, во-первых, носило игровой характер и реализовывалось игровыми методами. Во-вторых, обучение было направлено на планомерное и поэтапное формирование структурных компонентов речевой деятельности.

3. Принцип комплексного подхода. Соблюдение данного принципа предполагает закрепление формируемых у ребенка знаний, умений и навыков в свободной деятельности, в режимные моменты и на всех занятиях (музыкальных, физкультурных, логоритмических, познавательных и занятиях по формированию изобразительной деятельности).

4. Принцип индивидуализации обучения. В соответствии с этим принципом учитывались индивидуальные и возрастные особенности детей. Работа строилась исходя из речевых и коммуникативных возможностей детей и с учетом выявленных индивидуально-типических особенностей. Исходя из этого, менялись акценты экспериментального обучения (объем работы, ее интенсивность, длительность) при сохранении общей логики работы.

5. Принцип последовательности и систематичности предполагает, что решение задач одного этапа подготавливает переход к осуществлению работы в рамках следующего.

6. Принцип концентричности работы позволял осуществлять реализацию обозначенных этапов во всех возрастных группах, предполагая постоянное возвращение к уже пройденному материалу и его отработке в новых условиях.

Коррекционно-логопедическое воздействие, направленное на обучение и воспитание детей с ОНР, коррекцию и компенсацию имеющихся у них нарушений речи, адаптацию и реабилитацию воспитанников логопедических групп, осуществлялось различными методами: практическими, наглядными и словесными. Практические методы были представлены упражнениями, играми и моделированием; наглядные – наблюдением, рассматриванием, просмотром, прослушиванием; словесные – беседами, пояснениями и объяснениями.

Общий алгоритм экспериментальной работы включал следующие этапы:

I. Диагностика (констатирующий эксперимент).

II. Обучение:

- формирование связи образа эмоции со словом-эмотивом, формирование эмотивной лексики существительных;

- формирование эмотивной лексики прилагательных и глаголов;

- обогащение эмотивной лексики фразеологизмами, эпитетами, сравнениями.

III. Диагностика (контрольно-оценочный эксперимент).

В качестве основного материала для работы были выбраны произведения устного народного творчества – наиболее близкие, доступные дошкольникам произведения (потешки, заклички, сказки и т.д.). Как показал анализ фольклорных произведений, именно они наиболее насыщены эмоциональными образами и лексемами (словами, фразеологизмами), позволяющими сформировать и обогатить словарь детей эмотивной лексикой. В качестве основной формы – фронтальные и подгрупповые занятия.

Осуществление экспериментального обучения предполагало тесное взаимодействие специалистов ДОУ (рис. 1).

При единстве общего контура программы (ее принципов, задач, методов, этапов) частное содержание программы, ее наполняемость конкретными приемами изменялось в соответствии с индивидуальными и типическими особенностями дошкольников. Так, условно было выделено три группы дошкольников с ОНР, отличающихся друг от друга выраженностью недостатков сформированности эмотивной лексики (табл.).



Рис. 1. Схема взаимодействия специалистов при организации работы по формированию эмотивной лексики у дошкольников с ОНР

Таблица 1

Характеристика групп дошкольников с ОНР (по выраженности недостатков сформированности эмотивной лексики)

1-я группа (недостатки ярко выражены)	2-я группа (недостатки средне выражены)	3-я группа (недостатки слабо выражены)
<p>Дети испытывают серьезные трудности в идентификации эмоций, не понимают их причины и не соотносят эмоции с типовыми паттернами поведения.</p> <p>Эмоциональные состояния слабо дифференцированы, отличительные признаки эмоций ребенком не осознаются.</p> <p>Тип восприятия эмоций – довербальный.</p> <p>Лексика, служащая средством обозначения и выражения эмоций, не сформирована. Понимание эмотивных лексем, выраженных фразеологизмами, недоступно.</p> <p>Эмоциональное реагирование вялое, лицо гипомимичное, движения неточные.</p>	<p>Дети идентифицируют эмоции радости и грусти, сходные по внешним проявлениям; эмоциональные состояния детьми не дифференцируются. Понимание причин эмоций и соотношение с типовыми паттернами поведения слабо доступны.</p> <p>Ребенок указывает на какой-то один отличительный признак эмоции, остальные игнорируются и не осознаются.</p> <p>Тип восприятия эмоций – диффузно-аморфный.</p> <p>Эмотивная лексика представлена общеоценочными прилагательными. Понимание эмотивных фразеологизмов конкретно.</p> <p>Дети эмоциональны, но сознательный контроль эмоций и возможность их произвольного воспроизведения не доступны.</p>	<p>Дети способны идентифицировать базовые эмоциональные состояния, указывают на 2-3 отличительных признака эмоций. Однако нередко эмоции смешиваются, причины эмоций и типовые паттерны поведения не дифференцируются.</p> <p>Тип восприятия эмоций – диффузно-локальный.</p> <p>Эмотивная лексика наряду с общеоценочным содержит частнооценочный словарь. Эмотивные эпитеты, сравнения и фразеологизмы отсутствуют.</p> <p>Понимание эмотивных фразеологизмов конкретно.</p> <p>Непроизвольное выражение эмоций яркое, соответствует нормативному онтогенезу. Произвольное выражение эмоций труднодоступно (маскообразное лицо, неточные, гипертрофированные и слабо дифференцированные движения).</p>

Исходя из индивидуально-типических особенностей осуществлялась корректировка длительности прохождения этапов и исполь-

зуемых методических приемов. Общая схема корректировки программы может быть представлена следующим образом.

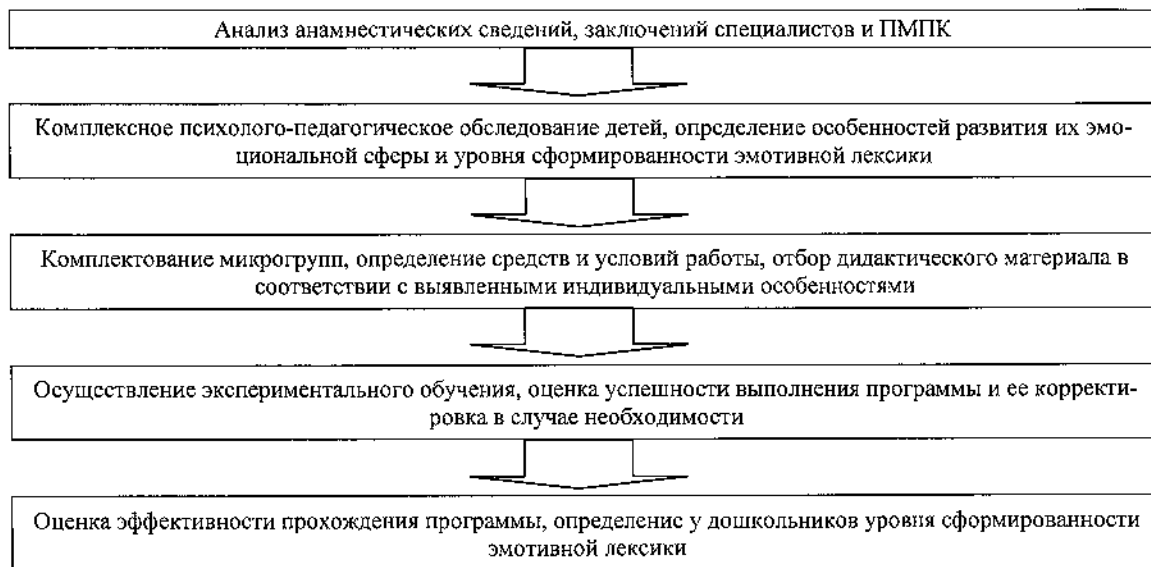


Рис. 2. Схема корректировки программы обучения

Рассмотрим содержание работы на разных этапах обучения. На этапе формирования связи образа эмоции со словом-эмотивом и формирование эмотивной лексики существенных важно было сформировать целостный сенсорно-перцептивный образ эмоции, соотнеся его с определенным вербальным обозначением. На этом этапе применялись следующие методы и приемы работы: подвижные игры, направленные на развитие произвольности и контролируемости движений; психогимнастика (игры, упражнения, этюды), направленная на осознание двигательных и эмоциональных ощущений и формирование навыка воспроизведения эмоций; инсценировка эпизодов и драматизация доступных для понимания и выражения дошкольников сказок и рассказов; игры с подвижной моделью фигуры человека и схематичными мимическими изображениями, направленными на формирование целостного образа эмоций и их вербального обозначения. Психолог, музыкальный руководитель, воспитатель активно включались в эту работу, создавая благоприятные условия и содействуя эмоциональному развитию детей. На занятиях логопеда образы эмоций закреплялись, формировалась связь между образом эмоции и ее словесным обозначением. Второй этап включал традиционные для работы

логопеда приемы и методы обогащения и активизации словаря прилагательных и глаголов с акцентом на эмоциональной составляющей словаря. Были использованы следующие методы и приемы: отгадывание и составление загадок, описание изображения, составление рассказа по картине и серии сюжетных картин, разнообразные дидактические игры («Слова-признаки», «Слова-действия», «Речевое лото» и др.). Закрепление формируемых знаний осуществлялось в коррекционные часы, на прогулках, на занятиях музыкального руководителя и воспитателя. На последнем этапе основной акцент был сосредоточен на организации работы с произведениями устного народного творчества: потешками, сказками, загадками, закличками и др. Прохождение этапов обучения не было жестко нормировано во времени, хотя в целом и соответствовало обозначенным в логопедии этапам коррекционно-логопедической работы. Отметим, что в процессе реализации программы логопед всегда может вернуться к ранее пройденному этапу, обратившись к сформированному образу эмоции, ее дифференциальным признакам и номинации. На этом основании происходит уточнение и расширение доступных для понимания и употребления дошкольников эмотивных лексем.

В результате проведенной экспериментальной работы происходят значимые изменения, выражающиеся в том, что:

- у детей расширяется круг понимаемых, опознаваемых и осознаваемых эмоций;
- дети начинают лучше понимать себя и других;
- происходит формирование связи образа эмоции со словами-эмотивами;
- дети учатся описывать и выражать свои чувства, эмоции, состояния, понимать и объяснять состояния других людей;
- происходит обогащение эмотивной лексики за счет использования прилагательных, существительных, глаголов;
- осуществляется обогащение эмотивной лексики фразеологизмами, эпитетами, сравнениями, пословицами, поговорками.

Количественная оценка уровня сформированности эмотивной лексики на начальном и конечном этапе обучения также продемонстрировала существенную динамику результатов (рис. 3).

В результате проведенного экспериментального обучения произошло существенное

расширение активного и пассивного эмотивного словаря дошкольников; автоматизация слов, обозначающих эмоции и их введение в экспрессивную речь; диапазон эмоциональной лексики обогатился нюансирующими лексемами, что позволило детям свободно владеть данной лексикой и применять ее в связной речи. Экспериментально было доказано, что систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяет качественно и количественно изменить уровень их лексического развития, позитивно влияет на их социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие.

Таким образом, в результате проведенной работы удалось существенно обогатить методику коррекции речевого недоразвития новым содержанием, включающим модель обучения, направленную на формирование у дошкольников с ОНР эмотивной лексики.



Рис. 3. Выраженность уровней сформированности эмотивной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабина Г.В.* Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (На материале лексико-семантической групп глаголов): Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1990.
2. *Безрукова О.А.* Нарушения структурно-семантической организации текста и пути их преодоления у младших школьников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 2003.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982. - Т. 2. - С. 6 - 360.
4. *Гаркуша Ю.Ф.* Специальные преобразования педагогического пространства как стратегия воспитания детей с нарушениями речи // Ребенок. Раннее вы-

явление нарушений речи и их преодоление. - 2-е изд., испр. - М., 2003. - С. 134 - 159.

5. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М., 2004.

6. *Грибова О.Е.* К проблеме анализа феномена устойчивой формы общего недоразвития речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монографический сб. - М., 2005. - С. 30 - 37.

7. *Громова О.Е.* Методика формирования начального детского лексикона. - М., 2005.

8. *Диагностика нарушений речи и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. метод. реком.* - СПб., 2002.

9. *Ефименкова Л.Н.* Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов. - М., 1981.

10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. – Екатеринбург, 1999.
11. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи // Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Метод. пособие. – М., 2005. – С. 149 - 190.
12. Леханова О.Л. Развитие эмоционально-экспрессивной выразительности речи детей с ОНР // Вестник Череповецкого государственного университета: Науч. журнал. – 2004. – № 1. – С. 138 - 142.
13. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда. – М., 1981.
14. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1967.
15. Пиотровская Л.А. Лингвистика природы эмоциональных высказываний. – М., 1995.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. – М., 1989.
17. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни. – М., 1989.
18. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практ. пособие. – М., 2004.
19. Фишман М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 3 - 9.
20. Шаховская С.Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монографический сб. – М., 2005. – С. 149 - 155.
21. Шипицина Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 3 - 10.

УДК 376.33

Авдеенко Е.С.
ГОУ ВПО МПГУ, г. Москва

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В музыкальной педагогике важное значение придается формированию у детей музыкально-исполнительской деятельности, направленной на развитие восприятия музыки и воспроизведения ее выразительных свойств средствами пластического искусства. Синтез музыки и движений способствует эстетическому и нравственному воспитанию, приобщению к духовной культуре, развитию психомоторной, эмоционально-волевой сферы, познавательных и творческих возможностей, что имеет важное значение для полноценного личностного развития воспитанников (Л.Н. Алексеева, М.С. Боголюбская, Н.А. Ветлугина, Ж.-Э. Далькроз, А.Н. Зимина, К. Орф, В. Райх, С. Руднева, Э. Фиш и др.).

В научно-методической литературе для обозначения данного вида музыкально-исполнительской деятельности детей используются различные термины: обучение движениям под музыку, формирование музыкально-ритмических движений, развитие художественных движений, музыкально-пластическое развитие и др. Отмечается, что использование в педагогическом процессе синтеза музыки и движений актуализирует не только вспомогательно-дидактические возможности данного вида полихудожественной деятельности (развитие восприятия характе-

ра, темпо-ритмической организации музыки, возможностей их воспроизведения в правильных, ритмичных и выразительных движениях), но и образовательно-развивающий потенциал создания нового художественного образа, что особенно ценно для эстетического воспитания учащихся. В этом смысле термины «музыкально-пластическое развитие детей», «музыкально-пластическая деятельность» наиболее точно раскрывают концептуальные подходы к использованию синтеза музыки и движений в музыкальной педагогике (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева).

Музыкально-пластическая деятельность широко используется в арттерапии, специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, оказывает влияние на регулирование психоэмоциональных процессов, физиологических функций организма, психоэмоционального состояния, способствует формированию и коррекции познавательных процессов (внимания, памяти, мышления). Обучение движениям под музыку имеет важное значение для более полноценного формирования социальной и коммуникативной компетенции детей с нарушениями умственного и физического развития, эстетического и нравственного воспитания, развития и коррекции двигательной сферы, слухо-

вого восприятия и произносительной стороны устной речи (Э.Н. Абилова, В.М. Бехтерев, Г.А. Волкова, О.П. Гаврилушкина, И.В. Ганичева, Э. Гренлюнд, В.А. Гринер, Т.А. Добровольская, М.А. Касицына, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, Н.Ю. Оганесян, В.И. Петрушин, Н.А. Рычкова, Н.А. Тугова, Г.Р. Шашкина, Е.Ф. Шершенева, Г.И. Яшунская, Е.З. Яхнина и др.).

В системе специального образования слабослышащих школьников обучению музыкально-ритмическим движениям придается большое значение, что обусловлено прежде всего значимостью развития нарушенной слуховой функции (с помощью электроакустической аппаратуры), коррекции и развития двигательной сферы, эстетического воспитания, формирования социально адаптированной, творческой личности. Коррекционно-развивающая работа в данном направлении проводится прежде всего на музыкально-ритмических занятиях: наряду с обучением восприятию музыки, мелодекламации и пению, игре на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле, со специальной работой по автоматизации произносительных навыков (с использованием фонетической ритмики) у слабослышащих детей формируются навыки выразительно, правильно и ритмично выполнять под музыку основные движения, танцевальные и гимнастические упражнения, исполнять танцевальные композиции, участвовать в музыкально-двигательных играх. Разучивание танцев осуществляется и во внеурочное время: практически в каждом специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении II вида в систему дополнительного образования включен кружок танцев (А.С. Кагарлицкая, Н.А. Тугова, Е.В. Парамонова и др.). Однако недостаточная разработанность методик изучения музыкально-пластического развития слабослышащих школьников, педагогических технологий формирования музыкально-ритмических движений с учетом выявленных особенностей, включая музыкально-пластическую импровизацию, а также организационных форм и содержания дополнительного образования на основе преемственности с музыкально-ритмическими занятиями не позволяют в полной мере реализовать возможности данного вида музыкально-исполнительской деятельности для разноскоронного развития и социальной адаптации детей. Таким образом, имеется реальное противоречие между значимостью эффективной

работы по формированию музыкально-ритмических движений у слабослышащих школьников как одного из условий их более полноценного развития и недостаточной разработанностью комплексной системы работы по музыкально-пластическому развитию учащихся на музыкально-ритмических занятиях и в различных формах дополнительного образования, ее концептуального и организационно-содержательного компонентов.

Решение указанного противоречия определило проблему исследования: каковы педагогические условия повышения эффективности музыкально-пластического развития слабослышащих школьников? Решение данной проблемы явилось целью нашего исследования.

Задачи исследования включали: определение педагогических условий, способствующих повышению эффективности коррекционно-развивающей работы, направленной на музыкально-пластическое развитие слабослышащих школьников на основе анализа современных научно-методических подходов к использованию синтеза музыки и движений в системе общего и специального образования; выявление особенностей музыкально-пластического развития слабослышащих детей при поступлении в образовательные (коррекционные) учреждения II вида и их слышащих сверстников (при использовании специально разработанных методик); разработку педагогических технологий обучения движениям под музыку; изучение особенностей музыкально-пластического развития слабослышащих школьников в условиях реализации разработанной образовательной модели; выявление эффективности данной модели системы работы; определение содержания и организации совместной деятельности слабослышащих и слышащих детей во внеурочное время как одного из условий активизации их взаимодействия, более полной социальной адаптации.

В экспериментах принимали участие дети, обучающиеся в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях II вида (№ 30, 52 города Москвы) и общеобразовательных школ (№ 220 города Москвы и № 2 города Юбилейного Московской области).

Основные методы исследования включали констатирующий и обучающий эксперименты по специально разработанным методикам. Констатирующий эксперимент включал четыре серии опытов. В первой серии

опытов изучались возможности восприятия испытуемыми музыки (в аудиозаписи), во второй серии - особенности двигательной сферы, в третьей - возможности передачи характера и темпо-ритмической организации музыки с помощью несложных заданных движений, в четвертой - импровизации движений под музыку. Каждая серия состояла из нескольких опытов, включающих обучающую и контрольную части. В обучающей части испытуемому разъяснялось задание при его устном предъявлении и с помощью письменных табличек, а также демонстрировался образец его выполнения. В контрольной части испытуемый выполнял задание самостоятельно. Музыкальный материал, использующийся в констатирующем эксперименте, включал высокохудожественные музыкальные произведения или фрагменты из них, рекомендованные к использованию в музыкально-ритмической работе с детьми младшего школьного возраста. Отметим, что музыка всегда звучала относительно негромко, продолжительность музыкальных фрагментов была примерно одинаковой, тем самым исключалось влияние динамики и продолжительности звучания на результаты опытов. В ходе проведения эксперимента музыка звучала в аудиозаписи (audio CD) в исполнении на фортепиано профессиональными музыкантами (например, «Детский альбом» П. И. Чайковского в исполнении М. Плетнева).

Слабослышащие дети воспринимали музыку с помощью слуховых аппаратов в режиме, определенном для постоянного ноше-

ния. Опыты проводились индивидуально с каждым испытуемым во второй половине дня в кабинетах, размеры и оснащение которых соответствовали нормативным требованиям.

В опытах участвовал ассистент, который фиксировал результаты в протоколах или проводил видеосъемку выполнения заданий учащимися. Экспериментатор не давал оценку выполнению задания испытуемым, но поддерживал его словами: «Старался, молодец». При оценке результатов на основе специально разработанных критериев использовалась балльная система (от 2 баллов - задание не выполнено до 5 баллов - задание выполнено отлично).

Рассмотрим результаты опытов, связанных с изучением восприятия музыки, представленные на рис. 1.

Из рис.1 видно, что задания, связанные с определением характера и темпа музыки, выполнили большинство испытуемых; почти половина учащихся - с оценкой «5» и «4» (соответственно 39,3 % и 45,6 % исп.); примерно столько же (соответственно 43,1 % и 44,6 % исп.) - с оценкой «3». Выполнение заданий, связанных с восприятием метроритма, вызвало затруднения у 41,3 % детей (задание не выполнили); почти половина выполнила задания удовлетворительно, т.е. с оценкой «3» (45 %); только у 13,7 % выполнение заданий было оценено 4 баллами; 5 баллов не получил ни один ученик.

На рис. 2 и 3 представлены результаты проведения второй серии опытов, направленной на изучение двигательной сферы испытуемых при поступлении в первый класс.

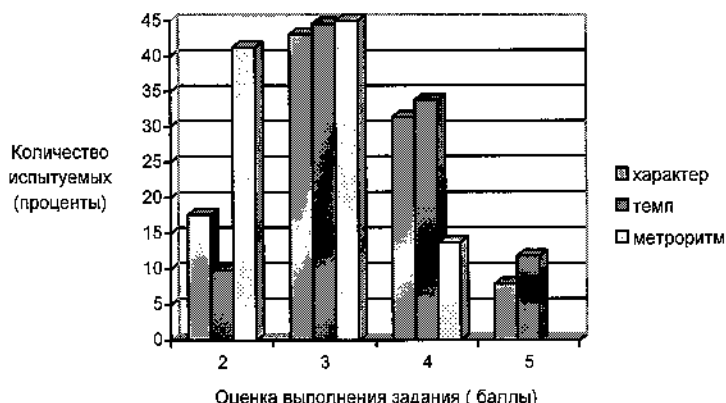


Рис. 1. Результаты обследования восприятия музыки слабослышащими детьми при поступлении в первый класс



Рис. 2. Результаты обследования статической и динамической координации, ориентирования в пространстве, воспроизведения последовательности танцевальных движений



Рис. 3. Результаты обследования ритмичности, темпа и переключаемости движений, мышечного чувства

Результаты опытов свидетельствовали о том, что все испытуемые справились с выполнением заданий, связанных с переключаемостью движений и ориентированием в пространстве; при этом большинство учащихся выполнили задания с оценками «5» и «4» (соответственно 76,8 % и 82,8 % исп.). Задания, связанные с изменением темпа движений и воспроизведением последовательности танцевальных движений выполнили большинство учеников (соответственно 92,2 % и 88,2 % исп.); при этом отмечалось, что в

основном испытуемые выполняли задания неточно (например, при воспроизведении движений допускали их искажение и нарушение последовательности), что соответствовало оценке «3» (соответственно 56,9 % и 74,5 % исп.). При изучении динамической координации и мышечного чувства оказалось, что больше четверти испытуемых задания не выполнили (соответственно 23,3 % и 29,4 % исп.); около половины учащихся выполнили данные задания с оценкой «3» (53 % и 56,7 %).

Результаты опытов, направленных на изучение статической координации и ритмичности движений свидетельствовали о том, что большинство испытуемых не выполнили данные задания (соответственно 70,6 % и 76,4 % исп.); с оценкой «5» и «4» ни один учащийся не выполнил задания, связанные со статической координацией; только небольшая часть (11,5 %) детей выполнили задания, связанные с ритмичностью движений, с оценкой «4».

В третьей серии опытов изучались возможности испытуемых в воспроизведении характера музыки, ее темпо-ритмической структуры в процессе выполнения заданных статических движений, условно разделенных на три группы: движений руками (хлопки), движений ногами (притопы, пружинки) и движений руками и ногами (разведение рук в стороны и выставление ноги на пятку), а также движений в пространственной композиции: поскоков по кругу с движениями рук из стороны в сторону. Выявлено, что с заданиями, связанными с воспроизведением характера музыки, испытуемые справлялись более успешно, чем с заданиями, связанными с воспроизведением ее темпо-ритмической структуры.

Как и следовало ожидать, большинству слабослышащих детей (соответственно 98,1 % и 82,4 % исп.) наиболее доступным оказалось воспроизведение характера и темпо-ритмической структуры музыки при выполнении движений руками; с оценками «5» и «4» задание выполнили 60,8 % и 39,1 % учащихся. Задание, связанное с воспроизведением характера и темпо-ритмической структуры музыки при выполнении движений ногами, также было выполнено большинством испытуемых (соответственно 86,3 % и 76,5 % исп.), но менее успешно: с оценками «5» и «4» выполнили данное задание 45,1 % и 25,5 % детей.

При выполнении движений руками и ногами одновременно только треть учащихся воспроизвели характер музыки с оценкой «5» и «4» (33,1 %) и лишь небольшая часть - темпо-ритмическую структуру (9,8 %); не справились с выполнением данного задания 13,7 % и 23,5 % испытуемых. Наибольшие трудности были выявлены при выполнении движений в пространственной композиции; с оценками «5» и «4» характер музыки воспроизвели только 25,5 %, темпо-ритмическую структуру - 8,5 %; не выполнили данное за-

дание соответственно 35,3 % и 54 % учащихся.

Полученные данные позволили выявить у слабослышащих детей при поступлении в школу три уровня развития восприятия характера музыки, ее темпо-ритмической организации, особенностей двигательной сферы, передачи характера музыки и отдельных средств музыкальной выразительности с помощью несложных заданных движений, импровизации движений под музыку, дать им качественную характеристику. По результатам констатирующего эксперимента были выделены четыре группы испытуемых. В первую группу были включены учащиеся, выполнившие большинство заданий во всех сериях опытов с оценками «5» и «4»; во вторую - с оценкой «3», иногда - «5» и «4»; в третьей группе оказались испытуемые, не справившиеся с выполнением большинства заданий или выполнившие небольшую часть с оценками «3», иногда - «4». В четвертую группу включены учащиеся, у которых при выполнении заданий оказались принципиально разные оценки: задания, связанные с восприятием музыки, они выполнили с оценками «5» и «4», а задания, связанные с изучением двигательной сферы, выполнением пластических упражнений под музыку и музыкально-пластической импровизацией, - с оценками «2» и «3».

Концепция разработанной модели комплексной системы работы, направленной на повышение эффективности музыкально-пластического развития слабослышащих школьников, базировалась на методологических, научно-методических положениях музыкально-ритмического воспитания нормально слышащих детей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего с нарушениями слуха. В обучающем эксперименте реализовывались основные положения системы образовательно-коррекционной работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях II вида.

Экспериментальное обучение музыкально-ритмическим движениям слабослышащих школьников направлено на формирование у воспитанников восприятия характера музыки, ее темпо-ритмической организации (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов), развитие двигательной сферы, овладение учениками воспроизведением с помощью заданных движений (основных, танцевальных и гимнастических) характера музыки,

определенных музыкальных структур, созданием художественного музыкально-пластического образа, музыкально-двигательной импровизацией. Важное значение в экспериментальной работе придавалось эстетическому воспитанию слабослышащих школьников, их речевому развитию, расширению кругозора, развитию социальной и коммуникативной компетенций, обогащению эмоционально-волевой сферы, решению оздоровительных задач (укреплению костно-мышечного аппарата, развитию дыхательной системы, улучшению осанки, походки и др.).

Содержательно-организационный компонент разрабатываемой модели базировался на реализации комплекса педагогических условий, способствующих повышению эффективности музыкально-пластического развития слабослышащих школьников:

- выявление особенностей восприятия учащимися характера музыки, ее темпо-ритмической организации (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов), развития двигательной сферы, воспроизведения учениками с помощью заданных движений характера музыки, определенных музыкальных структур, музыкально-двигательной импровизации на начало обучения и в процессе экспериментального обучения;

- учет особенностей музыкально-пластического развития слабослышащих учащихся при разработке содержания, организации и методики экспериментального обучения;

- реализация в едином педагогическом процессе задач коррекции и развития слухового восприятия музыки (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов), двигательной сферы воспитанников, развития и формирования умений передачи слабослышащими детьми музыкального образа в выразительных и ритмичных движениях под музыку, возможностей музыкально-пластической импровизации;

- широкое включение в образовательно-коррекционный процесс наряду с основными движениями, элементами танца, гимнастическими упражнениями, музыкально-пространственными и танцевальными композициями, плясками, хороводами, музыкально-двигательными играми, традиционно используемыми на музыкально-ритмических занятиях, оригинальных и модифицированных художественно обработанных музыкально-пластических этюдов (на основе упражнений, разработанных Л.Н. Алексеевой, И.Е. Кулагиной и др.), содержанием которых являются

один или несколько элементов движения, воплощенных в определенном художественно-смысловом музыкально-двигательном образе, специальных пантомимических этюдов и психогимнастических упражнений под музыку, а также упражнений и игр оздоровляющей гимнастики, направленных на укрепление костно-мышечного аппарата, развитие дыхательной системы, улучшение осанки, походки;

- совершенствование педагогических технологий работы над музыкально-ритмическими движениями, танцевальными и гимнастическими композициями с учетом особенностей общего и речевого развития слабослышащих младших школьников;

- внедрение в систему дополнительного образования наряду с традиционными формами музыкально-пластического развития воспитанников, преимущественно направленными на подготовку танцевальных и гимнастических композиций для публичных выступлений, новых организационных форм работы – специальных коррекционно-развивающих занятий, направленных прежде всего на активизацию коррекции недостатков музыкально-пластического развития слабослышащих школьников, а также интегрированных занятий в танцевальной студии, совместных со слышащими сверстниками выступлений на праздничных мероприятиях, активизирующих взаимодействие воспитанников со слышащими детьми, способствующих более полноценному развитию их социальной и коммуникативной компетенции, творческой и толерантной личности;

- реализация содержательно-технологической преемственности в работе по обучению движениям под музыку на музыкально-ритмических занятиях и в различных организационных формах дополнительного образования.

Результаты обучающего эксперимента свидетельствовали о том, что у всех испытуемых повысился уровень восприятия характера музыки, ее темпо-ритмической организации, развития двигательной сферы, воспроизведения с помощью заданных движений характера музыки, определенных музыкальных структур, музыкально-двигательной импровизации. При этом у большинства учащихся, у которых на начало обучения в школе был отмечен средний уровень музыкально-пластического развития, в результате экспериментального обучения выявлен высо-

кий уровень выполнения контрольных заданий. Подчеркнем, что у части учеников с низким уровнем музыкально-пластического развития также оказалось возможным сформировать высокий уровень восприятия характера музыки, ее темпо-ритмической организации, развития двигательной сферы, движений под музыку и музыкально-двигательной импровизации. При сопоставлении результатов экспериментального обучения и обследования детей контрольной группы было выявлено, что разработанная образова-

тельная модель способствует повышению эффективности музыкально-пластического развития слабослышащих младших школьников.

Важным результатом экспериментального обучения является повышение интереса учеников к музыкально-пластической деятельности, содержательному взаимодействию со слышащими сверстниками при проведении специальных интегрированных занятий, развитию толерантности у слабослышащих и слышащих детей.

УДК 376

Бучилова И.А.

ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец

Герман И.И.

ГОУ для детей-сирот, оставшихся без попечения родителей «Коряжемский детский дом-школа»

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЛЮДЕЙ, НЕ СВЯЗАННЫХ С ДЕФЕКТОЛОГИЕЙ

Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [1], [3], [4], [5], [10].

В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы (т.е. выбора) для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа и пр.).

Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут [11].

Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в

которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Впоследствии его идея материализовалась в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы все активнее начинает воплощаться в России [2], [11].

В работах современных российских дефектологов (в частности, в исследованиях Н.Н. Малофеева) можно выделить два возможных пути развития интеграции: революционный и эволюционный. Революционный путь представляет собой разрушение дифференцированной системы как традиционной формы специального обучения и искусственное внедрение западных моделей интеграционного обучения; эволюционный путь предполагает постепенное развитие интегрированных процессов внутри системы специального образования [6], [7], [8], [9].

Н.Д. Шматко указывает, что происходящие процессы интеграции в обучении детей с ограниченными возможностями в России имеют свою специфику, то есть развиваются в условиях особого социокультурного статуса [15], [16].

Л.М. Шипицина отмечает, что нельзя насильственно запретить дифференциацию в обучении и воспитании, так как она является в настоящее время почти единственной основой индивидуального подхода к обучению ребенка [12], [13], [14].

Итак, проблема интегрированного обучения является в настоящее время дискуссионной, так как интеграция имеет свои положительные и отрицательные стороны, что обуславливает актуальность дальнейших исследований по данной проблеме.

Нами было проведено пилотажное исследование, направленное на изучение отношения к проблемам интеграции студентов Череповецкого государственного университета, обучающихся по специальности 050717 – специальная дошкольная педагогика и психология, а также специалистов ОАО «Северсталь», т.е. лиц, профессиональная деятельность которых не связана с дефектологией.

ей. Общее количество респондентов составило 67 человек.

В исследовании мы использовали анкету на выявление отношения к лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Респондентам предлагались следующие вопросы:

- Как вы относитесь к инвалидам?
- Какие положительные черты личности вы можете отметить у инвалидов?
- Какие отрицательные черты вы можете отметить у инвалидов? и др.

Результаты анкетирования на выявление отношения к лицам с ограниченными возможностями специалистов ОАО «Северсталь» в возрасте от 22 до 47 лет и студентов-дефектологов 3-го и 5-го курсов (у студентов указаны общие проценты) представлены в табл. Для выявления статистических различий нами использовался коэффициент Фишера.

Таблица

Сравнительный анализ отношения студентов специальности 050717 – специальная дошкольная педагогика и психология и специалистов ОАО «Северсталь» к лицам с ограниченными возможностями здоровья

Вопросы	Проценты положительных ответов		Статистические различия по положительному ответу
	специалисты ОАО «Северсталь»	студенты	
1	2	3	4
1. Как вы относитесь к инвалидам		100	$\phi = 3,6$ знач. при $P \leq 0,01$
- детства,	77,7		
- по зрению,	50	97	$\phi = 4,5$ знач. при $P \leq 0,01$
- по слуху,	50	98,6	$\phi = 4,9$ знач. при $P \leq 0,01$
- с нарушением движения («опорники», «колясочники»),	50	95,1	$\phi = 4,1$ знач. при $P \leq 0,01$
- с психическим нарушением?	50	90	$\phi = 3,5$ знач. при $P \leq 0,01$
2. Какие положительные черты личности вы можете отметить у инвалидов?			
- Доброжелательность.	50	71,6	$\phi = 1,64$ знач. при $P \leq 0,05$
- Упорство в достижении цели.	66,6	46,6	$\phi = 1,5$ не знач.
- Работоспособность.	38,8	53,8	$\phi = 1,12$ не знач.
- Терпение.	55,5	77,8	$\phi = 1,78$ знач. при $P \leq 0,05$
3. Какие отрицательные черты вы можете отметить у инвалидов?			
- Завистливость.	33,3	33	$\phi = 0,02$ не знач.
- Недовольство окружающими.	66,6	36,1	$\phi = 2,27$ знач. при $P \leq 0,05$
- Недостаточно инициативны.	50	24	$\phi = 2$ при $P \leq 0,05$
- Чрезмерное чувство жалости.	22,2	23,3	$\phi = 0,02$ не знач.
4. Как вы относитесь к тому, чтобы инвалид был:			
(отметить нужное)			
- соседом по дому,	16,6	51,3	$\phi = 2,8$ при $P \leq 0,01$
- соседом по квартире,	11,1	22,7	$\phi = 1,16$ не знач.
- родственником,	5,5	40,2	$\phi = 3,3$ при $P \leq 0,01$
- коллегой по работе,	16,6	46,6	$\phi = 2,4$ при $P \leq 0,01$
- подчиненным,	11,1	30,4	$\phi = 1,8$ знач. при $P \leq 0,05$
- представителем органов власти,	11,1	22,5	$\phi = 1,14$ не знач.
- врачом,	5,5	22,5	$\phi = 1,9$ знач. при $P \leq 0,05$
- учителем ребенка,	11,1	31,8	$\phi = 1,9$ знач. при $P \leq 0,05$
- одноклассником ребенка?	11,1	57	$\phi = 3,8$ знач. при $P \leq 0,01$

Продолжение

1	2	3	4
5. В какой школе лучше всего было бы учиться детям-инвалидам? - В специальной школе. - В специальном классе массовой школы. - В обычном классе массовой школы. - В школе индивидуального обучения. - На дому.	77,7 27,7 - 33,3 33,3	98,6 55,3 3,5 41,1 23,5	$\varphi = 2,7$ при $P \leq 0,01$ $\varphi = 2,1$ при $P \leq 0,05$ $\varphi = 1,38$ не знач. $\varphi = 0,6$ не знач. $\varphi = 0,8$ не знач.
6. Нужны ли инвалидам льготы - при поступлении в вузы и техникумы, - при приеме на работу, - в транспорте, - при лечении, - пенсия по инвалидности?	94,4 94,4 94,4 94,4 94,4	79,7 64 95,4 98,6 100	$\varphi = 1,67$ знач. при $P \leq 0,05$ $\varphi = 2,9$ при $P \leq 0,01$ $\varphi = 0,1$ не знач. $\varphi = 0,9$ не знач. $\varphi = 1,7$ знач. при $P \leq 0,05$
7. Нужна ли государственная программа трудоустройства инвалидов, создание для них рабочих мест? - Да.	94,4	100	$\varphi = 1,7$ знач. при $P \leq 0,05$

Итак, пилотажное исследование показало, что большинство респондентов положительно относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Большая выраженность положительных установок наблюдается у студентов, обучающихся по специальности 050717 ($P \leq 0,01$). И студенты-дефектологи, и специалисты ОАО «Северсталь» отмечают такие положительные черты личности инвалидов, как: работоспособность, упорство в достижении цели, доброжелательность, терпение. Студенты выше оценили такие качества людей с ограниченными возможностями, как: доброжелательность и терпение ($P \leq 0,05$). Однако участники опроса выделили и отрицательные черты личности, которые могут быть у людей с ограниченными возможностями: завистливость, чрезмерное чувство жалости, недостаток инициативы, недовольство окружающими. Склонны более высоко оценивать выраженность недовольства окружающими и недостаток инициативы у инвалидов специалисты ОАО «Северсталь» ($P \leq 0,05$).

Респонденты, профессиональная деятельность которых не связана с дефектологией, т.е. специалисты ОАО «Северсталь», затрудняются видеть в лицах с ограниченными возможностями соседей по дому, а также в качестве родственника. Не желательно, по мнению многих участников опроса, если лица с ограниченными возможностями здоровья будут коллегами, подчиненными, врачами, учителями. Различия в выраженности положительных установок по данным пунктам анкеты у специалистов ОАО «Север-

сталь» и у студентов, обучающихся по специальности 050717, статистически значимы. У студентов отмечается большая готовность к взаимодействию с лицами с ограниченными возможностями здоровья в этих сферах. Однако у респондентов обеих групп выявлены низкие показатели по готовности принять инвалида в качестве соседа по квартире и представителя органов власти.

Большинство респондентов считают, что детям с нарушениями в развитии необходимо проходить обучение в специальной школе, специальном классе массовой школы, в школе индивидуального обучения либо на дому. Обучение в обычном классе массовой школы признается лишь незначительной частью студентов-дефектологов.

Необходимость льгот и государственной программы трудоустройства инвалидов признаются практически всеми участниками опроса.

Таким образом, несмотря на достаточно сильно выраженные положительные установки к лицам с ограниченными возможностями здоровья у студентов, будущих коррекционных педагогов и специальных психологов, необходима дальнейшая работа по их развитию, а также по формированию у студентов знаний, умений и навыков осуществления интеграционных процессов в специализированных учреждениях, обеспечения социально-психологических и психолого-педагогических условий интеграции семей, имеющих детей с отклонениями в развитии, в общество и проведения подготовки интегра-

ционных процессов со стороны семей, имеющих нормально развивающихся детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова Л.С., Граш Н.Е., Волков А.М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. – 2002. - № 3.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М., 1995.
3. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. – 2005. - № 4.
4. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Н.Н. Малофеева. – М., 2001.
5. Леонгард Э.И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Н.Н. Малофеева. - М., 2001.
6. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Н.Н. Малофеева. - М., 2001.
7. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. - № 4.
8. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. - М., 1996.
9. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Н.Н. Малофеева. - М., 2001.
10. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в ДОУ: Метод. письмо Министерства образования РФ // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 5.
11. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2002.
12. Шипицина Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. - № 2.
13. Шипицина Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития: Межвуз. сб. / Под ред. Л.С. Мотылевой. – Л.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2000.
14. Шипицина Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. Н.Н. Малофеева. - М., 2001.
15. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. - № 2.
16. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии // Дошкольное воспитание. – 1998. - № 3.

УДК 376.33

Макарова О.В.
ГОУ ВПО ОГУ, г. Орел

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Обеспечение устойчивого и динамичного развития российской системы специального образования актуализирует проблему совершенствования подготовки и переподготовки кадров, в том числе для образовательно-коррекционной работы с детьми и взрослыми, имеющими нарушения слуха.

Модернизация высшего педагогического образования предполагает повышение эффективности внеаудиторной самостоятель-

ной работы студентов в условиях значительного увеличения времени на данный вид учебной работы: в ГОС ВПО (2005) количество часов на аудиторские занятия (лекции, практические занятия и др.) и внеаудиторную самостоятельную работу по каждой дисциплине распределяется примерно поровну. При такой организации образовательного процесса совершенствование системы внеаудиторной самостоятельной работы студентов ста-

новится одной из приоритетных задач, решение которой содействует качественной подготовке будущего специалиста, включая глубокие профессиональные знания, умения и навыки, развитие таких качеств личности, как стремление к самообразованию, саморазвитию, способности к проектированию собственной образовательной деятельности, творческого роста.

Подготовка специалиста по специальности 031600 – Сурдопедагогика предполагает овладение педагогической системой развития слухового восприятия, формирования устной речи (ее восприятия и воспроизведения) у лиц с нарушениями слуха, разработанной в трудах И.Г. Багровой, В.И. Бельтюкова, К.А. Волковой, И.В. Королевой, Е.П. Кузьмичевой, Э.И. Леонгард, Е.П. Микшиной, Э.В. Мироновой, Л.П. Назаровой, Л.В. Неймана, Т.В. Пельмской, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, Н.И. Шелгуновой, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхниной и др. Поэтому учебная дисциплина «Методика развития слухового восприятия» является одной из профилирующих в системе подготовки сурдопедагогических кадров. В учебных пособиях для студентов содержатся определенные вопросы и задания для самостоятельной работы по данной дисциплине (Л.П. Назарова, 2001; Л.А. Плуталова, 2004). Однако проблема организации и содержания внеаудиторной самостоятельной работы студентов по курсу «Методика развития слухового восприятия» на основе современных научно-методических подходов к данному виду учебной работы в вузе, предусматривающей опосредованное управление преподавателем познавательной деятельностью обучающихся, разработана недостаточно. В научно-методической литературе не определены педагогические условия, содействующие совершенствованию внеаудиторной самостоятельной работы по данной учебной дисциплине. В опубликованных заданиях не в полной мере учитываются требования последовательного включения в систему работы по теме (разделу) различных типов и видов заданий в соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся с учетом уровня знаний. Не разработаны также вопросы изучения готовности студентов к данному виду учебной работы по дисциплине «Методика развития слухового восприятия», систематического контроля преподавателем усвоения учебного материала студентами при реализации его оценочной, обучающей и воспитывающей функций, а также самоконтроля усвоения обучающи-

мися учебного материала на основе формирующего тестирования как условия качественного образования, эффективной самоорганизации учебного процесса. Таким образом, имеется реальное противоречие между значимостью эффективной внеаудиторной самостоятельной работы для качественного усвоения студентами курса «Методика развития слухового восприятия» и недостаточной разработанностью вопросов ее организации и содержания.

Решение указанного противоречия определило проблему исследования: каковы педагогические условия совершенствования внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика развития слухового восприятия», влияние их комплексной реализации на формирование профессиональной компетенции будущего сурдопедагога в области развития слухового восприятия у лиц, имеющих нарушения слуха.

Гипотеза исследования состояла в том, что успешному усвоению студентами дисциплины «Методика развития слухового восприятия» содействует совершенствование внеаудиторной самостоятельной работы, предусматривающее комплексную реализацию следующих педагогических условий:

- выявление готовности обучающихся к данному виду учебной работы на основе изучения их знаний по дисциплинам предшествующей подготовки, необходимых для данного курса, отношения к организации и содержанию внеаудиторной работы;
- последовательное включение в содержание работы по каждой теме различных типов и видов заданий с учетом характера познавательной деятельности обучающихся;
- введение систематического самоконтроля как условия более качественного усвоения знаний, эффективной самоорганизации учебного процесса;
- осуществление систематического контроля преподавателем усвоения учебного материала студентами при реализации его оценочной, обучающей и воспитывающей функций.

Педагогический эксперимент проводился на базе факультета педагогики и психологии ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» (ОГУ), дефектологического факультета ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), а также на факультете переподготовки специалистов по дефектологии (ФПС) ГОУ ВПО МПГУ.

Констатирующий эксперимент включал 50 заданий тестового характера закрытой формы, направленных на выявление у испытуемых знаний учебного материала по дисциплинам предшествующей предметной подготовки, необходимых им для усвоения курса «Методика развития слухового восприятия». В контрольной работе вопросы из разных учебных дисциплин были представлены в случайной последовательности, одинаковой для всех испытуемых. При формулировании заданий использовалась общепринятая терминология из учебно-методических пособий, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации.

В констатирующем эксперименте участвовали 83 студента. Контрольная работа проводилась на начало экспериментального обучения, испытуемые специально не готовились к ее выполнению. Предложенные задания они выполняли фронтально письменно в течение 60 минут после того, как экспериментатор убеждался, что процедура проверки им понятна. В процессе анализа полученных результатов определялся коэффициент усвоения знаний каждым испытуемым (по контрольной в целом и по ее частям) (В.П. Беспалько, 1977), среднее арифметическое значение коэффициента усвоения знаний по группе, среднеквадратичное отклонение значения коэффициента усвоения (по контрольной в целом и по ее частям), а также сопоставлялись результаты тестирования и оценки, полученные при итоговой аттестации по данным дисциплинам на первом - втором курсах.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что большинство испытуемых (89,2 %) выполнили контрольную работу с коэффициентом усвоения знаний $K > 0,7$, что свидетельствовало, по данным В.П. Беспалько, об их готовности к усвоению нового содержания на основе полученных знаний (среднее арифметическое значение коэффициента усвоения знаний по группе $K = 0,79$). При этом выявлены определенные индивидуальные различия в качестве усвоения знаний (среднеквадратичное отклонение значения коэффициента усвоения знаний по группе 0,07). В процессе анализа полученных данных выявлены особенности выполнения заданий по каждой учебной дисциплине предшествующей предметной подготовки, а также вопросы, вызвавшие затруднения у большинства испытуемых, что учтено в заданиях для внеаудиторной самостоятельной

работы, направленных на преодоление имеющихся пробелов в знаниях.

При сопоставлении результатов тестирования и оценок, полученных при итоговой аттестации на экзаменах по данным дисциплинам, оказалось, только у трети испытуемых результаты констатирующего эксперимента и экзаменационные оценки совпали; у большинства испытуемых результаты выполнения контрольных заданий оказались на один балл ниже. У студентов, получивших по итоговой аттестации оценку «удовлетворительно», коэффициент усвоения знаний $K < 0,7$, что не позволяет им усваивать новое содержание. Отметим, что у студентов, обучавшихся в ОГУ и на дефектологическом факультете МПГУ, получены близкие результаты констатирующего эксперимента.

По результатам констатирующего эксперимента испытуемые, уровень знаний которых $K < 0,7$, получали индивидуальные рекомендации по подготовке к повторной контрольной работе, которая включала не только задания, вызвавшие затруднения, но содержательно связанные с ними дополнительные вопросы по данному разделу курса. Обязательным условием являлось достижение уровня $K > 0,7$ за повторную контрольную работу.

Результаты констатирующего эксперимента позволили доказать необходимость изучения знаний студентов по дисциплинам предшествующей предметной подготовки, необходимых для усвоения нового курса, своевременного устранения выявленных недостатков знаний как одного из педагогических условий эффективного образовательного процесса.

Особенности отношения студентов к проведению внеаудиторной самостоятельной работы изучались в условиях анонимного анкетирования: выявлялись мотивы выполнения данного вида учебной работы, содержание выполняемых заданий, интенсивность, продолжительность и место проведения; методическая оснащенность; возможности использования компьютерных технологий.

В анкетировании участвовали 100 студентов. Полученные данные свидетельствовали о сознательном отношении всех респондентов к проведению внеаудиторной самостоятельной работы: ни один студент не указал, что посещение только аудиторных занятий обеспечивает достаточный уровень подготовки. Основными мотивами проведения внеаудиторной самостоятельной работы яв-

лялись заинтересованность в глубоких знаниях, в овладении профессиональными умениями и навыками (97,5 % респондентов), необходимость выполнения заданий преподавателя (95 % респондентов) и подготовки к итоговой аттестации (90,7 % респондентов), а также получения стипендии (48 % респондентов), у небольшой части (13 % респондентов) - оказание помощи собственным детям с нарушениями слуха. Студенты отметили, что в процессе внеаудиторной самостоятельной работы выполняют в основном традиционные задания, включая анализ научно-методической литературы, школьной документации, подготовку докладов, составление конспектов, разработку дидактических материалов и др. При этом 62 % студентов не считают, что должны проявлять инициативу в данном виде учебной работы. Результаты анкетирования свидетельствовали также о том, что время, затрачиваемое респондентами на внеаудиторную самостоятельную работу, не соответствует учебному плану. Только четверть опрошенных студентов указали, что занимаются внеаудиторной самостоятельной работой ежедневно (1-2 часа), 67 % студентов занимаются 1-2 часа несколько раз в неделю, 8 % студентов - перед экзаменом (зачетом). Это приводит к чрезмерной нагрузке в период сессии: 47 % студентов отметили, что занимаются в этот период более 6 часов в день. Большинство респондентов считают, что владеют компьютерными технологиями (программами Word, Excel и др.), что свидетельствует о возможности широкого использования в вузах новых образовательных средств. Одной из основных причин, не позволяющих полноценно проводить внеаудиторную самостоятельную работу, 80 % респондентов отметили недостаточность времени в связи с различными причинами (необходимость совмещения учебы и работы, получение дополнительного образования, особенности проведения досуга и др.). При этом значительных расхождений в ответах между респондентами разных факультетов и вузов не выявлено.

Эти данные позволили получить важную информацию о проведении студентами внеаудиторной самостоятельной работы, подтверждающую необходимость совершенствования ее организации и содержания. В экспериментальной группе результаты анкетирования были обсуждены с целью формирования у студентов более сознательного отношения к данному виду учебной работы.

При разработке содержания и методики обучающего эксперимента учитывались теоретические основы организации и содержания внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе, основные положения системы развития слухового восприятия у лиц с нарушениями слуха, цели, задачи, организация и содержание учебной дисциплины «Методика развития слухового восприятия».

При разработке содержания внеаудиторной самостоятельной работы учитывались требования необходимости и достаточности объема информации в соответствии с уровнем развития науки и практики, преемственности с аудиторными занятиями (лекциями, практическими занятиями), внутрипредметной и межпредметной значимости изучаемых тем, а также трудоемкости выполнения студентами заданий, выявляемой в том числе с помощью анонимного анкетирования.

В процессе обучающего эксперимента в систему внеаудиторной самостоятельной работы студентов последовательно включались специально разработанные типы и виды заданий, учитывающие характер познавательной деятельности обучаемых в соответствии с уровнем знаний (Е.Л. Белкин, Л.П. Корнев, Н.А. Теребулина, 1989; В.Г. Орловский, 1996; И.В. Харитонов, 1996). Важное значение придавалось введению систематического самоконтроля как условия более качественного усвоения знаний, эффективной самоорганизации учебного процесса.

При выполнении самостоятельных работ первого типа, направленных на формирование знаний первого уровня, познавательная деятельность обучающихся заключалась в закреплении основных положений методики развития слухового восприятия при повторении учебного материала на основе предложенного преподавателем алгоритма деятельности и посылок к этой деятельности, содержащихся в условии задания. Наряду с традиционными видами внеаудиторных самостоятельных работ - конспектирование, анализ научно-методической литературы и др. - использовались задания тестового характера для самопроверки знаний, направленные на опознавание объектов, явлений и понятий (выбор из альтернативы «да» - «нет»), их различение (выбор из нескольких вариантов ответов, включающих верные и ошибочные) и классификацию (соотнесение нескольких признаков с несколькими объектами, явлениями и понятиями).

При выполнении самостоятельных работ второго типа, направленных на формирование знаний второго уровня, познавательная деятельность студентов заключалась в воспроизведении по памяти учебной информации, прямом использовании усвоенного учебного материала или частичном его преобразовании для интерпретации определенных фактов, обоснования выводов, формулирования собственных предложений, а также для выполнения заданий практического характера. В обучающем эксперименте использовались следующие виды заданий: анализ программно-методической документации, результатов аудиолого-педагогической диагностики нарушенной слуховой функции, динамического изучения восприятия устной речи детей разного возраста с нарушениями слуха; методический разбор типичных фрагментов специальных индивидуальных, групповых и фронтальных занятий, а также организации и содержания работы по развитию слухового восприятия на уроках и занятиях, во внеурочное время; самостоятельная разработка по предложенному преподавателем образцу фрагментов занятий и уроков, речевого материала, видов упражнений, дидактических материалов и др. В процессе самоконтроля усвоения учебного материала студентами использовались специально разработанные задания тестового характера, соответствующие второму типу внеаудиторных самостоятельных работ: подстановки (содержащие в своей формулировке косвенную подсказку в виде пропущенного слова, фразы, формулы, определенного признака или элемента деятельности), конструктивные задания (не содержащие такой подсказки и предполагающие самостоятельный развернутый ответ), установление правильной последовательности (действий, процессов, элементов и др., представленных в задании в случайном порядке), типовые задачи, предполагающие применение известных студентам формул, методических приемов и др. для их решения.

При выполнении самостоятельных работ третьего типа, направленных на формирование знаний третьего уровня, познавательная деятельность студентов заключалась в накоплении и проявлении нового для них опыта на базе ранее усвоенных знаний, умений и навыков. Студенты самостоятельно выполняли задания, связанные прежде всего с практической деятельностью сурдопедагога – разработка конспектов уроков (занятий), ка-

лендарных планов, дидактических материалов, отбор речевого материала, неречевых звучаний для развития слухового восприятия у детей, процедуры и методических приемов обследования нарушенной слуховой функции у детей разного возраста, начиная с младенческого, и взрослых и др. Важное значение придавалось творческой разработке практических материалов с учетом конкретных образовательно-коррекционных задач, индивидуальных особенностей воспитанников.

При выполнении самостоятельных работ четвертого типа, направленных на формирование знаний четвертого уровня, познавательная деятельность студентов заключалась в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении новых связей и отношений в условиях проведения экспериментальной работы по актуальным проблемам в области методики развития слухового восприятия, обобщения полученных результатов в виде докладов, в том числе в рамках студенческого научного общества, курсовых работ и др.

Методикой проведения обучающего эксперимента предусматривалось, что студенты приступали к выполнению заданий для внеаудиторной работы по теме после лекции (периода начальной организации опыта). Задания по каждой теме предлагались последовательно в соответствии с характером познавательной деятельности с учетом уровня знаний, включая тестовые задания для самопроверки усвоения учебного материала.

Организация обучающего эксперимента предполагала систематическое проведение различных контрольных мероприятий, включая целенаправленный оперативный текущий и периодический контроль усвоения студентами учебного материала по теме (разделу) при использовании специально разработанных заданий тестового характера. Эти проверки проводились на каждом практическом занятии, занимали 15-20 минут. При проведении проверок реализовывались оценочная, обучающая и воспитывающая функции контроля, по результатам которого с учетом коэффициента усвоения знаний каждым испытуемым проводились индивидуальные консультации, при необходимости повторные контрольные работы.

Контрольный эксперимент включал письменную контрольную работу по всем разделам программы (40 тестовых заданий, соответствующих второму типу самостоятельных работ) и устный экзамен. Результаты обу-

чающего эксперимента оценивались также при проведении опроса руководителей педагогической практикой (методиста и учителей). На письменную контрольную работу отводилось 90 минут, ее процедура и проведение анализа полученных результатов аналогичны констатирующему эксперименту. При проведении устного экзамена реализовывались все требования к данному виду аттестации студентов, билеты утверждались на заседании кафедры. Результаты педагогической практики оценивались по пятибалльной шкале.

Полученные результаты письменной контрольной работы свидетельствовали о высоком качестве выполнения испытуемыми предложенных заданий: все испытуемые усвоили содержание учебного материала с коэффициентом усвоения знаний $K > 0,7$ при высоком значении среднего арифметического коэффициента усвоения (0,92) и незначительном разбросе знаний (0,03). На устном экзамене все испытуемые получили оценки «хорошо» и «отлично», при этом оценку «отлично» получили 67,5 % испытуемых. При соотнесении данных о выполнении письменной контрольной работы и оценок за ответы

на экзамене оказалось, что у всех студентов МПГУ и большинства студентов ОГУ оценки совпали.

По результатам педагогической практики средний балл по группе испытуемых составил 4,9 при незначительном разбросе. Руководителями педагогической практики (методистами и учителями) отмечалось, что у студентов сформированы основные знания, умения и навыки в области развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха, заинтересованное, творческое отношение к практической работе.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что комплексная реализация педагогических условий совершенствования внеаудиторной самостоятельной работы студентов по «Методике развития слухового восприятия» в общей системе учебной работы способствует достижению высокого качества усвоения содержания данной дисциплины обучающимися. Разработанный подход к совершенствованию внеаудиторной самостоятельной работы студентов может быть использован в процессе вузовского образования при подготовке кадров по другим специальностям.

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Маралов В.Г.</i> Актуальные проблемы обеспечения безопасного развития личности в процессе социализации	3
<i>Иванова Н.В., Шаратинова В.В.</i> Современные подходы к проблеме качества профессионального образования	9
<i>Попова С.И.</i> Технология педагогического регулирования состояния субъекта в процессе воспитания	14

Раздел 1. ПЕДАГОГИКА

<i>Бурова Л.И., Трескина О.В.</i> Личностно-ориентированная технология активизации духовно-нравственного потенциала студентов	20
<i>Плащенков В.В., Антропова Л.В.</i> Методические подходы к реализации информационных технологий в практике образовательной деятельности вузов и на предприятиях	26
<i>Шеверева Т.А.</i> Готовность учащихся сельской школы к предпрофильному обучению и возможности ее формирования	31
<i>Никифорова М.А.</i> Формирование готовности студентов педагогического колледжа к диагностике развития индивидуально-личностных сфер учащихся	35
<i>Листвин А.А.</i> Взаимосвязь квалификации, компетенций и деятельности педагога профессионального обучения	39
<i>Николаев В.В.</i> Формирование умений проектировать технологии обучения у студентов - будущих преподавателей учреждений начального профессионального образования	44
<i>Москалева З.Н., Мошкова Г.П.</i> Использование компьютерных технологий в графической подготовке учащихся в системе начального профессионального образования	49
<i>Яковлева Е.В.</i> Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов	55
<i>Романова Л.Л.</i> Профессионально-личностная готовность учителя начальных классов к деятельности по социокультурной адаптации младшего школьника в процессе общения с искусством	60
<i>Матюшова Р.Г., Савичева Т.Е., Чистякова Н.Н.</i> Диагностика профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к преподаванию русского языка и окружающего мира	65
<i>Иванова М.М.</i> Диагностика и развитие коммуникативной компетенции будущего учителя начальных классов...	70
<i>Лашкова Г.Н.</i> Особенности проявления чувства патриотизма у младших школьников	74
<i>Ильичева В.А.</i> Личностное взаимодействие преподавателя и студентов как условие профессионального развития будущего учителя начальных классов	80
<i>Воробьев В.Ф.</i> Особенности физического развития и физической подготовленности учащихся первых классов общеобразовательных школ г. Череповца	84
<i>Капарулина Н.В.</i> Организационно-методические условия формирования готовности студентов - будущих психологов к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности	92
<i>Шутикова М.И.</i> Организация процесса обучения социальной информатике	95
<i>Николаев Н.С., Калугина Н.В.</i> Факторы и условия формирования личности профессионала при подготовке будущих специалистов-менеджеров	97

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ

<i>Маралова Т.П.</i> Когнитивная сфера профессиональной позиции психолога и условия ее формирования	101
<i>Останкина Е.Н.</i> Психолого-педагогические условия преодоления трудностей у студентов - будущих психологов при изучении естественно-биологических дисциплин	107
<i>Калугина Н.Ф.</i> Влияние корпоративной культуры на способы самоутверждения студентов-менеджеров в учебной и профессиональной деятельности	113
<i>Родичкина И.И.</i> Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов	116
<i>Долгова В.В.</i> Взаимосвязь стиля учебной деятельности и успеваемости студентов-психологов	123
<i>Гришина Е.А.</i> Оценка уровня сформированности профессиональной компетентности выпускников-психологов в практической деятельности	127

Раздел 3. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Тверская О.Н.</i> Эволюция цели и содержания семейного воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями в отечественной педагогике XX века и характеристика семей, воспитывающих детей с нарушениями развития	132
<i>Леханова О.Л., Кизимова Е.А.</i> Организация работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	138

<i>Авдеенко Е.С.</i> Новые подходы к музыкально-пластическому развитию слабослышащих младших школьников	144
<i>Бучилова И.А., Герман И.Н.</i> Изучение отношения к лицам с ограниченными возможностями студентов - будущих специалистов в области коррекционной педагогики и людей, не связанных с дефектологией	150
<i>Макарова О.В.</i> Совершенствование внеаудиторной самостоятельной работы при подготовке кадров для системы специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья	153

Лицензия А № 165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 26.03.08 г.
Тир. 300. Уч.-изд. л. 17,65. Усл. п. л. 23.
Формат 60 × 84 ¹/₈. Гарнитура Таймс.



Череповецкий
государственный
университет

ISSN 1994-0637



9 771994 063357 >