



# **Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании**

*Материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-запада*

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2010**



**РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА**



# **Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании**

*Материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады  
аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области  
педагогической науки Северо-запада*

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2010**

Рецензенты:

**А.П. Тряпицына**, доктор педагогических наук,  
профессор (РГПУ им. А.И. Герцена)

**А.Е. Бахмутский**, доктор педагогических наук,  
профессор (РГПУ им. А.И. Герцена)

**Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании.**  
Материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-запада/ Сост. С.А. Писарева. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010.

**ISBN 978-5-98709-256-9**

Сборник содержит статьи аспирантов – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-запада. В статьях представлены выполняемые ими исследования в аспекте взаимосвязи педагогики и психологии.

Сборник адресован аспирантам и магистрантам, выполняющим исследование в области педагогики, преподавателям педагогики, а также педагогам школ, реализующим программы опытно-экспериментальной работы.

ISBN 978-5-98709-256-9

© ООО «Издательство«ЛЕМА»»

## Оглавление

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ	8
АКУЛИЧ А. Модерация и другие виды сопровождения групповой работы: этимологический подход	9
АНДРЕЕВА Т.Н. Программа «Хочу вырасти счастливым» в системе формирования здорового образа жизни младших школьников	14
АНДРИАНОВА Д.Д. Некоторые особенности применения методов психологии в педагогическом исследовании, посвященном описанию феномена подросткового волонтерства	18
АФНАСЬЕВА Е.В. Взаимное обучение студентов в процессе самостоятельной работы	21
БЕРЕЖНАЯ М.В. Формирование информационной культуры учащихся в соответствии с особенностями возраста	26
БЕСПАЛОВА В.В. Самооценка и экспертная оценка при изучении уровня сформированности профессионально - педагогической компетентности будущего дефектолога	29
БОЛОТОВА В.Г. Учебно-ролевая игра как средство решения актуальных задач развития школьников подросткового возраста	34
БРЯКОВА Ю.С. Профессиональное становление учащихся с нарушением слуха в условиях интегрированного начального профессионального образования	39
ВОРОНИНА О.И. Педагогическое сопровождение семьи как эффективное средство подготовки старших дошкольников к обучению в школе	45
ВОРОНОВ В.В. Психологическая комфортность рейтинговой накопительной системы оценивания	50
ГАСНИКОВА Т.О. Вопрошающий младший школьник как исследователь	55
ГЕРАСИМЕНКО К.М. Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы студентов заочников в процессе преподавания педагогических дисциплин	60
ГРИГОРЬЕВА-ГОЛУБЕВА М.В. Изучение готовности учителя к восприятию практикоориентированных достижений современной педагогической науки	64
ГРИНЕВА М.И. Психолого-физиологические основания отказа подростков от чтения	68
ДЕМЕНТЬЕВА Е.Б. Возрастная готовность студентов педагогического	75

колледжа к формированию социальной компетентности

ДЕРКАЧ А.М. Учет особенностей учебно-профессиональной деятельности подростков при обучении органической химии в колледже	79
ДЖАВЛАХ Е.С. Об учете возрастнo-психологических особенностей магистрантов в процессе формирования исследовательской компетентности	85
ДРЕМЛЮК В.В. Структура математической компетентности стершекласника	89
ДРЕСВЯНИНА А.В. Половозрастные особенности младших школьников	96
ЕВПЛОВА Е.В. Учет возрастных особенностей обучающихся при формировании личностной конкурентоспособности в условиях конкурентной учебной среды	101
ЕЛФИМОВА Н.А. К проблеме определения понятия организационная культура личности	105
ЖУРАХОВСКАЯ Т.Г. Психологические теории устройства человека в трудах православных мыслителей и их актуальность в современном педагогическом исследовании	111
ЗВЕРЕВА Т.В. Педагогические условия активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей	113
ИЛЬИНА Н.В. Значимость психологических знаний для педагога-исследователя	118
ИОСИПЕНКО С.Ю. Проблема организации взаимодействия педагога-психолога и отрядного воспитателя в учреждениях закрытого типа	124
КЛИМОВА Т.В. Педагогическая сущность критического мышления	127
КНЯЗЬКОВА Л.Н. Проектирование индивидуальной учебной деятельности студента в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин	130
КУЗОВЕНКО О.Е. Учет возрастных особенностей будущих педагогов профессионального обучения в процессе компетентно ориентированной экономической подготовки	135
ЛАТИНА О.А. Диагностика деловых качеств и результативности деятельности сотрудников компаний (негосударственных предприятий)	140
ЛЕГОШИНА А.И. Учет возрастных особенностей обучающихся в процессе развития исторического мышления	148
ЛОБУРЕВА О.Н. Психологический аспект организации эвристической деятельности на уроках геометрии в 7-9 классах	150
ЛУЧИНИНА А.О. Психолого-педагогическая подготовка школьников к выбору учительской профессии в условиях профильного обучения	155

ЛЫСАКОВА И.В. Перспективы развития деятельности научно-методических центров в контексте формирования модели «российское образование - 2020»	160
ЛЮБОГОР О.В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: методологическое и психолого-педагогическое обоснование	169
МАЛЕНКОВ Р.А. Учет возрастных особенностей студентов при организации самостоятельной работы	172
МАНУЙЛОВА Е.А. Возможности корректного использования психологических методов и средств воспитания послушания (в православном и светском аспектах)	178
МЕТЛЯКОВА Л.А. Изучение феномена воспитательного потенциала семьи в современных психолого-педагогических исследованиях	184
ОСТРЯКОВ Д.В. Об использовании результатов самооценки в школе	188
ПОКРОВСКИЙ Б.Н. Понятие «образование» в зеркале психологии	193
ПОПОВА И.С. Тренинг как средство решения задач неформального образования	196
ПУНЧЕНКО Н.В. Эффективность подготовки педагогов к полисубъектному взаимодействию с семьей в процессе повышения квалификации	200
СПИРИДОНОВА А.В. Психолого-педагогические особенности обучения детей раннего возраста (2-3 лет) иностранному языку	206
ТИХОМИРОВА Н.О. Кейс-метод как эффективный метод обучения студентов	213
УТКИНА С.В. Измерение уровня готовности будущего учителя информатики к преподаванию искусственного интеллекта	216
ШВЕЦ Н.А. Психолого-педагогические аспекты исследования подготовки студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма	218
ШИШКИНА Н.А. Толерантность как психологический и педагогический феномен	224
ШОРНОВ Д.С. Специфика формирования готовности к профессиональному самоопределению учащихся старших классов	228
ЮРТАЕВА Т.Б. К определению понятия «нравственно-правовая культура студента – экономиста»	234
ЯРМОЛИНСКАЯ М.В. Учет возрастных особенностей старших подростков при организации школьной проектной деятельности в условиях современной информационной среды	239

## Введение

*В занятиях какой-либо темой исследователь не должен делать остановок (перерывов). Ведь и поезд, идущий с частыми остановками, тратит сил во много раз больше, чем поезд, преодолевающий тот же путь без остановок.*

*Д.С. Лихачев.*

В апреле 2010 года прошла уже ставшая традиционной Олимпиада аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество». В рамках олимпиады состоялся форум молодых исследователей Северо-запада и участников олимпиады аспирантов. В этом году форум был посвящен обсуждению вопросов взаимосвязи педагогики и психологии в педагогических исследованиях. Участникам предлагалось обсудить вопросы:

- психологического обоснования результатов исследования;
- учета возрастных особенностей учащихся/воспитанников в педагогических исследованиях;
- корректности использования психологических методов и методик в педагогическом исследовании.

Настоящий сборник содержит материалы исследований аспирантов в контексте заданной темы форума. Все статьи опубликованы в авторской редакции.





## МОДЕРАЦИЯ И ДРУГИЕ ВИДЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Одна из задач социальной работы заключается в выявлении и решении социальной проблемы. Суть и характер проблемы определяют выбор форм, методов и содержания всей социально-педагогической работы. Следовательно, для решения социальной проблемы необходимо четкое ее формулирование. Однако в силу многих психологических причин конструктивный диалог между социальным работником и клиентами может быть затруднен. Разрешение чужих личностных проблем — дело не только сложное, но и деликатное, непосредственно затрагивающее вопросы психологии, права, морали и требующее умения тактично проникать в сферу личной жизни и оказывать на неё влияние. Поэтому специалисту так важно владеть широким спектром различных приемов и методов эффективного социального взаимодействия. В последнее время появилось огромное количество специальных методов групповой работы, главная цель которых — повысить эффективность процесса коммуникации. Основная сложность понимания этих методов заключается в том, что данные технологии были заимствованы из практики зарубежных стран. Поэтапное внедрение западных технологий приводит к путанице, а порой и к подмене понятий или названий методов и технологий. Например, набирающая популярность в России технология модерации соотносится с такими видами сопровождения деятельности, как консультирование, супервизия, профессиональные тренинги. К данному перечню многие издания причисляют и фасилитацию. В чем же заключается отличие модерации от остальных видов сопровождения?

Начнем с основ. Этимология (греч. *etymologia* — «установление истинного смысла слова», от грамматического термина *etymon* — «истинное значение слова» и *logos* — «определение, учение»): 1) раздел языкознания, изучающий происхождение слов; 2) комплекс исследовательских приемов, необходимых для выяснения происхождения слова, и результат этого выяснения — решение, гипотеза; 3) происхождение слова [4].

Следовательно, при помощи этимологического анализа можно выявить суть слова, основное значение, которое оно в себе несет. Известный лингвист Востоков А.Х., сформулировавший сравнительно-исторический метод этимологического анализа, считал, что при сравнении и сопоставлении слов разных языков определяется их общее и различное [3]. Проведем этимологический анализ названий видов сопровождения, дополнив его сравнением перевода названий (а значит и значений самих слов) с разных языков мира. Дополнительным стимулом проведения анализа является тот факт, что при внедрении метода модерации в отечественную практику название его осталось неизменным, т.е. не был подобран и сформулирован отечественный аналог, и при озвучивании названия метода у нас не возникает

никаких ассоциаций на тему основной мысли или содержания данного процесса.

Термин «модерация» происходит от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». Однако модерация как технология сопровождения деятельности стала разрабатываться в 60-е гг прошлого века в Германии[8]. Как мы видим, география использования данного слова широка. Нас заинтересовал следующий момент: какова вероятность того, что слово «модерация» в итальянском и немецком значении совпадают? Поэтому первым этапом работы стало сравнение перевода слова «модерация» с итальянского (как этимологической основы самого слова) и немецкого (как языка страны появления изучаемого метода). Результаты приведены в таблице:

Таблица

Словарь	Дефиниции
Новый большой итальянско-русский словарь : 300 тыс. слов и словосочетаний / Г.Ф. Зорько. — Русский язык-Медиа, 2004.	Moderare ( <i>modero</i> ) vt смягчать, умерять, ослаблять; сдерживать
Большой немецко-русский словарь по общей лексике : 180 тыс. статей / Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева и др. ; под общ. рук. О.И. Москальской. — Русский язык-Медиа, 2004.	Moderation f =, -en 1) умеренность; сдержанность 2) уменьшение, ослабление, сбавление, понижение 3) ведение, комментирование (радио- или телепередачи типа научной или политической дискуссии)

Как видно из таблицы, значение слова «модерация», которое соответствует пониманию его как вида сопровождения групповой деятельности, скорее, можно отнести к значению немецкого слова, а именно: «ведение, комментирование (радио- или телепередачи типа научной или политической дискуссии)». Поэтому, говоря о модерации как о виде сопровождения, разумно ссылаться на значение данного слова в немецком языке.

Любопытство завело нас в область других иностранных языков, а именно латинского, английского, французского и испанского:

Таблица

Латинско-русский словарь: 200 тыс. слов и словосочетаний / И.Х. Дворецкий. - «Русский язык-Медиа», 2005.	moderor 1) умерять, удерживать в рамках, ставить предел, сдерживать, ограничивать, обуздывать 2) а) уменьшать, ослаблять, понижать б) соблюдать меру, держаться 3) а) править, управлять, направлять, руководить fortunaе lubido gentibus moderatur — прихоть случая управляет миром б) регулировать, устраивать; определять
Англо-русский словарь	Moderate

<p>общей лексики: 100 тыс. статей/ АBBYУ, 2008.</p>	<p>3. ['mɔd(ə)reɪt] гл  1) а) умерять, сдерживать, обуздывать; ослаблять, смягчать  б) улучшаться; смягчаться (<i>о погоде</i>); стихать (<i>о ветре</i>)  2) председательствовать  3) уст. выступать в роли арбитра</p>
<p>Новый французско-русский словарь: 70 тыс. статей / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. - «Русский язык-Медиа», 2004.</p>	<p>modérer  vt  умерять, смягчать; уменьшать, ослаблять; обуздывать, укрощать</p>
<p>Большой испанско-русский словарь: 150 тыс. слов, словосочетаний и выражений/ Б.П. Нарумов, Н.В. Загорская, Н.Н. Курчаткина и др. ; под ред. Б.П. Нарумова. - «Русский язык-Медиа», 2005,.</p>	<p>moderar  vt  умерять, ослаблять; сдерживать, не давать воли (<i>чему-либо</i>)  moderar el apetito — умерить аппетит  moderar las pasiones — сдерживать страсти</p>

В первую очередь нас интересовал латинский язык, поскольку данная языковая система считается одной из самых древних и многие слова других языков произошли именно от латыни. Как мы видим, значения модерации как управления, руководство группой или процессом также присутствуют и в латинском языке. Сходное толкование находит свое отражение и в английском словаре, поскольку английский — язык международного общения и он прежде других отражает изменения, происходящие в мире. В целом можно выделить два основных значения слова «модерация» при переводе на русский язык: 1 — «смягчать, умерять, сдерживать»; 2 — «руководить, направлять». Однако первая группа во всех языках либо дается как единственный перевод либо как основной, поскольку в ранжировании значений ставится на первое место. Но т.к. все эти значения переводятся одним словом, то вполне возможно, что все это - характеристики одного процесса. Объединив данные смыслы, получаем, что модерация – это такое управление и руководство, которое сдерживает что-то, ослабляет и смягчает. Или модерация – это сдержанное, ослабленное управление. Какой из вариантов будет верным - зависит от сферы применения метода модерации (социальной, педагогической, управленческой, психологической и т.д.) и содержательным наполнением, которым каждая сфера его насыщает.

Подвергнем подобному анализу понятия «консультирование», «супервизия», «профессиональные тренинги» и «фасилитация». Обратим особое внимание на то, что все они также заимствованы из разных языков и не имеют точного аналога в русском языке. Следовательно, сравнительный анализ

значений этих слов в шести языках поможет выявить в какой-то мере сходства и отличия в данных процессах.

Этимологически слово «консультирование» происходит от латинского «*consulatio*», которое имеет 6 различных значений: 1) совещаться, обсуждать, рассуждать; 2) принимать меры, действовать; 3) заботиться, иметь попечение, щадить; 4) поступать (обращаться); 5) запрашивать, вопрошать, просить (у кого-л.) совета, советоваться (с кем-л.); 6) обдумывать[5].

В остальных языках практически эквивалентные значения («советоваться», «обращаться за советом», т.д.), которые в какой-то степени раскрывают процесс консультирования: выделяется субъект, которому нужен совет и который обращается с этой проблемой к другому субъекту, далее происходит обсуждение с целью выработки рекомендаций.

Слово «супервизия» происходит от лат. *super* — «сверху, над» и *visio* — «видение» и означает в самом примитивном понимании «смотреть поверх». Самого слова «супервизия» в словаре латинского языка не обнаружено, его мы нашли в английском, французском и испанском словарях (т. е. в 3 из 6 языков). Чаще всего встречаются следующие значения слова: «наблюдать», «надзирать», «курировать» и т. д. Следовательно, в данном процессе есть субъект, который находится «сверху, над», и субъект, за которым наблюдают, которого курируют.

Понятие "тренинг" берет свое начало в английском языке. Слово *train* в переводе обозначает «воспитывать», «обучать», «тренировать». Понятие «*training*» мы встречаем еще во французском, немецком и итальянском языках. Чаще всего это слово переводится на русский язык как «тренировка». Остальные значения раскрывают различные сферы использования данного слова: в педагогике («спец-переподготовка», «обучение» и т. д.), спорте («темп», «тренировочный костюм» и др.). Таким образом, смысл слова «тренинг» — тренировка чего-либо (навыков, умений и т. д.) в различных сферах жизни.

Понятие «фасилитация» не столь известно, как предыдущие виды сопровождения деятельности. Однако наряду с модерацией данный термин все чаще и чаще появляется в литературе, описывающей ведение групповой работы. В литературе упоминаются два языка, из которых произошло слово фасилитация: латинский и английский. Мы возьмем за основу латинский язык как самый древний. Латинское слово «*facilitas*» имеет 6 различных значений: 1) лёгкость, способность; 2) податливость; мягкость, рыхлость; 3) склонность, готовность, расположенность; 4) снисходительность; 5) любезность, обходительность, ласковость; 6) легкомыслие, беспечность [5].

Английское *facilitate* переводится как «облегчать», «способствовать», «содействовать» и т. д. Как видим, основное значение слова — «лёгкость, облегчать». Обратимся к другим языкам. Во французском, итальянском и испанском языках это слово означает одно и то же — «облегчать». Основной синонимический ряд: «помогать», «способствовать», «содействовать», «создавать благоприятные условия» и т. д.

Обобщив данные, полученные в ходе анализа, можно сделать следующие выводы. Все исследуемые слова («модерация», «консультирование», «супервизия», «профессиональные тренинги» и «фасилитация») в своем изначальном значении относятся к социальному взаимодействию, вернее к различным формам взаимоотношений. Также значения этих слов отражают и организацию деятельности субъектов: совещание, помощь, руководство и т.д. Обобщив значения, которые рассматриваемые слова имеют в различных языках, мы приходим к выводу, что во всех случаях речь идет о процессе взаимодействия между субъектом, выполняющим главенствующую роль, и субъектом, на которого направлена деятельность первого. Причем статус главенствующего субъекта базируется не на высоте его должности или важности полномочий, а на восприятии его как более опытного или образованного человека либо человека, обладающего большим количеством знаний в силу своего образования.

Этимологический анализ исследуемых слов в первую очередь, безусловно, продемонстрировал их семантические различия и показал основание для разведения видов сопровождения исходя из «истинного смысла слов», которыми они обозначаются. Тем легче определить существенные отличия модерации от других видов сопровождения социального взаимодействия. А заключаются они в цели каждого метода. Итак, исходя из этимологического анализа названий видов сопровождения в совокупности со сравнением перевода этих названий (а значит и значений самих слов) с разных языков мира модерация отличается от:

- консультирования тем, что главная цель модерации - ведение дискуссии, а не обсуждение и формулирование советов;
- супервизии тем, что процессы наблюдения и надзора предполагают менее активную позицию субъекта деятельности, чем при ведении передач, дискуссий;
- тренинга тем, что тренировка предполагает целенаправленные занятия по формированию определенного навыка, умения, когда ведение дискуссий - это лишь процесс, направляющий взаимодействие людей;
- фасилитации тем, что модерация – это, скорее, технологически оформленный процесс ведения дискуссий, в то время как фасилитация направлена на облегчение каких-либо факторов, влияющих на другого субъекта.

Вполне понятно, что социальному работнику можно и нужно сочетать данные методы. Имея разную целевую направленность, в общей связке они повышают эффективность проводимой работы и улучшают показатели конечного результата. Например, при проведении модерации можно применить приемы фасилитации для облегчения вхождения человека в новую дискуссионную группу, снижения стресса; приемов супервизии для стороннего восприятия своей работы и работы дискуссионной группы, и т.д. Этимологический анализ - далеко не главный и единственный метод определения сходства и отличий. Использование других методов – предмет дальнейших исследований.

Использованная литература:

1. Англо-русский словарь общей лексики./ АБВУУ, 2008. 100 тыс. статей.
2. Большой испанско-русский словарь. © «Русский язык-Медиа», 2005, Нарумов Б.П., Загорская Н.В., Курчаткина Н.Н. и др. Под ред. Нарумова Б.П. 150 тыс. слов, словосочетаний и выражений.
3. Введенская Л.А., Колесников Н.П. Увлекательная наука - этимология// Ростовская электронная газета - № 24 [30] - 1999 г.
4. Ж. Ж. Варбот. Этимология // Русский язык. Энциклопедия. – 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. С. 643–647.
5. Латинско-русский словарь. © «Русский язык-Медиа», 2005, Дворецкий И.Х. 200 тыс. слов и словосочетаний.
6. модерации.- СПб., 2005.
7. Новый большой итальянско-русский словарь. © «Русский язык-Медиа», 2004, Зорько Г.Ф. 300 тыс. слов и словосочетаний.
8. Новый французско-русский словарь. © «Русский язык-Медиа», 2004, Гак В.Г., Ганшина К.А. 70 тыс. статей.
9. Петров А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технологии модерации СПб.: Речь, 2002.- 80с.

*Андреева Т.Н.*

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева*

**ПРОГРАММА «ХОЧУ ВЫРАСТИ СЧАСТЛИВЫМ»  
В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Здоровье детей и подростков – это основа, на которой строится здоровье взрослого человека. Наиболее целесообразными, гуманными, социально и экономически значимыми мерами государства по укреплению здоровья нации являются меры по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения.

В Российской Федерации проблема охраны и укрепления здоровья детей стоит очень остро. За последние годы в России произошло значительное качественное ухудшение здоровья школьников. На самом высоком государственном уровне констатируется, что в школу с каждым годом приходит все меньшее число здоровых детей, а к ее окончанию количество здоровых детей в младших классах составляет 10-12%, в средних – 8%, в старших – 4-5%. Ведущими задачами школы в настоящее время являются развитие интеллекта, формирование нравственных чувств, забота о здоровье детей. Приоритет общечеловеческих ценностей, здоровья человека, гуманистический характер образования и развития личности определено Законом Российской Федерации «Об образовании» (статья 2). Основным фактором гуманизации образования рассматривается забота о здоровье человека.

Здоровье – важнейший компонент существования человека, одно из неотъемлемых прав человеческой личности и условий успешного социального и экономического развития человечества. Среди множества определений здоровья одно из наиболее ясных и четких – то, которое дал М. Ф. Сауткин: «Здоровье – это способность противостоять воздействиям инфекции, физических, химических и психических факторов окружающей среды» [1]. Трактовка Всемирной организации здравоохранения позволяет рассматривать здоровье как поликомпонентное понятие, включающее физический, психологический и социальный аспекты [2].

Критериями здоровья являются: адаптируемость, равновесие организма со средой и функций внутри организма, состояние душевного и физического покоя, гармоничность, способность функционировать.

Состояние здоровья людей зависит от многих факторов. Можно говорить о наличии многообразных причин неблагополучия здоровья человека, но основная причина в неправильном образе жизни. Установлено, что сохранение и укрепление здоровья людей только на 50 % определяют независимые от человека причины, такие как экология (20 %), здравоохранение и медицина (10 %) и наследственность (20 %), остальные 50% образ жизни человека.

Под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций, независимо от политических и экономических и социально-психологических ситуаций.

К основным компонентам здорового образа жизни относятся потребностно-мотивационный компонент, личная физическая культура, образовательный компонент. Именно этот образовательный компонент здорового образа жизни, по нашему мнению, и лежит в основе обучения, привития и формирования у подрастающего поколения основных принципов, форм и факторов здорового образа жизни.

Современный человек, строя свой день, свою жизнь, свое здоровье, обязан идти в ногу со временем. Несерьезное отношение к своему здоровью у сегодняшнего школьника может помешать ему в будущем. Он не сможет занять то место в жизни, о котором мечтает. В настоящее время дети, подростки оказались в крайне сложной жизненной ситуации. Утрачены прежние социальные связи, ценности, и часть детей и подростков не могут приспособиться к новым условиям жизни. Дети оказались один на один с «улицей», и основным механизмом их воспитания стало восприятие стереотипов, навязываемых окружающей средой. Результат этого – детская проституция, познание психоактивных веществ. Среди подростков, молодежи и людей старшего поколения отсутствует «мода» на здоровье, низок уровень мотивации на сохранение и укрепление здоровья, мало внимания уделяется вопросам формирования культуры здорового образа жизни. Ввиду отсутствия такой культуры человек становится заложником непродуманного, не

планируемого времяпрепровождения, это толкает его к бездумному проведению досуга, к употреблению психоактивных веществ.

Начальные задатки здорового образа жизни закладываются уже в дошкольном детстве. Существует несколько программ, направленных на воспитание культуры здоровья и безопасности, формирование представления дошкольника о здоровом образе жизни. В школах также стали разрабатываться программы по формированию, укреплению и сохранению здоровья. Но в большинстве таких программ ребенок рассматривается как некий сосуд, который надо наполнить знаниями, в них присутствует авторитарный стиль приобщения к здоровому образу жизни, некоторые программы не соответствуют возрастным особенностям детей. Мы предположили, что необходимо создание такого учебного комплекта для начальной школы по программе обучению здоровью, где будут учтены следующие положения:

1. Рабочая тетрадь (учебник) для детей должна быть без явных нравоучений с игровыми и познавательными заданиями. Она не должна быть похожа на обычный учебник с правилами и выводами.
2. Сказочные персонажи, ведущие занятия, должны быть привлекательными внешне и по характеру для детей.
3. Конспекты занятий должны быть структурно простыми и подробными.
4. Занятия по профилактике употребления психоактивных веществ нужно разрабатывать так, чтобы их могли проводить не только психологи и психотерапевты, но и педагоги, воспитатели детских садов, родители.
5. Должен соблюдаться принцип запретной информации, необходимо полностью исключить использование сведений, способных спровоцировать интерес детей к психоактивным веществам. Занятия должны быть направлены, в первую очередь, на выработку навыков здорового образа жизни.

Программа «Хочу вырасти счастливым» для младших школьников (по выработке навыков здорового образа жизни и профилактике употребления психоактивных веществ), апробированная нами в Чувашской Республике, была разработана в соответствии с выше перечисленными положениями. Данная программа построена на подходе к профилактике, названном как «подход, основанный на укреплении здоровья», идея которого - сделать для детей здоровый выбор максимально доступным [3]. Программа ориентирована на изменение личности и среды, поскольку важность социальной и культурной ситуации для ее реализации очевидна.

Цель программы: воспитать здоровую и счастливую личность ребёнка путем создания образовательной среды, способствующей правильному пониманию себя и окружающего мира.

Задачи программы:

1. Приобретение детьми и их родителями, воспитателями, учителями необходимых знаний по проблеме.
2. Формирование у детей ответственного отношения к своему здоровью.
3. Усвоение детьми социально-поведенческих норм, снижающих вероятность приобщения к употреблению психоактивных веществ.



4. Развитие у детей способности самоанализа и самопознания, выработка навыков конструктивного общения со сверстниками.

5. Умение сказать «нет» опасным привычкам.

Выбор названия программы «Хочу вырасти счастливым» был обусловлен идеями гуманистической педагогики, провозглашающей заботу о счастье ребенка в качестве цели школьного воспитания. Именно жажда быть счастливым вынуждает человека раздумывать о средствах организации собственного поведения. Перефразируя древних, можно сказать, что «нет иной причины для воспитания кроме желания человека быть счастливым». «Счастье определяется нашим отношением к жизни», - утверждает Президент Чувашии Н. В. Федоров. Ныне только 11% школьных педагогов ставят в профессиональном плане и решают феликсологическую (от лат. «felix» - «счастливей», «несущий счастье», «приносящий счастье») задачу, заключающуюся в обеспечении способности ребенка быть счастливым [4].

Предлагаемый курс состоит из 11-ти занятий. Предложен авторский подход построения каждого занятия: к здоровому образу жизни - через сказочные истории про веселого лисенка Огонька, его семью и лучших друзей. Лисенок Огонек попадает в различные ситуации, связанные с сохранением здоровья, из которых его выручают ребята. На занятиях дети разучивают авторские стихи, песни. Детям открывается красота реального мира, у них вырабатывается умение радоваться жизни. В учебный комплект входят учебно-методическое пособие, рабочая тетрадь-учебник (обучающая раскраска) и аудиоприложение к занятиям. Желательно проводить занятия в группах по 10-12 человек. На занятиях дети создают коллективные творческие работы, участвуют в психологических играх. Курс рассчитан на обучение в течение 3-х месяцев по одному занятию в неделю, но общая протяженность занятий может быть изменена. Одно занятие не должно превышать 25-30 минут. Апробация программы проводилась в селах, городах Чувашии. Проведенное предварительное и последующее тестирование показало наличие положительной динамики в отношении детей к здоровому образу жизни.

Программа «Хочу вырасти счастливым» - начальное звено формирования культуры здорового образа жизни младших школьников, она может стать составной частью УМК для начальной школы. Уже с начальных классов дети будут находиться в здоровьесберегающей образовательной среде, что имеет принципиальное значение для обучения здоровью, формирования гармонично развитой личности и культуры здоровья.

#### Использованная литература

1. Разработка алгоритма плановой профилактической и оздоровительной работы с детьми в детских образовательных учреждениях: справочно-метод. пособие для врачей, медицинских и педагогических работников образовательных учреждений / авт.-сост. А. Г. Швецов, А. В. Тимонина, М. М. Петровская, В. С. Спиридонова. - Газета «Детский сад. Управление». Март, 2005. №7
2. Оздоровительная работа в ДОУ / под общ. ред. Г. А. Широковой. - Ростов н/Д : Феникс, 2009.

3. Эффективные программы зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский.- М., 2005.
4. Воспитание счастьем, счастья воспитания. Н. Е. Щуркова, Е. П. Павлова.- М., 2004.

*Андрианова Д.Д.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ, ПОСВЯЩЕННОМ ОПИСАНИЮ ФЕНОМЕНА ПОДРОСТКОВОГО ВОЛОНТЕРСТВА**

Тесная связь педагогической и психологической наук, послужившая некогда стимулом к рождению педагогической психологии, определяет и широкое использование психологических методов в педагогических исследованиях. Строго говоря, педагогика использует многие методы, которыми пользуется психология: наблюдение, опрос, анализ, эксперимент и др. Однако обеспечение успешного решения теоретических и практических проблем требует выбора рациональных путей, определенной системы методов и принципов достижения результата исследования. Наука, в том числе педагогическая, чтоб развиваться наиболее продуктивно, должна исходить из правильных представлений о феноменах, которые она изучает.

Подростковое волонтерство, понимаемое нами как добровольное служение обществу, не является новым феноменом в педагогической науке; многолетний опыт развития детских движений различного масштаба и педагогические исследования, посвященные их изучению, сформировали основные представления о сущности и содержании волонтерства как актуальной для подростка деятельности и стремления к волонтерству как жизненной потребности. Волонтерство рассматривается в одном ряду с социальной активностью, социальным творчеством, гражданской ответственностью. Однако идеологические трансформации общественной жизни последнего времени требуют переосмысления многих составляющих процесса становления подросткового волонтерства как в науке, так и на практике.

Проект стандарта нового поколения ставит задачу формирования позиции гражданина в качестве основного ориентира качества современного образовательного процесса. Однако в настоящее время в педагогических кругах отсутствует ясное понимание сути и сущности процесса формирования этой позиции; очевидно, что становлению гражданской позиции, в первую очередь, должен способствовать основной образовательный процесс; в то же время - содержание, методы и достигаемые результаты в этом процессе не определены.

Мы предполагаем, что на нынешнем этапе развития российского общества подростковое волонтерство как отражение активной гражданской

позиции у современных школьников и молодежи слабо развито, так как недостаточно разработаны содержание, методы и приемы его формирования и развития в процессе основного и дополнительного образования, отсутствуют специально подготовленные педагогические кадры.

А это значит, что перед нами встает вполне определенная цель: определить содержание и методы подготовки педагогов к развитию подросткового волонтерства в общеобразовательной школе и системе дополнительного образования.

Поскольку формулировка поставленной проблемы включает в себя изначально ориентировку на деятельность и взаимосвязь компонентов, основными методологическими подходами выбраны системный и деятельностный, что, в свою очередь, определяет экспериментальный метод исследования. Эксперимент, руководствующийся целью описать феномен волонтерства, призван решить несколько задач: 1. Выявить и описать модели волонтерской деятельности. 2. Изучить отношение подростков и педагогов к волонтерской деятельности. 3. Изучить готовность педагогов к этому виду деятельности. 4. Построить модель программы профессиональной готовности педагогов к волонтерству. Решение поставленных задач предполагает наличие двух этапов эксперимента: диагностического и формирующего. Диагностический этап требует методов массового сбора информации, и в этой связи рациональным видится использование метода анкетирования. Это позволит решить ряд вопросов, принципиальных для исследования: Какой опыт волонтерской деятельности имеют и педагоги, и подростки? Какие мотивы побуждают их участвовать в этой деятельности? Каково отношение педагогов и подростков к этому виду деятельности? Какова готовность педагогов к данному виду деятельности? Какими личностными и профессиональными качествами должен обладать педагог для развития подросткового волонтерства?

Возможность быстрого проведения опроса большого количества респондентов, автоматизировано обработки информации делает анкетирование привлекательным методом. Некоторые исследователи говорят об ограниченности диапазона применения анкетирования, так как предположения, что человек откровенно отвечает на вопросы, оправдываются только наполовину [5].

Однако использование анонимных анкет помогает нивелировать этот недостаток. Ориентация на две целевые группы респондентов (педагоги и подростки) определяет необходимость подготовки анкет разного уровня, с учетом возрастных особенностей, наличия опыта добровольчества или его отсутствия, что само по себе характерно для психологических исследований.

Диагностический этап эксперимента требует применения метода анализа существующего опыта добровольчества, основанного на личном опыте по реализации программы социального творчества подростков, на опыте других волонтерских объединений, в том числе разных этнических групп, на анализе социальных сетей Интернет. Данный анализ становится основой для применения структурного метода классификации, относимого Б.Г.Ананьевым к интерпретационным [1]. В результате будет создана классификация

добровольчества. Мы предполагаем, что волонтерскую деятельность можно классифицировать по нескольким параметрам, в том числе: 1. по видам деятельности; 2. по адресности (направленность на благо какой-либо группы, на решение конкретной проблемы, на благо общества вообще и т.д.); 3. по степени добровольности включения в деятельность и т.п. Данный классификатор, несомненно, в процессе работы будет уточняться, корректироваться, расширяться.

Важным элементом диагностического эксперимента нам видится выявление проблем, препятствующих развитию добровольчества, вычленение рисков и разработка путей их минимизации, а также выявление факторов, влияющих позитивно на развитие добровольчества.

Наряду с указанными выше эмпирическими методами в процессе реализации формирующего эксперимента, имеющего своей целью создание программы подготовки к развитию подросткового волонтерства, ее разработку и проверку эффективности, рациональным видится применение метода моделирования. Программа предполагает ориентацию также на две целевые группы: подростки и педагоги. Таким образом, можно говорить о создании двух программ подготовки: социальное проектирование для подростков и профессиональная и личностная готовность к добровольчеству для педагогов. Предполагаемая реализация программ связана с курсом государства на развитие дополнительного образования и культурно-досуговой деятельности подростков: через создание волонтерских объединений в школах и организацию добровольческого центра в системе учреждений дополнительного образования детей, то есть через создание волонтерского подросткового движения в рамках Василеостровского района Санкт-Петербурга. В связи с этим важной составляющей данного этапа эксперимента является подготовка педагогических кадров, для чего по программе личностной и профессиональной готовности педагогов предполагается обучение заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов-организаторов, вожатых и классных руководителей района. Таким образом, можно говорить об организации дополнительного образования и повышения квалификации педагогов в области развития подросткового волонтерства, где значимой технологией является работа с детским коллективом, переосмысление и воссоздание в новых условиях того, что существовало ранее, но было утрачено, забыто, в том числе опыта применения методики И.П.Иванова.

Забота о ближнем, товарищеская помощь в России – национальная традиция и основа способности к выживанию народа в целом на протяжении всей истории страны. «Сам погибай, а товарища выручай», «один в поле не воин», «не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» - вот мудрость народа, проверенная временем. Основа этой мудрости – чувство локтя, коллективизм, добровольная помощь, а в нашей терминологии – волонтерство. «Коллектив – это социальная группа, в которой развивается общая творческая забота об окружающей жизни, и о своем объединении, как частице общества, и о каждом товарище по объединению» [3].

В настоящее время в педагогических кругах отсутствует ясное понимание сути и сущности процесса формирования подросткового волонтерства как выражения активной гражданской позиции; очевидно, что становлению гражданской позиции, в первую очередь, должен способствовать основной образовательный процесс (об этом говорит, например, Т.К.Ахаян: «...невозможно сформировать убеждения без соответствующих знаний, без того, чтобы эти знания были внесены в подготовленную почву»); в то же время - волонтерская деятельность может помочь в приобретении опыта, специальных навыков и знаний, установлении личных контактов [2].

Волонтеры не только альтруисты. В добровольческой деятельности всегда есть возможность проявить и зарекомендовать себя с лучшей стороны, попробовать себя в разных сферах деятельности и определиться с выбором жизненного пути. Р.А. Стеббинс профессор Университета Калгари (Канада) в работе «Свободное время: к оптимальному стилю досуга» рассматривает волонтерскую деятельность как вариант «серьезного досуга», т.е. «устойчивого занятия /.../ участника общественной (само) деятельности». Он утверждает, что занятия волонтерской деятельностью «увлекают человека многочисленными возможностями и свойственной им комплексностью» [4].

Названная выше проблема рождает вопросы условий становления подросткового волонтерства и подготовки педагогов к развитию подросткового волонтерства в общеобразовательном процессе и в системе дополнительного образования. И то, и другое крайне важно и определяет не только объект и предмет исследования, но и диктует методы, приемы, тесно связанные с психологической наукой и педагогической практикой.

#### Использованная литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Ахаян Т.К. К вопросу о концепции формирования коммунистических убеждений//Проблемы единства обучения и воспитания. – Л., 1978.
3. Иванов И.П. Педагогика коллективных творческих дел. – Киев: «Освита», 1992.
4. Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга (взгляд из Канады) // Социс. – 2000.
5. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара, 1995.

*Афанасьева Е.В.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **ВЗАИМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

В данной статье мы обратимся к проблеме организации деятельности студентов в процессе самостоятельной работы.

Процесс обучения в вузе условно можно разделить на две равнозначные части: процесс преподавания (деятельность преподавателя) и процесс учения

(деятельность студента или студенческого коллектива). Однако, учитывая психологические особенности студентов первого курса, в процессе обучения преподаватель выполняет не только обучающую, но и сопровождающую функцию. Чтобы повысить эффективность процесса обучения преподаватель нередко занимает позицию лидера и создает условия для сплочения коллектива учебной группы вокруг общей цели обучения.

Чтобы организация самостоятельной работы обучающихся была эффективной, нельзя пренебречь такими важными составляющими, как взаимное обучение студентов, взаимное влияние, их взаимодействие. Связано это с тем, что влияние студентов друг на друга огромно и часто приходится наблюдать академические группы, в которых ядро добросовестно работающих студентов увлекает за собой всю группу и, наоборот, там, где лидеры группы отрицательно ориентированы, трудно добиться успеха. Таким образом, не организовав взаимного обучения в процессе самостоятельной работы студентов, обучающий оставляет неиспользованным важный резерв эффективности.

Под взаимным обучением будем понимать такое обучение, при котором функции педагога частично выполняются самими обучающимися. Взаимное обучение включает деятельность студентов по обучению сокурсников и взаимное психологическое влияние. Это взаимодействие двух или нескольких обучающихся с целью решения задач обучения, воспитания и развития.

Одним из первых отечественных психологов, внесших вклад в изучение психологии учения студенчества, стал В.А. Якунин. Основными направлениями анализа выступили учебная активность, направленность личности студента, процесс становления профессионального самосознания и динамика развития профессионально важных качеств личности в процессе обучения.

В статье академика РАО А.М. Новикова «Формы обучения в современных условиях» автор раскрывает понятия самоучение (самообразование) и самостоятельная учебная работа. Так, под самоучением (самообразованием) понимается целенаправленная учебная деятельность, управляемая самой личностью без участия педагога, также самоучение – это составной компонент системы непрерывного образования.

Самостоятельная работа определяется как индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем. Самостоятельная работа может иметь разные формы организации. Фронтальная самостоятельная работа предполагает, что обучающиеся индивидуально выполняют одно и то же задание. При групповой организации самостоятельной работы для выполнения учебных заданий студенты разбиваются на группы (по 3-6 человек). Парная и индивидуальная самостоятельная работа предполагает, что каждый обучающийся выполняет отдельное задание.

М.Е. Бреславцева выделяет четыре группы форм взаимного обучения:

1. Групповые формы: выступление с докладом перед группой; анализ и оценка ответа (действия, работы) студента перед группой; действие в роли

должностного лица с анализом этих действий; выполнение роли консультанта по предмету (теме, вопросу) в своей группе или в группе младшего курса.

2. Формы коллективной познавательной деятельности: взаимная подготовка к экзамену, выполнению задания; изучение нового материала во взаимодействии с сокурсниками; коллективная выработка решения (способа действия); участие в работе творческих (дискуссионных) групп.

3. Формы индивидуального взаимного обучения: проведение студентом занятия с отстающим товарищем; оказание помощи товарищу, пропустившему занятие; контроль и оценка знаний, умений, навыков сокурсника; различные виды индивидуального шефства и др.

4. Взаимное обучение в парах: по специальным пособиям для взаимного обучения (карточкам, перекрестным программам), в которых планируется вся познавательная деятельность обоих студентов, или по обычным учебникам, дополненным методическими указаниями, под руководством преподавателя или самостоятельно; эпизодическое взаимное обучение в парах; деловые (технические, дидактические, тренировочные) игры в парах при наличии посредников у каждой пары или без них; выполнение курсовых и дипломных проектов во взаимодействии с сокурсником и др.

Многие исследователи (В.А. Кольцова, Г.С. Костюк, В. Янтос) пишут о положительном влиянии группового сотрудничества на результат деятельности, на личность обучающегося и формирование учебной группы как коллектива в результате действия сложных психологических механизмов, регулирующих совместную деятельность и межличностное общение.

В ситуации совместной работы студентов возникают и развиваются действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием «условно-динамической позиции» в ситуации совместной работы [4]. Она проявляется в умении человека оценивать себя не просто с точки зрения другого, но и с разных точек зрения в зависимости от места и функции в совместной деятельности и межличностном общении.

Также взаимное обучение способствует полноценному формированию культуры общения в единстве всех ее компонентов. Межличностные взаимодействия учащихся в процессе взаимного обучения положительно влияют на субъективную успешность: повышается самооценка студентов, улучшается их психическое самочувствие.

При организации взаимного обучения студентов необходимо учитывать интерес студентов к групповой (коллективной работе). Психологический климат на эмоциональном уровне отражает сложившиеся в коллективе взаимоотношения, характер делового сотрудничества, отношение к значимым явлениям жизни. Складывается же психологический климат за счет "психологической атмосферы" - группового эмоционального состояния, которая, однако, имеет место в относительно небольшие отрезки времени и которая в свою очередь создается ситуативными эмоциональными состояниями коллектива.

При взаимном обучении студентов может возникнуть такое явление, как лидерство. Лидерство в группе или коллективе — это феномен воздействия или влияния индивида на мнения, оценки, отношения и поведение группы в целом или отдельных ее членов. Лидерство основано на личных качествах лидера и социально-психологических отношениях, складывающихся в группе, поэтому лидерство как явление, основано на социально-психологических механизмах.

Основными признаками лидерства являются: более высокая активность и инициативность индивида при решении группой совместных задач; большая информированность о решаемой задаче, чем у других членов группы; более выраженная способность оказывать влияние на других членов группы; большее соответствие поведения социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в данной группе; большая выраженность личных качеств, эталонных для данной группы [3].

Чтобы выявить отношение студентов к групповой и коллективной работе, была проведена беседа со студентами первого и второго курса факультета экономики, которые выполняли учебные задания по разработке проектов в малых группах (по 3-4 чел.) в процессе изучения курса «Введение в педагогическую деятельность». Студенты выполняли проекты на тему «Реклама книги о воспитании», «Образовательная карта Герценовского университета», «Эмблема Года Учителя» и др. Особое место занимает учебный проект в рамках темы курса «Профессиональная карьера педагога», который дает возможность участия в нем студентов всей группы. Студенты всем коллективом включаются в проектирование заседания пресс - клуба «Встреча с личностью».

В беседе приняли участие 37 человек. Результаты беседы со студентами показали, что при коллективной работе между ними распределяется ответственность за выполнение заданий, появляется групповая сплоченность, которая проявляется в потребности объединения усилий для достижения общей цели – обеспечить качество выполненной учебной задачи.

Большинство студентов (87%) ответили, что, являясь членом группы, они чувствуют большую ответственность за выполнение задания, чем при индивидуальной работе. Даже при выполнении индивидуальных заданий, каждый член группы ориентируется на достижение общей цели. Лишь 7% студентов видят в коллективной работе возможность переложить ответственность за выполнение своей работы на других.

Студенты отметили, что в процессе коллективной работы они не скрывают своего мнения, не утаивают друг от друга знания и информацию и всегда готовы поделиться ими, помочь друг другу. Они часто и откровенно общаются. Из общего количества студентов, принявших участие в беседе, 85% отмечают, что группа работает как единое целое, ее члены излишне не беспокоят друг друга и не мешают друг другу при взаимодействии. Многие студенты отметили, что выполнение самостоятельной работы в коллективе помогает установить дружеское общение с одноклассниками, способствует оказанию взаимопомощи и на других занятиях, то есть взаимное обучение становится важной составляющей среди студентов в процессе обучения в вузе.



Таким образом, можно говорить о том, что в процессе обучения помимо двух компонентов – преподавания и учения, можно выделить третий - взаимное обучение студентов. И, следовательно, как при решении проблемы повышения эффективности процесса обучения, так и при подготовке к каждому занятию преподаватель должен планировать комплекс мероприятий по организации взаимного обучения и по управлению этим процессом.

Применение взаимного обучения в процессе самостоятельной работы и реализация его эффективности базируется не на каких-то искусственно созданных предпосылках, а на естественной способности человека к общению и передаче опыта. Здесь используется то, что уже заложено природой в человеке, а именно: педагогические наклонности и накопленный в процессе обучения педагогический потенциал, поскольку каждый человек обладает определенным уровнем педагогических способностей.

Опираясь на эту идею, применяя наиболее рациональные формы взаимного обучения при целесообразном сочетании с другими формами, организуя познавательную деятельность обучаемых с помощью определенной системы предписаний и методических указаний, создавая определенные условия для подготовки обучающихся к выполнению функций педагога по конкретной программе, можно повысить активную самостоятельную деятельность студентов.

Важным моментом подготовки студентов к взаимному обучению в процессе самостоятельной работы является более четкое определение роли преподавателя. Здесь важно понимать, что педагог остается центральной фигурой в организации учебного процесса. Вместе с тем происходит освобождение преподавателя от обучающих функций и наделение функциями сопровождения студента в процессе обучения. В результате преподаватель имеет возможность более эффективно учитывать индивидуальные психологические особенности студентов.

#### Использованная литература

1. Бреславцева М.Е. Взаимодействие студентов в процессе обучения // Материалы III международной научной студенческой конференции «Научный потенциал студенчества в XXI веке» Том второй. Общественные науки. – Ставрополь, 2009. – С. 32-33.
2. Новиков А.М. Формы обучения в современных условиях // <http://www.anovikov.ru>.
3. Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. - М.: МИ-РОС, 2001. – 235 с.
4. Ященко Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. – СПб. , 2007 - № 1 - С. 80-90.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ВОЗРАСТА**

На рубеже третьего тысячелетия мировое сообщество приходит к осознанию факта, что комфортное существование индивида в обществе XXI века, продуктивность его учебной и профессиональной деятельности, развитие и реализация интеллектуального потенциала личности, навыков и умений в области информационной деятельности в значительной мере зависит от уровня его информационной культуры. Вследствие этого особую значимость приобретает научное обоснование совершенствования процесса формирования информационной культуры подрастающего поколения.

Информационная культура личности может быть представлены исходя из следующих позиций:

- какова её основа, т.е. какие базовые конструкты личности (те или иные характеристики ведущих психических процессов, состояний, свойств, специфические способности, установки и т.д.) подлежат целенаправленному развитию и формированию;
- в чём и как эта культура находит проявление на том или ином уровне своей сформированности: в умениях, навыках, в склонностях, в качествах личности и т.д., способных облегчить решение актуальных жизненных задач, повысить продуктивность того или иного вида деятельности, обеспечить включённость в те или иные жизненные и социальные процессы, т.е. каков её функционал.

Анализ работы по рассматриваемой проблеме позволяет заключить, что формирование информационной культуры школьников предполагает:

- четкое определение целей, задач работы, построенной с учетом конкретных условий деятельности образовательного и информационно-библиотечного учреждения;
- определение минимума специальных знаний, умений, которыми должна обладать конкретная группа учащихся;
- изучение, выявление активных форм и методов формирования информационной культуры, соответствующих данному возрасту, группе обучающихся и в наибольшей мере отвечающих конкретным условиям и возможностям данного социального института, каждого педагога;
- учет психофизиологических особенностей конкретной возрастной группы учащихся, их возрастных и индивидуальных различий, то есть целенаправленное педагогическое воздействие на ребенка, подростка, юношу должно опираться на возрастные индивидуальные особенности.

В процессе формирования информационной культуры школьников необходимо рассмотреть ведущие психофизиологические особенности конкретных возрастов, принятые в современной педагогике и психологии, которые нужно знать и учитывать педагогу.

В первую очередь обратимся к идеям Л.С. Выготского, который, рассматривая своеобразие структуры детского сознания на конкретном возрастном этапе, называл его социальной ситуацией развития. В это понятие известный психолог вкладывал то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа. Это особое сочетание и обуславливает динамику психологического развития на протяжении соответствующего возрастного периода и новые качественно своеобразные психологические образования к его концу [3].

Известно, что каждый возрастной этап характеризуется специфической направленностью личности, сопровождается изменениями положения в школе, семье, изменение форм общения и воспитания, новыми формами и видами деятельности, особенностями организма.

По мнению другого классика психологии – С.Л. Рубинштейна, возрастные характеристики заключаются в стержневых, узловых изменениях, характерных для данного периода.

Как известно, ведущей деятельностью для всех возрастов школьников является учение. Психологи определяют кроме этого и ведущую деятельность каждого школьного возраста в соответствии с тем, какие стороны действительности осваиваются школьниками в ходе учения.

Так, младший школьный возраст – это возраст вхождения в учебную деятельность, овладение ее структурными элементами. На протяжении всего периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает знания, умения, навыки – создает необходимую базу для всего последующего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника.

Успешная учеба, осознание своих способностей, умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самопознания, который назван теоретическим рефлексивным мышлением и его можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувство компетентности учебной деятельности не формируются, у ребенка снижается самооценка, возникает чувство неполноценности.

В информационную культуру младшего школьника входят следующие компоненты:

- мировоззрение об окружающем мире как об информационном пространстве;
- ценностное отношение к информации;
- общие представления о базовых понятиях в области информатики и опыт практической реализации этих знаний в применении; осознание мотивов своей информационной деятельности;
- овладение коммуникативными средствами при работе с информацией.

Отсюда можно сделать вывод, что обучение в специально созданной для ребенка информационно-образовательной среде указывает на развитие

психологических функций ребенка и формирование у него социально значимых личностных качеств, что определяет положительную динамику формирования информационной культуры младшего школьника.

В среднем школьном возрасте ученик осуществляет дальнейшее освоение структурной учебной деятельности, но важное значение имеет освоение социальной действительности межлических отношений, осознание эталонов общественного сознания, сопоставление себя через мнения и оценки других людей. Но если ведущей деятельностью младших школьников является собственно учебная деятельность, то в среднем школьном возрасте ведущей деятельностью является взаимодействие и общение школьников в ходе учения с другим человеком (взрослым, сверстником).

Для свободной ориентации в информационном потоке учащиеся должны обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры. Так, в среднем школьном возрасте информационная культура проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств;
- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию;
- в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;
- в умении работать с различной информацией.

Именно тип учения (вид деятельности подростка и характер взаимодействия в ней с другим человеком) в этом возрасте определяет и подход к деятельности по овладению информационной культурой.

В старшем школьном возрасте, учащиеся включаются в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Учебная деятельность становится средством реализации жизненных планов будущего, а основным внутренним мотивом для большинства учащихся является ориентация на результат. Для этой возрастной группы характерным является заметное повышение интереса к учению. Учение приобретает для них непосредственно жизненный смысл в связи с осознанием знаний и умений как необходимого условия достойного участия в будущей жизни.

Информационная культура для старшего школьного возраста является продуктом разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать, информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;

- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Знание психофизиологических особенностей конкретных возрастных групп учащихся позволяет не только осуществлять дифференцированный подход к обучаемым, но и осознанно, профессионально грамотно выбрать наиболее эффективные формы и методы формирования информационной культуры, также зависящие от возрастных особенностей учащихся.

Информационная культура учащихся, которую мы определяем как совокупность знаний, умений, навыков, мировоззренческих и поведенческих качеств учащегося является начальным уровнем информационной компетентности и основой для последующего непрерывного развития личности.

Все это подводит к необходимости внедрения новых форм и методов обучения, которые помогут приблизить его к конкретным информационным проблемам школьников и их практической учебной деятельности.

Как справедливо отмечает И.Г. Моргенштерн, «если информационную культуру будут изучать как еще одну учебную дисциплину, личная необходимость которой не стала органичной для личного сознания, нас ждет очередное разочарование. Успех зависит не столько от практических заданий и игр, даже самых талантливых и изощренных, сколько от нашей способности связать информационные знания, умения и навыки с реальными личными и пробуждаемыми информационными потребностями и запросами» [2].

#### Использованная литература

1. Антонова С. Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования. // Высшее образование в России – 1994 - №1.
2. Овчинникова И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: Магнитогорск, 2003.
3. Тихомиров О. К. информационный век и теория Л. С. Выготского. //психологический журнал – 1993 – том 14 - №1.

*Беспалова В.В.*

*Шуйский государственный педагогический университет*

## **САМООЦЕНКА И ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ДЕФЕКТОЛОГА**

Отечественные ученые на разных этапах развития науки выдвигали различные требования к профессиональной компетентности педагога: наличие глубоких знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович); проявление осведомленности о взаимоотношениях с воспитанниками и осуществление разных механизмов понимания другого человека (В.А. Сухомлинский); владение педагогическим мастерством и педагогической техникой (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина); обладание комплексом профессионально значимых

качеств и свойств: способностью к рефлексии и сотрудничеству, гибкостью, общительностью, ценностными ориентирами (В.А. Адольф, Е.А. Климов).

Мы же, вслед за В.А. Сластениным, под профессиональной компетентностью педагога понимаем единство его теоретической и практической готовности и способности к осуществлению педагогической деятельности. Исходя из данного понимания компетентности, мы имеем право говорить о том, что в структуру профессиональной компетентности будущего учителя-олигофренопедагога должны входить такие компоненты, как теоретическая и практическая готовность.

Однако многие исследователи неоднозначно представляют себе структурные компоненты профессиональной компетентности педагога. Так, например, М.И. Лукьянова [л 7], точку зрения которой мы разделяем, считает, что наличие профессионально значимых личностных качеств неотделимо от самого процесса педагогической деятельности. Автор отмечает, что «профессионально значимые личностные качества выступают в роли тех внутренних условий, «проходя» через которые внешние характеристики и требования деятельности преобразуются в компетентность педагога». Таким образом, в структуру профессиональной компетентности будущего учителя-олигофренопедагога, помимо знаний, умений и навыков мы включаем профессионально значимые качества личности, которые будут представлены личностным компонентом.

Личностный компонент профессиональной компетентности будущего специалиста включает в себя профессионально значимые качества личности дефектолога. По этому поводу в педагогической науке существуют различные точки зрения, как на основания для их выделения, так и на состав данных качеств.

Таким образом, на основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы и нормативных документов, нами был определен следующий перечень личностных качеств будущего учителя-олигофренопедагога: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность, гуманность, любовь к детям, тактичность, доброжелательность, чуткость, терпимость к недостаткам людей, внимательность, отзывчивость.

Проанализировав различные варианты оценки сформированности образовательных ресурсов, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день, важным является вопрос о способах и методах проверки сформированности профессиональной компетентности студентов и ее компонентов, а в нашем случае речь идет о личностном компоненте профессионально-педагогической компетентности.

Так, с целью изучения и определения уровня сформированности личностного компонента профессиональной компетентности будущих учителей, нами была проведена диагностика у студентов 5 курса (21 человек) факультета педагогики и психологии ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», обучающихся по специальности «Логопедия» с дополнительной специальностью «Олигофренопедагогика». В качестве

основных методов диагностики мы использовали следующие: самооценка и экспертная оценка.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, собственных качеств, достоинств, недостатков и места среди других людей. Самооценка является важным регулятором поведения человека, от нее зависят взаимоотношения с окружающими, критичность и требовательность к себе, отношение к своим успехам и неудачам. Следовательно, процедура исследования самооценки основана на прямом самоотчете испытуемого, его способности сознательной рефлексии. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности, тесно связана с уровнем притязаний человека, то есть с трудностью целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным: возникают эмоциональные срывы, повышается тревожность.

Адекватность самооценки обуславливается качеством работы особого личностного механизма - внутреннего программиста и регулятора жизнедеятельности. Реализм в самооценке позволяет человеку строить более точные и более выполнимые планы, стремиться к более осуществимым целям и желаниям. Поэтому адекватность самооценки можно считать одним из показателей гармоничности личности.

Обычно адекватность определяется путем соотнесения самооценки реального состояния личности с оценкой этих же качеств у некой идеальной личности, или определение реальной выраженности качеств испытуемых с помощью экспертных оценок, степени наличия этих качеств со стороны людей, хорошо знающих респондентов.

Экспертная оценка – это диагностический метод измерения, с помощью которого качественные особенности психических явлений получают свое числовое выражение в форме количественных оценок. Этот метод может быть широко использован для оценки качеств личности.

Суть экспертного оценивания состоит в формализованном выражении объективной информации о поведении и качествах личности в ряде субъективных мнений и оценок, а также позволяет оперативно собирать диагностическую информацию, быстро фиксировать динамику развития личности. Применение данного метода обеспечивает объективность собираемой экспертной информации за счет привлечения широкого круга экспертов, которые наблюдают за проявлением индивидуально-психологических особенностей студента на протяжении достаточного времени при непосредственном общении в различных типах ситуаций, возникающих в процессе его обучения в университете.

К основным преимуществам метода экспертной оценки относят следующие: 1) возможность создания интегративного психологического "портрета" испытуемого, описания его личностных особенностей как системы взаимосвязанных, взаимозависимых и компенсирующих друг друга качеств; 2) оказание положительного влияния на преподавателей, что проявляется в

повышении уровня их профессиональной компетентности, развитии педагогических способностей (наблюдательность, рефлексия, способность объективного видения и понимания индивидуальности каждого студента, умение сопоставить свое мнение об обучаемом с мнением других преподавателей и самих студентов).

В нашем исследовании мы использовали самооценку и метод экспертной оценки следующим образом: студентам и эксперту (куратор) был предложен набор выделенных нами личностных качеств, характеризующих профессиональную деятельность обучающихся, которые необходимо было оценить. Оценка данной группы личностных качеств осуществлялась в рамках установленной шкалы, в пределах от 0 до 10. Полученные нами результаты представлены в таблице.

Таблица 1.  
Результаты проведения самооценки и экспертной оценки

№ студента	самооценка и экспертная оценка															средний балл
	целеустремленность	организованность	трудолюбие	ответственность	гражданственность	коммуникативность	толерантность	гуманность	тактичность	доброжелательность	любовь к детям	чуткость	терпимость к недостаткам людей	внимательность	отзывчивость	
1	10/7	9/7	10/7	10/7	5/7	7/6	8/8	8/9	9/9	10/9	10/9	9/8	8/9	9/9	10/9	8
2	10/10	9/7	9/9	10/8	10/9	9/9	8/8	8/8	10/6	8/9	9/8	9/8	9/7	9/7	9/9	9
3	8/7	2/7	7/6	2/6	9/6	9/8	9/9	10/8	9/8	10/9	9/8	10/8	8/9	7/8	10/9	8
4	10/9	8/9	10/9	8/9	5/7	10/8	3/9	8/9	6/9	10/9	8/9	10/8	7/9	2/8	10/9	8
5	9/8	9/7	9/7	8/8	8/7	10/8	9/9	9/9	9/8	10/9	10/9	9/8	10/8	9/8	10/9	9
6	7/8	10/9	9/9	10/9	6/7	7/9	8/9	7/9	9/9	9/9	10/9	9/8	8/9	7/8	8/9	8
7	8/9	7/9	8/9	10/9	6/7	7/8	7/9	8/9	9/9	10/9	10/9	9/8	10/8	8/8	9/9	9
8	8/7	8/7	9/6	9/7	9/6	10/7	8/8	10/8	9/8	10/8	10/9	10/8	6/8	9/8	10/8	8
9	7/7	10/7	9/7	10/7	5/6	10/8	9/8	10/8	10/9	10/8	10/9	10/8	10/8	10/8	10/7	9
10	8/8	6/9	5/10	7/10	4/7	8/7	7/9	9/9	8/9	8/9	9/9	6/8	7/9	7/8	8/8	8
11	10/7	10/7	10/7	7/7	10/6	10/8	10/8	10/8	7/8	10/9	10/8	10/8	9/8	9/8	9/7	9
12	6/8	5/8	7/8	7/8	5/6	9/9	7/8	9/8	8/7	9/9	10/8	8/8	7/7	6/7	9/8	8
13	8/8	9/9	6/9	10/9	9/6	5/8	8/8	7/8	7/8	9/9	8/9	6/8	3/8	5/8	10/9	8
14	10/10	10/10	9/10	10/10	9/8	10/8	8/8	9/8	7/9	8/9	10/8	10/8	5/8	7/9	7/9	9
15	7/9	10/9	10/9	10/9	9/8	8/7	8/9	7/9	9/9	10/9	10/9	10/9	10/9	8/9	10/9	9
16	8/8	8/8	9/9	8/8	8/8	10/10	9/9	10/10	9/9	10/10	10/10	10/10	9/9	9/9	10/10	9



	8	8	8	8	6	9	9	9	8	9	8	8	7	8	9	
17	8/ 10	7/ 10	9/ 9	10/ 9	8/ 6	8/ 8	6/ 8	8/ 8	9/ 8	10/ 9	10/ 8	8/ 8	7/ 7	7/ 8	9/ 8	8
18	9/ 8	9/ 9	9/ 8	10/ 8	9/ 6	7/ 8	7/ 8	9/ 8	9/ 9	10/ 9	10/ 9	10/ 8	9/ 9	9/ 8	10/ 8	9
19	7/ 9	8/ 9	9/ 9	9/ 9	6/ 7	8/ 8	7/ 9	8/ 9	9/ 9	9/ 9	10/ 9	9/ 9	8/ 9	7/ 9	8/ 9	8
20	8/ 8	8/ 7	8/ 7	10/ 7	7/ 8	10/ 7	7/ 8	8/ 8	9/ 8	10/ 9	10/ 8	10/ 8	10/ 9	9/ 8	9/ 8	8
21	10/ 8	9/ 8	10/ 8	10/ 8	10/ 7	10/ 9	7/ 8	8/ 8	9/ 8	10/ 9	10/ 8	10/ 8	8/ 8	10/ 8	10/ 8	9

Анализируя полученные результаты можно сделать следующий вывод: по мнению студентов, предложенные личностные качества оказались выраженными на высоком уровне у всех опрошенных. В целом по группе, наиболее развитыми качествами личности будущего дефектолога стали такие, как доброжелательность, любовь к детям, ответственность, чуткость и отзывчивость, а наименее развитыми – гражданственность, толерантность, тактичность и внимательность. При экспертном оценивании, в большинстве случаев, результаты, наоборот, оказались ниже в отношении личностных качеств у студентов. Более всего кураторская оценка группы студентов в целом, оказалась ниже по следующим качествам личности: трудолюбие, гражданственность, тактичность и терпимость к недостаткам людей. В остальных случаях (35%) оценка эксперта получилась выше, чем самооценка студентов, и лишь в одном случае полученные данные полностью совпали.

Таким образом, подсчитав среднее арифметическое по результатам самооценки студентов и экспертной оценки, можно констатировать следующие: уровень сформированности профессионально важных качеств личности у студентов варьируется в пределах 8 – 9 баллов, при максимально возможном количестве баллов 10, что свидетельствует о том, что все учащиеся находятся на одинаковом уровне, характеризующийся, как высокий.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить следующие моменты: применение методов самооценки и экспертной оценки в нашем исследовании оказалось не самым эффективным, поскольку данные методы не дали тонкой дифференциации результатов, что делает невозможным проследить динамику развития. На основе полученных данных можно говорить о том, что все студенты находятся на едином уровне сформированности профессионально личностных качеств, что можно интерпретировать по-разному. Так, это может быть связано с хорошей профессиональной подготовкой студентов в вузе. С другой стороны, полученные результаты противоречат нормальному распределению, что ставит обучающихся на один уровень развития.

Таким образом, метод самооценки и экспертной оценки можно рассматривать как один из важных элементов в целостной системе методов психодиагностического обследования, которые необходимо сочетать с другими, проводимые в целях изучения уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности студентов.

## **УЧЕБНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Многие психологи и педагоги склонны оценивать подростковый возраст как «кризисный». Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Кризис заключается в том, что с одной стороны подросток стремится оторваться от детства, стать взрослым, успешным и самостоятельным, с другой – мир детства является для него привлекательным, потому как в нём меньше ответственности и обязанностей. В этот период происходит становление жизненной позиции подростка по отношению к себе, людям, миру. Кардинально меняется отношение к учению в привычной форме: с одной стороны, появляется стремление к самообразованию, связанное с определёнными планами на профессиональную деятельность, с другой стороны – у большинства подростков ломка старых психологических структур приводит к негативизму в общем, и к обучению в частности. Проявляется снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребёнок одарён.

Одной из причин плохого усвоения знаний в подростковом возрасте является отсутствие адекватной мотивации учения, то есть нежелание учиться. Учебный процесс становится формальной деятельностью, в привычной школьной атмосфере у подростка преобладают сильные неучебные интересы.

Задумываясь о будущей профессиональной деятельности, подростки обычно осознают необходимость владения иностранными языками, многие из них проявляют желание овладеть навыками успешной коммуникации в различных аспектах, что-то и уметь делать как взрослые, «по-настоящему». Особенностью данного возраста является любознательность, стремлению к восприятию нового и интересного, выходящего за рамки школьной программы.

В целом, современные педагоги и психологи схожи во мнении, что познавательные установки личности школьника необходимо развивать с учётом его возрастных особенностей.

В процессе работы с подростками психологи рекомендуют:

- Дать детям возможность принимать участие в различных видах деятельности;
- Дать детям возможность быть частью процесса принятия решений;
- Дать возможность узнать о разных культурах;
- Вовлекать в проектную деятельность (важен конкретный результат);
- Организовывать работу в смешанных группах;
- Хвалить их чаще, давать как можно больше подконтрольной самостоятельности;
- Дать возможность побыть лидерами, но быть рядом;
- Чаще говорить о принципах и непреходящих ценностях;

- Включать в их деятельность усложнённые задания, предъявляющие повышенные требования;
- Развивать волевое поведение с использованием эмоционально привлекательных целей.

В целях достижения высоких образовательных результатов, неразрывно связанных с задачами повышения учебно-познавательной мотивации ученика, в практику школьного и дополнительного образования сегодня повсеместно внедрены современные образовательные технологии, среди которых значительное место отводится учебным (дидактическим) играм. Преимущества данных технологий очевидны и подробно описаны в педагогической литературе, а их использование, несомненно, способствует повышению учебной мотивации учеников. Но, необходимо заметить, что дидактическая (учебная) игра в школьной образовательной практике играет лишь вспомогательную роль на этапах закрепления и контроля усвоения учебного материала, имеет ограниченные временные рамки и по объективным причинам не может в полной мере реализовать задачи возрастного развития подростков.

В последние годы явственно заявляет о себе такая организация досуговой деятельности школьников, как ролевая игра. Игровой ролевой деятельности принадлежит важнейшая роль в процессе психологического моделирования окружающего мира подростка. В ходе участия в ролевых играх подростки получают субъективное знание из переживания опыта проигрывания роли, о том, какие отношения, ожидания и оценки окружающих будут проявляться в данном статусе, а также знание о себе, своих возможностях и качествах. Ролевые игры способствуют, что очень важно, выработке операционных навыков общения (Я и деятельности, решения социальных и технологических проблем). Также продуцируются ценностные ориентации и возникают предпосылки личностных ценностей. У дошкольников и младших школьников роль и сюжет являются центральными явлениями, смысл игры значительно ориентирован на подражание и приближение к миру взрослых, хотя в игру уже могут быть включены элементы испытания себя в воображаемых ситуациях. У подростков роль и сюжет являются фоном, атрибутом проявления его собственных достоинств, режиссёром и актёром становится сам подросток. Познание себя, своих возможностей и активная коммуникативная деятельность становится главным смыслом подросткового ролевого взаимодействия. Наиболее популярны в подростковом возрасте игры «с открытым сюжетом», развитие которого зависит от поступков игроков. Подростку свойственна такая форма познания окружающей действительности, как испытание, когда источником активности является он сам, действуя и получая ответный отклик, обратную связь на свои действия.

Игра как коммуникативное средство имеет огромное значение для саморазвития подростка, особенно когда в ролевом взаимодействии моделируется реальная жизнь. Под ролевой игрой часто понимают состязания, хотя природа ролевой игры иная по своей сущности. Особенность ролевой игры – увлечённость участников самим процессом. Она основывается на желании примерить на себя общечеловеческий опыт. Таким образом, ролевая игра, как

особый вид подростковой деятельности, выполняет моделирующие и прогностические функции, подготавливая юного человека к выполнению будущих, уже не игровых, а реальных ролей и действий и является, несомненно, крайне продуктивным видом деятельности в смысле коммуникативной и социальной адаптации, а также личностного роста.

В организации досугового, и в частности, каникулярного пространства современного школьника в последние годы произошли качественные изменения. Осуществляется поиск новых форм организации неформального образовательного пространства школьника в каникулярное время в целях создания условий для развития его личности. Создаются дополнительные каникулярные программы с образовательной компонентой, получившие в последнее время достаточно широкое распространение. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что данная область практически не исследована, хотя обладает довольно серьёзным педагогическим потенциалом.

Опыт организации подобных программ даёт нам право утверждать, что при условии специального проектирования форм неформального образовательного взаимодействия школьников-подростков в каникулярное время создаются дополнительные возможности для развития личности. При этом процесс неформального образования в рамках дополнительных каникулярных программ мы понимаем во-первых, как процесс приобретения новых знаний в различных предметных областях в условиях, способствующих развитию образовательной мотивации и формированию новых познавательных установок, и во-вторых, как процесс активной социализации и коммуникации подростка, абсолютно необходимый для его всестороннего развития согласно психолого-педагогическим характеристикам подросткового возраста.

В процессе проектирования каникулярной деятельности подростков в ролевою игру нами включаются компоненты активного познавательного взаимодействия. Иными словами, ролевая игра (независимо от тематики и сюжета) строится так, чтобы в процессе выполнения своих игровых функций подросток – участник игры сталкивался с проблемой поиска информации, а также генерации новых знаний с последующим практическим использованием. Таким образом, познавательная деятельность становится лично значимой и приобретает ярко выраженную эмоциональную окраску. Ролевою игру с образовательной компонентой мы условно именуем *учебно-ролевой игрой*, в которой познавательная активность подростка неразрывно связана его коммуникативной и социальной активностью, что, по нашему мнению, способствует становлению активной жизненной позиции подростка, включающей в себя высокий уровень образовательной мотивации. Необходимо подчеркнуть, что предметная область знаний, с необходимостью получения которых подросток сталкивается в ходе учебно-ролевой игры, соответствует заранее поставленным образовательным целям учебно-ролевой игры и обычно проектируется на этапах её разработки. Очевидно, что предметное содержание учебно-ролевой игры как неформальной образовательной программы обладает функцией вариативности и может быть изменено разработчиками каждой программы в соответствии с её целями. Данное свойство предложенной нами

формы неформального каникулярного образовательного взаимодействия крайне важно в аспекте практической значимости данного исследования, т.к. подобные программы могут получить широкое практическое применение.

Охарактеризуем познавательную деятельность подростков-участников учебно-ролевой игры по нескольким параметрам:

1. Познавательные процессы, проявляющиеся в играх: память, разнообразные мыслительные операции, творческая переработка информации, воображение;
2. Социокультурный материал, используемый в играх: фактический, событийный, образный;
3. Исходный уровень развития участников: низкий, средний, высокий;
4. Необходимые знания участников: возможно овладение знаниями по ходу игры;
5. Уровни познавательной деятельности, проявляющиеся в играх: воспроизводящий, преобразующий, творческо-поисковый;
6. Контроль: рефлексия, успех – неудача в ролевом взаимодействии.

Из вышеназванных характеристик вытекает, что познавательный процесс в рамках дополнительной каникулярной программы, спроектированной в форме учебно-ролевой игры, приобретает признаки гуманитарной технологии. Создаются условия для проявления личностного потенциала, изучаемая информация приобретает для подростка личностный смысл, предоставляется возможность выбора, создаются условия формирования устойчивой направленности подростка на самооценку и самоконтроль, создаются условия для саморазвития.

Одна из особенностей реализации любой дополнительной каникулярной программы, спроектированной в формате учебно-ролевой игры, состоит в том, что её разработка и применение требуют высокой активности педагогов и подростков. Активность педагога проявляется в том, что он хорошо знает психологические и личностные особенности игроков-подростков и на этом основании вносит индивидуальные коррективы в учебно-игровой процесс. Активность учащихся проявляется в возрастающей самостоятельности и в формально неограниченном процессе взаимодействия.

Воспитательные, мотивационные, социальные и познавательные возможности различных по содержанию, но схожих по организации учебно-ролевых игр для подростков основываются на существенных характеристиках деятельности, реализуемой в процессе участия в любой учебно-ролевой игре:

*интенсивность* учебно-ролевых действий – мобилизует участника, вызывает произвольную активность;

*соревновательность* - приводит к актуализации ответственности за выполнение своих игровых функций; заставляет многократно переживать радость успеха и горечь поражения;

*коммуникативность* – расширяет представление об оптимальных способах решения задач общения;

*интерактивность* – создаёт условия для получения новой информации, требует точности в выполнении предметно-практических действий, привлекает все имеющиеся знания, умения и навыки участника;

*дискретность* – стимулирует самостоятельность, позволяет планировать свои действия, анализировать и делать выводы на основании выполненных действий;

*имитационность* - снимает психологические барьеры, поскольку даёт возможность разделять игровые и другие отношения и действия;

*реальность* – вызывает настоящие переживания, размышления, требует решения возникающих проблем «здесь и сейчас»;

*историчность* - позволяет ощутить себя творцами истории своей вымышленной страны, своей игровой профессии и биографии;

*прикладная направленность* - создаёт реальные условия для применения накопленного опыта, знаний и умений.

Осознание успешности в ходе выполнения задач своей игровой роли на программе помогает подростку начать процесс переоценки своих возможностей, переосмысления собственных стремлений и интересов. Главным результатом участия в учебно-ролевой игре является проявление стремления быть успешным не только в данной игре, но также играя разные роли, продиктованные жизненными реалиями. Соответственно, школьник мотивируется на дальнейшую учебную деятельность, поскольку одна из главных подростковых ролей – это активный участник образовательного процесса.

Таким образом, дополнительные каникулярные программы, спроектированные в форме различных учебно-ролевых игр с учётом возрастных особенностей участников, обладают серьёзным педагогическим потенциалом и требуют дополнительных исследований их влияния на личностное развитие школьников.

#### Использованная литература

1. Гребенщикова Л.Г., Косарева Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение детского отдыха. – СПб.: Речь, 2007.
2. Куприянов Б.В. Организация и методика проведения игр с подростками. Взрослые игры для детей: учебно-методическое пособие / Б.В.Куприянов, М.И.Рожков, И.И.Фришман. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2004.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
4. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004.
5. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика). – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2007.
6. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М.: Моск. Психолого-социал. ин-т: Флинта, 1997.

7. Цымбаленко С.Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. – М.: НИИ школьных технологий, 2010.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

*Брякова Ю.С.*

*Шадринский государственный педагогический институт*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сущность современного периода функционирования системы специального образования в России состоит в том, что он носит переходный характер. Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», сверхзадачей которой является устранение разного рода барьеров на пути доступа различных групп населения к образовательным ценностям, в максимальной степени актуализирует внимание к проблемам образования применительно к такой специфической категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья. Именно эта, внутренне многообразная, категория граждан служит в обществе своего рода социальным индикатором истинной доступности образования для населения в целом. Особую важность приобретает также проблема безбарьерного доступа к образованию для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наше исследование представляет собой попытку дать аналитическую характеристику состояния профессионального становления личности с нарушением слуха как одного из ведущих показателей успешной социализации лиц с ограниченными возможностями.

Данная попытка решения нами названной проблемы реализована в контексте изменений в нормативно-правовом регулировании образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и с учетом двухмерного строения системы специального образования в России: при рассмотрении в горизонтальном измерении она распадается на подсистемы, номенклатура которых соответствует номенклатуре основных нарушений психофизического развития, а при рассмотрении в вертикальном измерении – на иерархически взаимосвязанные подструктуры, номенклатура которых адекватна номенклатуре основных образовательных уровней (ступеней). Данные положения обуславливают актуальность нашего исследования, которая видится нам также и в необходимости разработки и теоретического обоснования процесса социальной адаптации в системе начальной профессиональной подготовки учащихся с нарушением слуха.

Целевой доминантой нашего исследования является положение о том, что современная система социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями имеет многопрофильную инфраструктуру, а различные ее подразделения входят в блок практической деятельности учреждений органов образования, здравоохранения социальной защиты населения, культуры и спорта, а также создаются общественными

благотворительными организациями, ассоциациями родителей и специалистов, фондами милосердия, религиозными и другими негосударственными структурами. Однако вопросы профессиональной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья (в частности нарушением слуха) не решены концептуально и технологически. На это указывается в исследованиях А. П. Гозовой, Н. И. Букун, Г. Н. Пенина, В. Ф. Матвеева и др. В связи с этим логика нашего исследования детерминирована приоритетностью разработки соответствующей системы психолого-педагогической поддержки лиц с нарушением слуха в условиях начального профессионального обучения и разработка программы ее реализации в условиях учреждений профессиональной подготовки. Проектирование данной системы неизбежно связано с вопросами социализации и интеграции названных лиц.

Социализация трактуется как совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. В настоящее время выделяют несколько направлений социализации: развитие личности ребенка; подготовка к самостоятельной жизни и профессиональная подготовка и возможность трудоустройства.

Теория социальной интеграции, как в западной, так и в отечественной научной литературе представлена в виде множества теоретических подходов к отдельным ее проблемам. Термин «интеграция» рассматривается либо относительно локальной проблемы (интеграция инвалидов по слуху, зрению; интеграция в здоровое сообщество), либо интерпретируется в обобщенном виде (интеграция как одно из средств подготовки к самостоятельной жизни в обществе, или сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов).

Традиционно выделяют четыре формы интегрированного обучения: временное, частичное, комбинированное, полное [8].

Временная (эпизодическая) интеграция выступает, по сути, этапом подготовки к возможной дальнейшей более совершенной ее форме. В этом случае воспитанники специальной (коррекционной) группы вне зависимости от уровня их психофизического развития, объединяются с обычными детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных воспитательных мероприятий, либо помещаются в класс массовой школы, в обычную группу профессионального училища на определенное время с диагностической целью.

Частичная (фрагментарная) интеграция осуществляется в случае, когда дети с проблемами в развитии посещают те занятия в массовой школе, содержание которых им доступно и соответствует их возможностям. В остальное время они находятся на домашнем обучении или учатся в специальной (коррекционной) школе.

Комбинированная интеграция предполагает, что ребенок с отклонениями в развитии в течение всего дня находится в группе (классе) обычных детей, но, кроме того, посещает коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога.



Полная интеграция подразумевает помещение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычный класс массовой школы на весь срок обучения. Она более всего подходит детям со слабо выраженными, стертыми отклонениями в развитии.

Интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья должна в нашем понимании включать: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья; активное участие в данном процессе самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жестокости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности [8].

В. Г. Онушкин и Е. И. Огарев рассматривают интеграцию в контексте проблем непрерывного образования, раскрывая ее как процесс и результат взаимодействия обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, приводящих к оптимизации связей между ними и к их объединению в единое целое, т. е. в единую систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями.

В соответствии с этим многие ученые рассматривают интеграцию как принцип осуществления начального профессионального образования учащихся с особыми образовательными потребностями. Интеграция реализуется путем установления преемственности между различными ступенями образования – школами, учебными заведениями НПО и СПО, колледжами, ВУЗами.

Начальное профессиональное образование выпускников коррекционной школы осуществляется в нескольких вариантах:

1. Совместное обучение в общих группах профтехучилищ. Это позволяет получить образование очень ограниченному количеству учащихся данной категории, т. к. большое число таких выпускников в группе создает ситуацию невозможности для остальных обучающихся в оптимальные сроки освоить профессию на более высокий профессиональный разряд.
2. Обучение в специальных (коррекционных) училищах. Такой вариант позволяет качественно обучить большое количество учащихся с разной степенью отклонения в развитии. При этом, сконцентрировав средства на таких училищах, можно обеспечить образовательный процесс специальным оборудованием, квалифицированными специалистами, дефектологами, психологами и педагогами, способными в полной мере, применять современные технологии специального профессионального образования.

Но, на наш взгляд, определяя выпускника из одного коррекционного учреждения в другое, пусть разного уровня образования, нельзя предотвратить его постоянной изолированности от здоровых учащихся, что сводит к минимуму все попытки изменить отношение общества к особым людям и ограничивает их возможность адаптироваться к жизни. Трудоустройство выпускников специальных (коррекционных) училищ дает им преимущество перед выпускниками коррекционных школ, которые

приобретают только трудовые навыки, а не профессию, и не решает их психологических проблем.

3. Обучение в специальных (коррекционных) группах обычных профессиональных училищ. Эффективность такого обучения связана с возможностью использования в группах современных специальных технологий обучения. Кроме того, общаясь со здоровыми учащимися, выпускники коррекционных школ успешнее социализируются, приобретая не только профессиональные, но и бытовые навыки, участвуя в общих мероприятиях, проходя совместно производственную практику. При этом варианте обучения в одной группе могут учиться лица с разной степенью отклонения в развитии. Возможность получать дополнительные знания и навыки при отсутствии внутренней дифференциации обучения будет ограничена в связи с разным темпом освоения программы, поэтому разряды выпускников по профессии при окончании обучения, в основном, будут невысокими [7].

Поскольку сегодня основной целью профессионального образования лиц с отклонениями в развитии является не только подготовка людей к профессиональной деятельности, к жизни, но и создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей, способностей и потребностей каждого учащегося, развитие и коррекция имеющихся вторичных, третичных отклонений и профессиональная реабилитация, с достаточной долей очевидности может быть амплифицирован компонент адаптации. Анализируя литературу, мы пришли к выводу, что социальная адаптация представляет собой объективно необходимый процесс вхождения индивида в новую социальную среду и ее освоение, в результате которого создаются оптимальные условия не только для реализации личностью ее потребностей, целей, ценностей, но и для изменения самой окружающей среды, к которой вынужден адаптироваться субъект. Из такого понимания следует, что приспособление среды к интересам человека создает условия для более глубокой адаптации личности и ее самореализации, а адаптированная личность способствует обогащению среды (Д.А. Андреева, А.И. Воложин, О.И. Зотова, И.К. Кряжева и др.) [1, 3].

В качестве ключевой идеи локального исследования заявленной проблемы можно позиционировать рассмотрение адаптации учащихся не только как непрерывного процесса, но и результата интенсивного и активного приспособления к условиям окружающей среды, социальным изменениям, приобщение к конкретной деятельности. Гипотетически мы полагаем, что создание благоприятных условий для формирования успешно адаптирующихся, активных, саморазвивающихся личностей сделает систему профессиональной подготовки учащихся более эффективной. При этом в качестве научно-педагогического императива выступает учет специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социальной среды, в которой функционирует система адаптации. К таким динамическим процессам, по мнению М.С. Яницкого, можно отнести [2]: профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально значимых качеств; личностное самоопределение, включающее формирование системы

личностных смыслов и ценностных ориентации; собственно адаптацию к условиям обучения и социальной среде, также включающую усвоение принятых социальных норм и ценностей.

В настоящее время создана достаточно прочная философская и теоретико-методологическая база исследуемой проблемы. Так, выделены и обоснованы подходы к изучению процесса адаптации: изучение физического развития учащихся и их психофизиологических функций; изучение психических процессов, в основном связанных с интеллектуальной сферой; изучение мотивационной сферы; изучение социально-психологических факторов адаптации; изучение особенностей личности; комплексный подход к изучению адаптации, а также разработана номенклатура видов адаптации, включающая адаптацию к учебной деятельности (образовательному процессу); адаптацию к профессии (избранной специальности); адаптацию к жизненной среде (условиям быта, отдыха, учения); адаптацию к коллективу (социально-психологическая адаптация).

Постановка цели и формулировка гипотезы настоящего исследования детерминирована осознанием того факта, что процесс адаптации обучающихся представляет собой целостное явление, включающее в себя следующие аспекты: социальный, психологический, психофизиологический, социально-психологический, социально-профессиональный и педагогический. Новым с науковедческих позиций является смысловое наполнение данных аспектов. Социальный аспект адаптации состоит в акцептации (от англ. accept - принимать) - принятии субъектом социальных целей и ценностных ориентации, усвоении социальной значимости своей деятельности, направленной на овладение системой знаний, умений, развитии практических навыков в психологической и коммуникативной сферах, а также преодоление недостаточной уверенности в себе. Психологический аспект выражается в зависимости адаптационных процессов от психологических особенностей личности. Психофизиологический аспект адаптации студентов связан с тем, что с поступлением в училища, техникумы, юноши и девушки попадают в необычные для них условия, в результате чего происходит ломка выработанного годами динамического стереотипа и формирование новых установок, навыков и привычек. Социально-психологический аспект выражается в формировании новых взаимоотношений в студенческом коллективе, установлении и поддержании определенного статуса субъекта в данной социальной среде. Социально-профессиональный аспект заключается в перестройке психологических свойств и качеств личности в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Педагогический аспект призван обеспечить преемственность в системе «школа – учреждение профессиональной подготовки», подготовить обучающегося к новым формам и методам работы, способствовать выработке навыков самостоятельной работы, самоконтроля и самообразования.

Результатом процесса социально-профессиональной адаптации является социально-профессиональная адаптированность, которую А.Л. Женаев понимает как личностное качество учащегося профессионального училища, позволяющее ему приобрести профессию, включиться в новое социальное

окружение, условия труда. Она характеризуется сохранением и дальнейшим развитием склонностей к конкретной профессиональной деятельности, слиянием общественной и личной мотивации труда и осуществляется в единстве с адаптированностью к социуму за счет активной деятельности учащихся, их обучения, воспитания и самовоспитания [3, 4].

В настоящее время у выпускника учреждения НПО должны быть сформированы знания и умения, которые прежде не были востребованы:

- знания о закономерностях и тенденциях изменения рынка труда;
- способность личности оперативно и эффективно решать актуальные социально-профессиональные задачи: поиск работы или создание инициативных форм занятости («собственное дело»);
- самомаркетинг (продвижение себя на рынке труда);
- поддержание профессиональной конкурентоспособности на всех этапах профессиональной карьеры;
- способность к самоуправлению поведением, общением, настроением и эмоциями; мобильность;
- направленность, на саморазвитие, самообразование и т.д., способствующие успешной карьере в условиях конкуренции на рынке труда.

Теоретически значимым представляется уточнение научной терминологии, составляющей понятийное поле исследуемой проблемы, в частности конкретизация понятий «интеграция», «социальная интеграция» «адаптация», «адаптация лиц с нарушениями в развитии», «инклюзия».

Прогнозируемыми практическими результатами решения заявленной проблемы, на наш взгляд, являются: разработка и реализация программы психолого-педагогической поддержки и ее реализации в условиях учреждения начальной профессиональной подготовки.

На наш взгляд, реальный социальный эффект результатов научно-исследовательской деятельности по заявленной проблематике будет возможен при отказе от критики существующей системы образования лиц с ограниченными возможностями и от идеи создания полностью социально изолированных образовательных учреждений. Создание образовательных систем, для такого контингента обучаемых должно базироваться в научно-практическом плане на сформированной в российской сурдопедагогике системе принципов, среди которых ведущее место занимают *специфические принципы*. Их реализация обеспечивает учет своеобразия развития таких детей, определяет особенности управления их познавательной деятельностью и специфику организации коррекционно-образовательного процесса.

#### Использованная литература

1. Брудный В.И., Каганов А.Б. Адаптация студентов младших курсов вуза. - Москва: Отдел научной информации НИИВШ, 1975. – 36 с.
2. Воложин А.И., Субботин Ю.К. Адаптация и компенсация - универсальный биологический механизм приспособления. - М., 1987. – 176 с.
3. Демина Л.Д. Некоторые аспекты психолого-педагогической адаптации студентов к вузовскому обучению // Педагогические условия

- совершенствования адаптационных процессов: Межвуз. темат. сборник. – Барнаул: изд. Алт. ун-та, 1988. – С.5-9.
4. Дмитриев Е. Д. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями// Дефектология. 2005. №4.
  5. Ершова Н.Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе // <http://lib.sportedu.ru/press/ГРФК/2000n5/pl4-17.htm>
  6. Леонгард Э. И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. №2.
  7. Пенин Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. - СПб., 2006. – 496с.
  8. Шипицына Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе. – СПб., 2009. -203 с.

*Воронина О.И.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

В современных условиях налицо значительное смещение общественного и государственного интереса в сторону понимания особой значимости периода дошкольного детства и его компетентного педагогического сопровождения. Отечественная дошкольная педагогика активно обращается к исследованиям феномена детства, которое является междисциплинарным понятием, позволяющим переосмыслить сущность педагогического сопровождения в образовании ребенка.

Особую роль педагогическое сопровождение играет в период подготовки ребенка к школе, как новому этапу его жизни. Исследования в области дошкольной педагогики доказали, что подготовка ребенка к школе представляет собой динамически развивающийся, педагогически направленный процесс, содержательно, организационно и методически объединяющий воспитателей, родителей и детей общей значимой и ожидаемой перспективой предстоящего школьного обучения.

Процесс подготовки к школе требует взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, объединения их усилий в обеспечении готовности старших дошкольников к школе. Готовность к школе представляет собой интегральное новообразование социально-личностного развития старшего дошкольника, имеющее многокомпонентную структуру и формирующееся в условиях особым образом построенного педагогического процесса (Т.И.Бабаева).

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда и активной познавательной деятельности от ребенка. Как показали исследования А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Бабаевой, М.Н. Силаевой, О.В. Солнцевой, З.А. Михайловой и др. в старшем дошкольном возрасте центральным стержнем процесса подготовки к школьному обучению является формирование субъектной позиции ребенка в деятельности. Необходимо развить самостоятельность, познавательную активность, интерес, любознательность, инициативность и творчество старшего дошкольника, ориентацию его в окружающем мире, использовать доступные средства познания и получения информации в решении задач связанных с элементарной учебной (слушать педагога, принимать учебную задачу, следовать инструкции, задавать вопросы, самостоятельно выполнять задание, стремиться к достижению результата), познавательной и практической деятельностью. Это является составной частью начальной учебно-познавательной компетентности дошкольника, играющей важную роль в определении готовности его перехода на следующую – школьную образовательную ступень.

Формирование качеств, необходимых будущему школьнику, может обеспечить лишь система педагогических взаимодействий детского сада и семьи. В современной дошкольной педагогике различные аспекты работы детского сада с семьей освещены в исследованиях многих российских ученых (Н.А. Андреева, Е.П. Арнаутова, Т.И. Бабаева, Т.А. Березина, Н.Ф. Виноградова, Т.А. Данилина, О.Л. Зверева, В.М. Иванова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, О.В. Огороднова, М.М. Рамазанова, З.И. Теплова и др.). Однако проблема взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в плане эффективной организации процесса подготовки старших дошкольников к обучению в школе еще не исследована в полной мере. Анализ показывает, что рекомендации для родителей по подготовке детей к школе носят разрозненный характер и преимущественно направлены на развитие специальных знаний и умений у детей.

Остро стоит задача эффективного взаимодействия детского сада и семьи в процессе подготовки детей к школе. В современной семье возникают новые проблемы, отличающиеся от проблем, которые были исследованы в работах о взаимодействии дошкольного учреждения и семьи, выполненных в конце 80-х начале 90-х годов прошлого века (Алассан Бига, Т.А. Маркова и др.).

За время перестройки произошли существенные изменения в жизнедеятельности семьи (экономический кризис, финансово-материальная зависимость, неудовлетворенность бытовых потребностей и пр.). Как показывает опыт, многие родители будущих первоклассников оказываются не готовыми к роли родителей школьников. Они испытывают неуверенность, тревогу за школьное будущее ребенка, его успехи, возможность совмещать детские игры и занятия с обучением в современной школе, ее сложными программами и высокими требованиями; эмоционально- тревожно реагируют

на трудности и неудачи детей, не способны оказать им психологическую поддержку.

В настоящее время для семейного воспитания характерны уменьшение продолжительности общения детей и родителей в семье, дефицит теплоты и внимательного отношения друг к другу, исчезновение совместных форм полезной деятельности ребенка со взрослыми, приводящее к формализации контактов. Все это в сочетании с чрезмерным требованием к исполнительности ребенка, способствует формированию у него неуверенности в своих силах, стойкого эмоционального неблагополучия, негативизма, аффективных реакций, отрицательных форм самоутверждения (Лисина М.И., Гарбузов В.А., Захаров А.И., Буянов М.И., Каменская В.Г., Зверева С.В. и другие). Формируются серьезные смысловые барьеры в понимании детьми требований взрослых, что значительно усугубляет жизнь, как самих детей, так и их родителей.

Родители и воспитатели нередко используют образ школы как устрашение, делая резкие замечания, не задумываясь о последствиях. Родители, понимая, что не все в школе у ребенка будет получаться с первого раза, заранее готовят его к неудачам. Подобные родительские напутствия не настраивают детей на перспективу школьного обучения и, более того, вызывают страх и боязнь перед ближайшим будущим. Стараясь быть чрезмерно объективными в оценивании успехов своих детей, взрослые не скупятся на критические замечания и, в конце концов, добиваются того, что ребенок отказывается от деятельности вообще, не предпринимает никаких попыток преодолеть трудности, реагируя на ситуацию слезами и уходом от деятельности (Бабаева Т.И., Полякова М.Н., Сомкова О.Н.).

Это остро ставит проблему помощи семье со стороны образовательных учреждений и в частности, детского сада, в подготовке ребенка к школе. При этом следует говорить не об эпизодической помощи, а о *педагогическом сопровождении* семьи как развернутом во времени процессе взаимодействия, в котором каждый из участников подготовки к школе в полной мере использует потенциал детского сада и семьи для решения общей задачи – развития ребенка как субъекта детской учебно-познавательной деятельности.

Следует подчеркнуть, что в педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам организации педагогического сопровождения (Александровская Э.М., Баева И.А., Бережнова Л.Н., Бондарев В.П., Битянова М.Р., Гогоберидзе А.Г., Куликовская И.Э., Казакова Е.И., Косарецкий С.Г., Липский И.А., Михайлова Н.Н., Овчарова Р.В., Субботина Л.Г., Чиркова Т.И., Федорова Ю.П., Юсфин С.М. и др.). Данные работы позволяют выявить некоторые характеристики, сущность, механизмы педагогического сопровождения.

В исследованиях современных авторов термин «педагогическое сопровождение» рассматривается с различных точек зрения:

- как сфера деятельности педагога, ориентированная на взаимодействие со школьником в процессе оказания ему поддержки в личностном становлении, принятии решения об избираемой деятельности и самоутверждения в ней (Губанова М.И., Тарита Л.Г. и др.);

- как помощь воспитаннику в его личностном росте, установки на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение (Карелина И.О., Коновалова Н.Л., Осухова Н.Г. и др.);

- как поддержка и развитие субъектности личности (Бондаревская Е.В., Золотарев А.А., Сериков В.В., Якиманская И.С., Ничипоренко Л.К. и др.);

- как система деятельности педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (Айрапетова В.А., Мудрик А.В., Яничева Т.Г. и др.);

- как направление деятельности педагога в сфере социально-профессионального самоопределения молодежи (Слюсарев Ю.В., Хасанова И.И. и др.).

Осмысление указанных педагогических позиций позволяет рассмотреть педагогическое сопровождение как многоактный процесс, детерминированный личностями педагога и воспитанника, целями, ценностями, факторами, принципами, методами, средствами воспитания. С позиций педагогического сопровождения следует говорить о необходимости любви воспитателя к воспитаннику, безусловного принятия его как личности, отзывчивости, умения видеть и слышать, сопереживать, приверженности к диалоговым формам общения, уважения достоинства, признания права на свободу самовыражения, поощрения и одобрения самостоятельности (Полторацкая Н.Л.)

Работы, выполненные на кафедре дошкольной педагогики (Ничипоренко Л.К., Люблинская О.Е.) под руководством А.Г. Гогоберидзе показали значимость педагогического сопровождения для развития ребенка как субъекта музыкальной деятельности и освоения иностранного языка.

В работах Л.Н. Авдеевой, Г.В. Самусевой, А.В. Лестевой, Полторацкой Н.Л. и др. раскрыты особенности педагогического сопровождения, к которым относятся: компоненты сопровождения (целевой, содержательный, процессуальный, диагностический); совокупность условий организации личностно-ориентированного процесса обучения ребенка, направленных на становление его субъектного опыта; взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на оказание помощи и поддержки ребенку и др.

Вместе с тем проблема педагогического сопровождения семьи в процессе подготовки старших дошкольников к обучению в школе остается недостаточно исследованной и требует дальнейшей разработки.

Анализ практики подготовки детей к школе обнаруживает ряд противоречий, требующих разрешения. Это противоречия:

- между значимостью процесса подготовки старших дошкольников к обучению в школе и недостаточной подготовленностью родителей в оказании поддержки и эффективной помощи своим детям в этот период;

- между необходимостью согласованных действий дошкольного образовательного учреждения и семьи в подготовке детей к школе и неэффективными формами сотрудничества педагогов с родителями воспитанников;



- между недостаточной разработанностью педагогического сопровождения семьи в подготовке детей к школе в теории и потребностями практики в разработке эффективной технологии этого процесса с учетом проблем ребенка и особенностями его воспитания в семье

Для устранения перечисленных противоречий необходимо:

- Изучить семью с целью выяснения ее возможностей по воспитанию своих детей и детей детского сада. В разнообразных формах общения с родителями своих воспитанников педагог выявляет, какую помощь нужно оказать семьям, в рекомендациях и советах каких специалистов они нуждаются. При этом следует учитывать, что с частью родителей, чьи дети пришли в подготовительную группу сразу из семьи, следует наметить дополнительную работу, рассказать о том, какое большое влияние оказывают условия жизни на развитие ребенка, о единстве требований к детям детского сада и семьи.

- Повысить педагогическую культуру родителей, которая представляет собой такое личностное образование, которое выражается в ценностно-гуманном отношении к ребенку, в творческом владении педагогическими технологиями, в отношениях взаимодействия семьи и ДООУ, в гуманистическом стиле взаимодействия с детьми. Основной составляющей педагогической деятельности является образование родителей. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей с целью объединения требований к ребенку в воспитании со стороны всех членов семьи, акцентирования совместной деятельности детского сада и семьи.

- Изменить характер взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в процессе подготовки их к школьному обучению. Принципиально важной становится ориентация педагога в организации процесса взаимодействия на индивидуальные успехи, достижения и помощь в преодолении трудностей ребенка. Это возможно в условиях стратегии педагогического сопровождения ребенка в процессе подготовки к школьному обучению. Недопустима организация педагогического процесса, копирующая модель «школы для маленьких», с чрезмерным количеством регламентированных временем занятий и школьно-предметной ориентацией.

- Формировать готовность педагогов к сотрудничеству с родителями, как с партнерами, а также координировать усилия детского сада и семьи в подготовке детей к школе с учетом индивидуальных проблем и достижений будущего школьника.

- Разработать педагогические рекомендации для семьи в осуществлении педагогической поддержки ребенка в период адаптации к обучению в школе в целях преемственности и непрерывности педагогического сопровождения.

Таким образом, эффективность педагогического сопровождения семьи в процессе подготовки старших дошкольников к школе связана с повышением уровня педагогической культуры родителей и профессиональной компетентности воспитателей в объединении их совместных усилий,

направленных на формировании полноценной готовности ребенка к школьному обучению.

Воронов В.В.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ РЕЙТИНГОВОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Модернизация системы образования требует внимания ко всем аспектам образовательного процесса. В частности, нуждается в реформировании система оценивания учебных достижений учащихся. Предлагаются самые различные способы решения этого вопроса. В последние годы в системе высшего образования все шире применяется рейтинговая накопительная система. Результаты этого нововведения в целом можно охарактеризовать как успешные [2, 3, 6, 7, 8, 10].

Это заставляет рассмотреть возможность ее использования и в средней школе. Автор разделяет мнение многих исследователей о дополнительных возможностях, которые дает рейтинговая накопительная система в сравнении со стандартной [2,3, 6, 7, 9, 10]. Тем не менее, очевидно, что новая система оценивания имеет не только достоинства, но и недостатки. И действительно, многие исследователи отмечают не только позитивные изменения, обусловленные введением рейтинговой накопительной системой, но и возникающие при этом проблемы [1, 3, 5, 6, 7, 8].

Для различных субъектов образовательного процесса введение рейтинговой накопительной системы предполагает учет разных по своему характеру рисков. Для родителей, администрации учебного заведения и общества на первый план выходит *проблема понимания, интерпретации* отметок в новой системе оценивания. Однако для учеников и учителей и разнообразие возможных проблем, и их глубина будут значительно больше. Введение новой системы оценивания приведет к *качественному изменению привычной модели деятельности*. Это касается и позиции субъектов в учебном процессе и некоторых важных характеристик самого учебного процесса. Изменения затрагивают и взаимоотношения учителей и учеников. В таблице № 1 указаны основные риски, касающиеся школьников. Кроме этого отмечены причины возникновения соответствующих проблем.

Таблица

Риски использования рейтинговой накопительной системы (для учеников)

Описание возможных проблем	Причина проблем
непонимание правил оценивания	новизна предлагаемой системы оценивания сложность предлагаемой системы оценивания
жесткость, механистичность оценки	автоматическое определение итоговых отметок, а значит уменьшение роли учителя в этом процессе

	большая объективность отметок
сильное падение рейтинга в случае болезни	автоматическая фиксация любого невыполненного задания
падение формальной успеваемости	одинаковый набор учебных обязательных учебных заданий для всех учеников сложность выполнения полного объема заданий по всему корпусу учебных предметов (особенно для слабых учеников) автоматическая фиксация любого невыполненного задания
психологическая напряженность	необходимость выполнения полного объема заданий по всему корпусу учебных предметов автоматическая фиксация любого невыполненного задания

Для проверки эффективности рейтинговой накопительной системы в течение 2005-2009 годов в нескольких школах Санкт-Петербурга проводилась апробация этой системы. В результате экспериментальной работы было установлено, что рейтинговая накопительная система не обладает априорными преимуществами, которые проявляются вне зависимости от условий ее применения. Эксперимент завершился очевидным успехом только в трех случае из четырех. В данной статье рассматривается психологический аспект полученных результатов.

Важнейшей характеристикой любой системы оценивания является ее психологическая комфортность для учащихся. Всем участникам эксперимента были предложены анкеты с соответствующим набором вопросов. Для описания психологической комфортности системы оценивания использовались следующие параметры: *понятность правил, нацеленность системы на поощрение, отсутствие боязни плохой отметки, возможность прорыва «вверх»*, т.е. заметного улучшения успеваемости по предмету, *наличие "страховки"* – отсутствие фатальной зависимости итоговой отметки от случайной неудачи, *зависимость возможности исправления отметки от ученика*. На диаграммах № 1 и № 2 представлены данные на основе анкет учащихся. Оценки параметров систем оценивания переведены в столбальную шкалу, в которой «100» соответствует наивысшей оценке данного параметра, а «0» – наинизшей. На диаграммах указаны погрешности результатов. Причем, если погрешности не перекрываются, то это означает, что полученные данные статистически значимо различаются (вероятность неслучайного различия превышает 95%).

Диаграмма 1.

Психологическая комфортность (для учеников) систем оценивания (ученики классов, принявших рейтинговую накопительную систему оценивания)

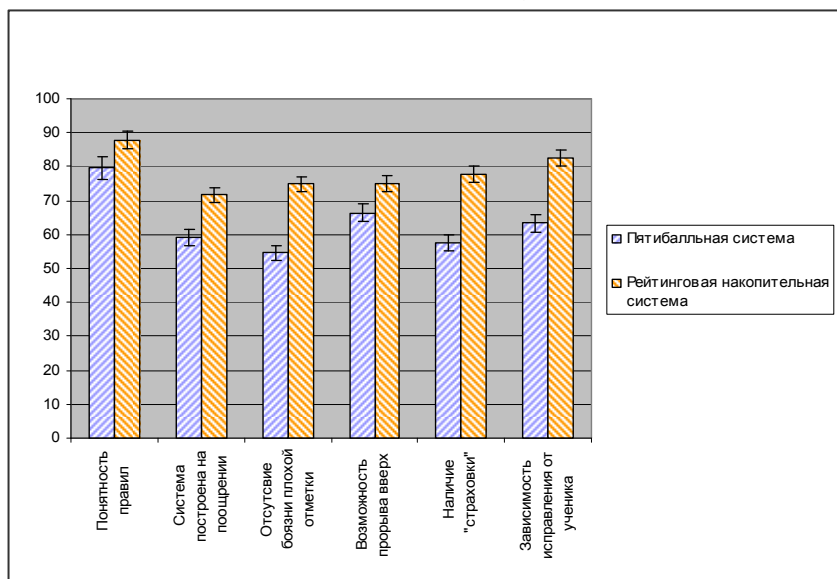
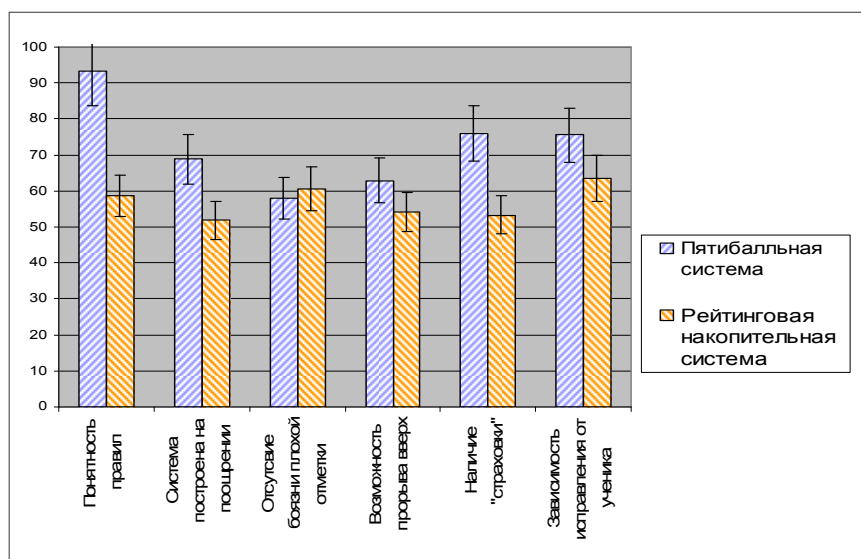


Диаграмма 2.

Психологическая комфортность (для учеников) систем оценивания (ученики классов, не принявших рейтинговую накопительную систему оценивания)



Диаграммы подтверждают высказанное выше утверждение об отсутствии априорных преимуществ рейтинговой накопительной системы. В разных ситуациях результаты могут быть диаметрально противоположными. Тем не менее, будет небезынтересно отметить, что оценки психологической комфортности пятибалльной системы ее сторонниками не так высоки, как оценки этого аспекта рейтинговой накопительной системы учащимися, которые ее выбрали.

Важным дополнением приведенных данных оказываются мнения учеников, сформулированные в свободной форме. Среди абсолютных лидеров по частоте

упоминаний находится *зависимость возможности исправления отметки от ученика*. Для большей части школьников это важнейший параметр, характеризующий психологическую комфортность рейтинговой накопительной системы. Среди других часто упоминаемых параметров необходимо назвать *ясность правил* рейтинговой накопительной системы и *накопительный характер* баллов.

Очень важно, какое содержание вкладывают школьники в те или иные формулировки. Так отмечая «возможность исправить, повлиять на отметку», «возможность получить лучшую отметку», «возможность повлиять на рейтинг», школьники отмечают, что «есть возможность исправить отметку в любую минуту», что можно «сдать пропущенные работы и поднять рейтинг», что «можно исправить текущую отметку», т.к. «отметка зависит в основном от ученика».

Очень важным для учащихся оказывается то, рейтинговая накопительная система основана на накоплении баллов, что это «система накопления», что «нельзя отнять набранные баллы», «набранные баллы не исчезают», «плохие работы не отменяют успеха», «одна плохая отметка не перечеркивает затраченный труд, ведь всякое может случиться». «Накопление баллов», наличие «страховки», то, что «плохая отметка не критична», что «можно заранее обеспечить себе хорошую отметку», все это приводит к тому, что «можно быть уверенным в итоговой отметке», что это «менее стрессовая система», «не держит в постоянном нервном напряжении».

Некоторые ученики отмечают, что новая система «более мягкая», что им «легче жить», «интереснее учиться», появляется «большой интерес к учебе», что система «поощряет, а не наказывает». В то же время, один из учеников отмечает, что рейтинговая накопительная система «поощряет тех, кому интересно учиться».

Другим часто повторяемым мнением является «ясность правил», «однозначность правил вывода итоговой отметки», «прозрачность системы оценок», «понятность требований», в которых «не учитывается личное отношение учителя», «есть ясные правила вывода итоговой отметки, а не решение учителя». И что важно, есть не только «ясные критерии отметки», но и «выполнение правил».

Сопоставление оценок учеников и учителей дает дополнительные возможности для анализа. Данные по оценке учителями психологической комфортности рейтинговой накопительной системы для учеников представлены на диаграмме № 3. Для описания психологической комфортности системы оценивания использовались те же параметры, что и в анкетах учеников.

Психологическая комфортность (для учителей) систем оценивания (учителя, участвовавшие в эксперименте)

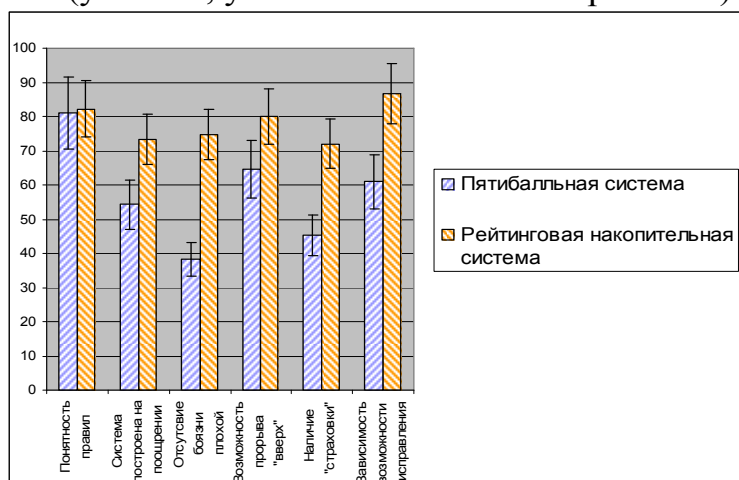


Диаграмма показывает, что оценка учителями психологической комфортности рейтинговой накопительной системы по четырем параметрам значительно превосходит оценки пятибалльной системы. Это *нацеленность системы на поощрение, отсутствие боязни плохой отметки, наличие "страховки" и зависимость возможности исправления отметки от ученика*. Сравнивая диаграммы учителей и учеников, необходимо отметить, что в целом оценки психологической комфортности рейтинговой накопительной системы учителями выше, чем оценки учеников. Это представляет собой один из рисков использования рейтинговой системы, поскольку учителя могут не заметить существование действительных проблем в этой области.

Подводя итоги, можно отметить, что приведенные данные позволяют сделать вывод, что *введение в школе рейтинговой накопительной системы может заметно улучшить психологическую комфортность системы оценивания*. Но использование рейтинговой накопительной системы несет в себе и риски, учет которых необходим для эффективного использования рейтинговой накопительной системы.

Использованная литература

1. Гликман И.З. Реорганизация самостоятельной работы студентов на основе рейтинговой системы в московских педагогических университетах // Проблемы реализации рейтинговой системы оценки успеваемости студентов высших учебных заведений: Материалы семинара вузов Поволжья и Урала (13 – 15 мая 2003 г., Волгоград) / Под ред. проф. Ю.В. Попова. – Волгоград. гос. техн. ун-т. – Волгоград, 2003. с. 51-54.
2. Горбунова Л.Г. Морфология рейтинга в контексте качества образования // Инновации в образовании. 2003. №6. с. 20-29.
3. Григорьева Г.В., Риттер С.Н., Тепляков А.М. Диагностика знаний с использованием динамического рейтинга: Учебное пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2001. -124 с.

4. Калужская М.В. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? / М.В. Калужская, О.С. Уколова, И.Г. Каменских – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
5. Кучеров В.Г., Подлеснов В.Н., Садовников В.И., Андросюк Е.Р. Самостоятельная работа студентов и рейтинг // Проблемы реализации рейтинговой системы оценки успеваемости студентов высших учебных заведений: Материалы семинара вузов Поволжья и Урала (13 – 15 мая 2003 г., Волгоград) / Под ред. проф. Ю.В. Попова. – Волгоград. гос. техн. ун-т. – Волгоград, 2003. с. 9-19.
6. Мухаметзянова Ф.С., Корнилова Н.Ю., Тамаров П.Г. Технология модульного обучения. Модульно-рейтинговая система контроля / Под общей ред. Т.Ф. Есенковой. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2001. – 84 с.
7. Науменко Ю.В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 2. с. 23-30.
8. Павлова И.Р. Рейтинговая система контроля и оценки в условиях профильного обучения // Образование в современной школе. 2007. № 4. с. 37-47.
9. Перевощикова Н.Е., Голубева А.И. Рейтинговая система оценивания деятельности студентов как средство управления качеством образовательного процесса по специальности // Инновации в образовании. 2007. №12. с. 65-72.
10. Чеботарева Н.Е. Модульно-рейтинговая технология оценки учебных достижений студентов как фактор повышения успешности обучения. автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Волгоград, 2004.

*Гасникова Т.О.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **ВОПРОШАЮЩИЙ МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ**

В настоящее время не только в России, но и за рубежом усиливается интерес к вопросам повышения познавательной активности учащихся через организацию исследовательской деятельности. Ученые и практики образования обсуждают вопросы, связанные с различными подходами к организации исследовательской деятельности учащихся на разных ступенях образования от детского сада до старшей школы в рамках урока или дополнительных учебных предметов, методикой организации исследовательской деятельности в образовательном пространстве в различных предметных областях, проблемами психолого-педагогического сопровождения данной деятельности и многие другие.

Таким образом, мы можем уже утверждать, что «исследовательское поведение в современном мире рассматривается уже не как

узкоспециализированная деятельность, характерная для небольшой профессиональной группы научных работников, а как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме в любой сфере деятельности. И даже шире – как стиль жизни»[1]. Следовательно, и обучение школьника организации и проведению исследовательской деятельности, развитие у него умений и навыков исследовательского поиска становится важной задачей современного образования.

На современном этапе развития образования в связи с внедрением нового ФГОС второго поколения для начального образования становится важным создание условий, для становления «любопытного, активно и заинтересованно познающего мир», «способного к организации собственной деятельности», умеющего решать «проблемы творческого и поискового характера», использующего для этого «различные способы поиска» младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

До настоящего времени в школьном обучении активно использовалась исследовательская деятельность как форма научного творчества в основном в средней и старшей школе, в начальной школе этот вид деятельности был в меньшей степени представлен в связи с мнением о его меньшей доступности для младших школьников.

Сейчас же мы можем отметить все возрастающий интерес к организации исследовательской деятельности именно в младшем школьном возрасте. В России проводятся различные конференции, например, ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» на которых представлены к защите исследовательские проекты младших школьников, выпускаются научно-методические журналы- «Исследователь», «Исследовательская работа школьников» и другие.

Природная любознательность, тяга к исследованию всего неизвестного, особая расположенность к усвоению нового позволяет учителю включать младшего школьника в исследовательскую деятельность, которая будет способствовать развитию творческих способностей, приобретению новых ЗУН, исследовательского поведения и обработки полученного материала.

Исследовательский поход в обучении помогает младшему школьнику увидеть связи между разрозненными фактами и явлениями, выстроить единую картину мира.

Изучением исследовательской деятельности и развитием исследовательских умений занимались Я.А. Пономарев, В.В. Давыдов, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, А.В. Леонтович, и другие.

Исследовательская деятельность младших школьников, по мнению А.И. Савенкова [2], это самостоятельная поисковая деятельность под руководством педагога, направленная на максимальное раскрытие творческого потенциала учащегося и создание ценностей важных для развития их личности.



Организация данного вида деятельности в младшем школьном возрасте позволяет учащимся проявить свои силы в новой для себя исследовательской позиции, поработать в рамках групповой деятельности или попробовать создать свой индивидуальный исследовательский проект, найти решение интересующей проблемы, возникшей в ходе познания окружающего мира. В данном случае для младших школьников важен не только полученный результат, но и не менее увлекателен сам процесс решения исследовательской задачи.

Умения и навыки исследователя, полученные при организации, легко переносятся в дальнейшем во все виды деятельности. Путей развития «интеллектуально-творческого потенциала» личности ребенка существует много, но собственная исследовательская деятельность, бесспорно, – один из самых эффективных. Важно помнить и то, что самые ценные и прочные знания не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих исследований. Прежде всего, нам необходимо разобраться с рядом утверждений связанных с организацией исследовательского подхода в обучении. Среди них можно отметить следующие: научить исследовательской деятельности, как и всякой творческой деятельности, невозможно; руководством детской исследовательской деятельностью должен заниматься ученый; прежде чем заниматься собственным исследованием, надо долго и кропотливо изучать все, что до тебя сделали другие; младшие школьники не способны проводить свое исследование, т.к. имеют недостаточный запас знаний об окружающем мире, существуют отличия в организации исследовательской деятельности у мальчиков и девочек и др.

Для определения истинности данных утверждений мы провели небольшое исследование с целью изучения возможности выдвигать гипотезы и проводить собственное небольшое исследование младшими школьниками разного пола. Для реализации задач эксперимента была подобрана соответствующая выборка испытуемых - учащиеся трех третьих классов – 65 человек (34 мальчика и 31 девочка) школы 347 Невского района г. Санкт-Петербурга.

Для изучения особенностей выдвижения гипотез в условиях исследовательской деятельности была разработаны две серии диагностических заданий, проводимых поэтапно.

Задания первой серии были направлены - изучение особенностей выдвижения гипотез в исследовательской деятельности в условиях специально организованного поиска на учебном материале.

На основе изучения содержания учебников по различным предметам и анализа представленных в них заданий была выбрана такая область науки, как естествознание, так как по нашему мнению, именно данная область знаний дает широкие возможности для проявления исследовательской деятельности уже в младшем школьном возрасте, и составлены три учебных задания исследовательского характера с подсказками: Почему одной из экологических задач, которую решает человечество, является борьба за чистый воздух?; Как

компьютер влияет на жизнь людей?»; Зачем человеку нужна разнообразная пища? Составленные для каждого задания подсказки были предназначены для ориентирования учащихся в направлениях поиска для выполнения исследовательского задания.

Экспериментальная работа по данному этапу проводилась следующим образом: после знакомства с предложенными заданиями, учащимся предлагалось заполнить составленную нами анкету, которая преследовала следующую цель - с одной стороны на изучение особенностей развития прогностической способности мышления у младших школьников, то есть насколько они могут прогнозировать свои действия, а с другой - анкета выступала как своеобразная подсказка школьникам в том, где они могут найти необходимую информацию, кто, что и как может им в этом помочь и как следует пользоваться литературой для составления и написания небольшого исследовательского текста. Для выполнения трех заданий учащимся необходимо было воспользоваться дополнительной литературой или другими источниками информации, отобрать и проанализировать необходимый материал и зафиксировать основные мысли. После этого мы проводили повторное анкетирование с целью проверки их прогноза относительно использованных источников информации и работы с ними.

Исследовательские задания мы оценивали по следующему критерию - степень использования подсказок при ответе на вопрос: воспользовался всеми предложенными подсказками; воспользовался одной или несколькими из предложенных подсказок; частично воспользовался предложенными подсказками и предложил свои варианты; не воспользовался подсказками и предложил свои варианты

Задания второго этапа были направлены на изучение особенностей выдвижения гипотез при самостоятельном выполнении исследовательских заданий на учебном материале у учащихся младшего школьного возраста. Здесь, в отличие от первого этапа, учащиеся предлагалось выдвинуть в классе предположения о причинах явления, о котором ученые до сих пор спорят и не могут прийти к однозначному ответу и явлениях окружающего мира, с которыми учащиеся постоянно сталкиваются, но при этом не задумываются о необходимости их для жизни и провести дома небольшое, без использования подсказок, самостоятельное теоретическое исследование, в котором они смогли подтвердить или опровергнуть выдвинутые в классе гипотезы или разработать новые. Учащимся были предложены следующие три исследовательских задания: «Почему исчезли динозавры?», «Зачем человеку нервы?», «Для чего человек выращивает растения?».

В качестве критериев оценки особенностей выдвижения гипотез на учебном материале мы использовали беглость (количество выдвинутых гипотез), гибкость (количество классов выдвинутых гипотез) и оригинальность (единичный ответ – редко встречающийся – часто встречающийся). Анализ самих теоретических исследований учащихся осуществлялся в процессе сравнения гипотез, которые учащиеся выдвигали на уроке и разработанных дома. Оценка стратегии стратегии проведения

исследования с использованием гипотез предполагала учет того, все ли гипотезы учащимися прорабатывались, либо происходил отказ от ранее выдвинутых гипотез и выдвигались новые, либо в процессе исследования происходило сочетание первоначальных предположений и новых.

С помощью анкеты изучалось отношение родителей к предложенным исследовательским заданиям, мера их участия в их выполнении. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии половозрастных особенностей в исследовательской деятельности:

1. При организации исследовательской деятельности в условиях специально организованного поиска, как мальчики, так и девочки используют предложенные направления и поиск своего самовыражения за счет нового взгляда на проблему, однако только девочки используют все предложенные подсказки, что может быть связано с такими психологическими особенностями девочек как целеустремленность, прилежание и желание выполнить все правильно;

2. По показателям беглость, гибкость и оригинальность девочки демонстрируют более высокий уровень их развития по сравнению с мальчиками. Вероятно, одной из причин этого в начальной школе процесс обучения в большей степени ориентирован на развитие девочек и в значительной степени учитывает их психологические особенности.

3. Значимых различий в выборе стратегии решения исследовательских задач между мальчиками и девочками во всех классах выявлено не было. Во всех 3 классах при проведении самостоятельного исследования большая часть учащихся выбирает стратегию разработки ранее выдвинутых гипотез и предложения новых, менее всего характерно для учащихся разрабатывать все выдвинутые гипотезы. Такая линия поведения может быть связана с физиологическими особенностями, когда учащиеся не обладают недостаточной мере навыками устной и письменной речи, которые не позволяют им браться за исследование всех выдвинутых гипотез.

4. Выявлены различия при проведении теоретического исследования: мальчики в основном, рассчитывают на свои силы и нацелены на быстрый и эффективный поиск информации, используя домашнюю библиотеку, технические средства или уточненную информацию от взрослых и их знакомых. Девочки же в большей ориентированы на взаимодействие и помощь со стороны взрослых при выполнении учебных заданий.

Мальчики и девочки всех классов переоценивают возможности компьютера и поиска в нем информации, но при этом большее количество мальчиков им пользуется в отличие от девочек, которые предпочитают воспользоваться привычным способом решения вопросов.

Воспользоваться библиотекой планируют как мальчики, так и девочки, но в реальной ситуации никто из них не пользуется. Видимо, это связано с тем, что учащиеся в недостаточной степени знают о возможностях библиотеки и склонны искать необходимую информацию дома с помощью взрослых.

5. Взрослые же в большинстве своем положительно относятся к заданиям исследовательского характера, предлагаемым в школе, так как

считают, что выполнение их расширяет кругозор детей и способствует развитию как личности и готовы оказывать помощь учащимся в поиске информации и обсуждении результатов исследования. Лишь небольшая часть родителей не выработала своего отношения к таким заданиям и соответственно помощи в их выполнении не оказывала.

В ходе нашего исследования мы подтвердили наше предположение о существовании у младших школьников половых особенностей в исследовательской деятельности и выявили зависимость от следующих факторов: пола учащихся; особенностей организации исследования; взаимосвязи с родителями и от выбора источников информации.

В заключении хочется отметить, что в практике начальной школы необходимо больше учитывать половые различия при организации исследовательской деятельности, включать задания исследовательского характера в программу различных предметов как необходимую составляющую часть уроков, выполнение которых будет способствовать обогащению опыта учащихся в реализации собственных идей на практике и, несомненно, будут усиливать мотивацию по изучению окружающего мира. При этом необходимо помнить, что первых порах младшего школьника надо учить всему: как выявлять проблемы, как разрабатывать гипотезы, как наблюдать, как провести эксперимент, как грамотно представить и донести до окружающих результаты своих исследований и т.п.

#### Использованная литература

1. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие.- М.: Ось-89, 2006.
2. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников.- М.: Сентябрь, 2003.

*Герасименко К.М.*

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Важнейшими направлениями интенсификации учебного процесса высшей школы являются индивидуализация обучения, переход к сознательному усвоению информации с ориентацией на ее практическое использование в профессиональной деятельности.

Основная тенденция развития учебно-воспитательного процесса заключается в смещении акцентов на увеличение доли самостоятельной работы в общем объеме профессиональной подготовки обучающихся.

Самостоятельная работа студентов на современном этапе развития педагогики выступает как важнейшее средство повышения профессионально-познавательной и творческой активности будущих специалистов. Именно в ней

проявляется мотивация студента, его целенаправленность, самостоятельность, самовоспитание и другие качества.

Исследователи, занимающиеся проблемой организации самостоятельной деятельности студентов в высшей школе (С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, С.И. Зиновьев, Б.Г. Иоганзен, А.Г. Молибог, Н.Д. Никандров, Р.А. Низамов, П.И. Пидкасистый и др.) раскрывают термин «самостоятельная работа» с разных сторон.

Понятие «самостоятельная работа» трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р.А. Низамов); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог). Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности в качестве черт личности по выработке умений и навыков рационального приобретения полезной информации (Б.Г. Иоганзен); как начальный этап самообразования (И.Л. Наумченко). Самостоятельная работа понимается также как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации (П.И. Пидкасистый).

Таким образом, мы видим, что самостоятельная работа рассматривается с одной стороны, как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов, а с другой – как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес обучаемых.

Особую значимость самостоятельная работа приобретает в условиях заочного обучения, т.к. здесь она является основной формой работы студента. Заочная форма обучения отличается от очной или вечерней относительно небольшим количеством контактного времени, которое посвящается посещению студентом занятий, консультаций и реализации программ практик. При этом Государственный образовательный стандарт предполагает освоение образовательной программы студентами всех форм обучения в полном объеме и квалификационные требования к специалистам, бакалаврам или магистрам не отличаются в зависимости от формы обучения. Поэтому при заочном обучении, когда подавляющее большинство студентов работают, возникают определенные трудности, связанные с освоением образовательной программы, решению которых может способствовать эффективная организация самостоятельной работы студентов.

Цель самостоятельной работы - научить студента осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, развить потребность в

повышении своей квалификации. Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают *три уровня самостоятельной деятельности студентов*:

1. Репродуктивный уровень. *Самостоятельные работы* выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ — закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. Реконструктивный уровень. В ходе *реконструктивных самостоятельных работ* происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

3. Творческий, поисковый. *Творческая самостоятельная работа* требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты) [2, с.122].

Эффективность обучения зависит не только от характера предъявляемых заданий, но, прежде всего от качества активности студента как субъекта. При организации самостоятельной работы студентов, педагогу необходимо учитывать специфику состава студентов с точки зрения их принадлежности к педагогической профессии, индивидуальные особенности студентов, их интересы и склонности.

С этой целью в процессе преподавания педагогических дисциплин можно использовать индивидуализированные учебные задания с инвариантным и вариативным компонентами. При составлении данных заданий учитываются особенности обучаемых (стаж, опыт работы, направленность личности и т.д.). Инвариантный компонент предполагает обязательное её выполнение, вариативный компонент дает возможность студенту заочнику выбрать вид задания, способ выполнения, форму отчетности и т.д.

Разработка индивидуализированных заданий предполагает органичное включение студентов в поисковую деятельность, приобретающую субъективный инновационный характер, ориентирует студентов не только на усвоение научно-педагогической информации, но и на творческое применение полученных знаний на практике.

Разделение программного материала на базовый, обязательный для прочного усвоения, подлежащий безусловному контролю и оценке, в пределах Государственного образовательного стандарта; и дополнительный, углубляющий основной информационный фонд, помогает, на наш взгляд, избежать перенасыщения учебным материалом.

Контроль качества выполнения заданий может осуществляться в разных режимах. Наряду с контролем со стороны педагога, студент может сам оценить свою работу в режиме «самоконтроль» или в режиме «взаимоконтроль» таким образом при выполнении самостоятельных заданий включаются механизмы саморегуляции.

Одной из трудностей при использовании самостоятельной работы в рамках вариативного компонента может стать то, что студенты могут быть не подготовлены к выбору в течение предшествующего обучения. Поэтому необходимо предварительно специально обучать студентов приемам самостоятельной работы, приемам взаимоконтроля и самоконтроля. Еще важнее овладеть новыми формами планирования самостоятельной работы, чтобы на занятии каждый студент мог работать непрерывно.

Планирование заданий для самостоятельной работы должно включать вид работы, форму организации, этапы работы, а также предусматривать вариативность видов при изучении программы, использование индивидуальной, групповой формы организации самостоятельной работы (подвижный состав учебных групп), контроль за результатами, учет бюджета времени, ориентацию заданий для самостоятельной работы на получаемую профессию, опыт самих студентов. Между сессиями студентам заочникам помогают учебные графики, предписывающие порядок выполнения повседневных домашних заданий и последовательность изучения дисциплин.

На основе изученной литературы и результатов опросных методов, проведенных среди преподавателей и студентов заочников ЯГПУ им. К.Д.Ушинского мы выделили ряд психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности организации самостоятельной работы студентов:

1. Обеспечение правильного сочетания работы студентов под руководством преподавателя с самостоятельной деятельностью студента, видов самостоятельной работы.

2. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами

3. Знание алгоритма, методов выполнения самостоятельной работы, способов ее выполнения.

4. Устойчивая мотивация деятельности (наличие заинтересованности).

5. Осуществление контроля за ходом самостоятельной работы, определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления. Студент должен научиться сам адекватно оценивать результаты своей деятельности.

6. Использование ситуаций успеха на занятиях, способствующих развитию уверенности в своих силах, формированию адекватной самооценки, раскрытию индивидуальных способностей студентов.

Таким образом, можно говорить о том, что обоснованное руководство самостоятельной работой студентов при соблюдении выявленных психолого-педагогических условий, позволяет достигнуть необходимого уровня профессиональной подготовки выпускника. При этом студент сам учится оперировать учебным содержанием, и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, развивается интеллект, формируется способность к самообучению, самообразованию, самоорганизации, высокий уровень поисковой активности.

### Использованная литература

1. Педагогические основы высшего заочного образования [Текст]: учебное пособие / под ред. И.Г.Шамсутдиновой – М.: ВЗИИТ, 1991. – 182с.
2. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов. // Высшее образование в России. – 2005. - № 6. – с. 120-124.

*Григорьева – Голубева М.В.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ВОСПРИЯТИЮ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Необходимость развития и совершенствования образовательного процесса отмечается всеми участниками системы образования. Разработаны технологии совершенствования образовательного процесса, изучены и описаны способы внедрения этих технологий в педагогическую практику, но «все педагогические идеи, даже самые подробные разработки останутся мертвым грузом, если не станут лично приняты учителем»{3}. Возникает необходимость изучить, насколько готов современный учитель воспринять достижения современной науки, уточнить, насколько учитель понимает возможности педагогической теории и ощущает готовность к присвоению нового знания.

Изучение готовности учителя к восприятию достижений современной педагогической науки стало целью нашего исследования. Для достижения данной цели нами была разработана модель готовности учителя, определены критерии готовности и подобран психолого–педагогический инструментарий исследования проявлений указанных критериев в деятельности учителя.

Теоретическая модель готовности учителя к восприятию научных разработок появилась в результате изучения работ ученых, работающих в трех направлениях методология, праксеология, инноватика. Работы в этих направлениях изучают деятельность учителя с целью оптимизации его труда, раскрытия исследовательского потенциала повышения профессионального уровня. Для реализации таких целей, необходимо представлять, какие профессиональные и личностные качества характерны для учителя, успешно взаимодействующего с наукой.

Изучение позиций ученых-методологов (Краевский В.В, Бережнова Е.В., Давыдов В.П., Скаткин М.Н.) показало, что в деятельности учителя, опирающегося в работе на педагогические исследования, важной составляющей является наличие методологической культуры. Под методологической культурой педагога подразумевается «культура мышления, специфическая для сферы образования. Она предполагает знание методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения педагогических задач»{3}. Основными компонентами методологической культуры учителя являются: умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс,



умение осознавать и творчески решать педагогические задачи, умение осуществлять методологическую рефлексю. С позиции методологии учителю для готовности работать с наукой необходимо знание современных педагогических теорий и накапливать опыт методологического анализа практической деятельности. «Творческое отношение к работе предполагает умение использовать для осмысления своего опыта знания и терминологию науки»{5}.

Педагогическая праксеология (Титова Е.В., Колесникова И.А.) рассматривает вопрос о взаимодействии учителя с научно – педагогическим знанием в рамках изучения предпосылок профессиональной успешности. Эффективность работы педагога проявляется в личностных новообразованиях, ставших результатом приобщения к становлению других людей. Умение в качестве побочного продукта производить в ходе профессиональной деятельности новые усовершенствованные способы ее осуществления обозначено как «праксеологическая продуктивность». {2} Источником развития праксеологической продуктивности являются, в том числе взаимодействие с опытом, своим и чужим. Данный опыт может быть зафиксирован в том числе и в научно-педагогическом знании, которое способствует переводу профессиональной деятельности на принципиально иной уровень продуктивности. Такой переход возможен в случае освоения педагогом способов работы с совокупным опытом, представляющим это знание. С позиции праксеологии учителю необходимо уметь наладить коммуникацию с носителями педагогического опыта и овладеть технологиями работы с большими объемами информации.

Инновационные процессы невозможны без изучения личности учителя, - считает Н. Р. Юсуфбекова{6}. Именно принятие или неприятие учителем новшеств, заинтересованность в преобразовании и совершенствовании профессиональной деятельности влияет на успешность воплощения в практику инновационных проектов. На первый план выступает личностно-профессиональная позиция педагога, особенно осознанные личные интересы человека и его отношение к деятельности в целом – ценностные ориентации. Соотношение ценностных ориентаций с характеристиками инновации и является основным аспектом принятия новшеств. У творческих конструктивных учителей лучшее понимание себя, более высокое самоуважение, адекватная самооценка и сильная мотивация. С позиции инноватики, учителю необходима заинтересованность и психологическая стабильность для уверенной работы с инновационными проектами.

На основании анализа изученных работ была построена модель готовности учителя к восприятию результатов педагогических исследований. Модель состоит из трех компонентов: мотивационная готовность, когнитивная готовность и социальная готовность.

Содержание мотивационной готовности:

- мотивация общей активности, которая отражает энергичность, стремление субъекта приложить свою энергию и умения в той или иной сфере

деятельности. Включает в себя такие мотивы-интересы, как: собственно активность, выносливость, упорство, возможно, противодействие.

- мотивация творческой активности отражает стремление субъекта использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты. Включает в себя: созидание, достижение, понимание, познание.

- мотивация принести общественную пользу является высшим стремлением в человеке, особенно, если при этом используются и достигаются творческие результаты {4}.

Содержание когнитивной готовности:

- наличие знания современной педагогической теории;
- наличие методологической культуры, в том числе и рефлексивной;
- владение технологиями работы с информацией;
- умение работать с различными видами источников педагогического знания.

Содержание социальной готовности:

- наличие коммуникативных навыков;
- владение информационными технологиями.

Наше исследование готовности учителя к работе с педагогической теорией опиралось на сконструированную модель. Для его реализации были применены методы психологии и педагогики, такие как методика исследования мотивации, анкетирование и интервьюирование учителей. Применение методов психологии в данном исследовании оказывается целесообразным и дополняющим педагогические методы.

Вопросы мотивации изучаются с разных позиций и педагогикой и психологией, но в психологии более востребованы диагностические материалы, измеряющие различные личностные проявления человека. Т.о. в психологии разработаны надежные и валидные методики измерения мотивационной сферы, из которых была выбрана методика измерения мотивационной структуры личности, описанная в работе Мильман В.Э. «Мотивация творчества и роста». В основе данной методики лежит модель, в которой основными составляющими мотивационной сферы личности предстают относительно независимые побудительные функциональные тенденции, включающие в себя основные направленности личности. Это потребительная тенденция, выражающая основные жизненно необходимые мотивы, и производительная, выражающая творческие и созидательные мотивы. Методика позволяет выявить соотношение основных функциональных побудительных тенденций, помогающее представить прогностическую перспективу в отношении познавательной, инновационной и исследовательской деятельности учителя.

С целью исследования когнитивной и социальной готовности, нами была разработана система критериев, раскрывающих содержание этих компонентов.

Критерии когнитивной готовности:

- владение педагогической терминологией;
- осведомленность о современном педагогическом инструментарии;
- осведомленность о возможных источниках информации;
- использование в деятельности элементов методологического анализа;
- осознанное использование педагогического знания;

- разнообразие источников получения информации.

Критерии социальной готовности:

- радиус круга профессионального общения (образовательное учреждение, районное методическое объединение, городское методическое объединение, Интернет-сообщество учителей);

- использование возможности применения компьютера в профессиональной деятельности;

- осознание необходимости профессиональной поддержки.

Изучение проявления данных критериев в профессиональной деятельности современного учителя предполагается проводить с использованием методов анкетирования и интервьюирования. Нами была разработана анкета и подготовлены вопросы для интервьюирования учителей.

Предварительное анкетирование было проведено с участием фокус - группы из 20 человек. Следующий этап – интервьюирование находится на стадии реализации. Таким образом, на данный момент мы имеем возможность ознакомиться с промежуточными результатами исследования.

Результаты анкетирования показали следующее. Все участники исследования уверены, что следят за достижениями педагогики (18 человек – да, постоянно, 2 человека – редко). Основными источниками информации являются: Интернет – 10 человек; общение с коллегами – 4 человека; методическая служба (в том числе целевые курсы) – 14 человек; чтение профессиональной литературы – 2 человека. Только два участника анкетирования указали более одного источника информации.

Свою осведомленность в сфере последних разработок педагогической науки для школы опрашиваемые оценили средним баллом 5,1 по 10 балльной шкале. Подобным уровнем осведомленности не удовлетворены 12 человек, 8 человек удовлетворены отчасти. При этом только один респондент изъявил желание обратиться к науке для повышения результатов профессиональной деятельности. Два респондента имеют опыт обращения за помощью к педагогам-ученым. 17 опрашиваемых не ждут никакой профессиональной поддержки от представителей педагогической науки и не видят причин обращаться к ним за помощью.

Обобщая предварительные результаты можно наблюдать следующие противоречия: а) противоречие между уверенностью большинства респондентов в информированности о достижениях науки и степенью удовлетворенности своей осведомленностью; б) противоречие между уверенностью в информированности о достижениях науки и пониманием целесообразности обращения к ней; в) противоречие между стремлением следить за достижениями науки и узким кругом источников информации.

Уже на данном этапе исследования можно утверждать, что необходима методическая работа, способствующая трансформации мнения учителей об избыточности и бессмысленности деятельности по изучению современных педагогических достижений.

Объем информации, необходимый для эффективного решения проблем образовательного процесса, не позволяет учителю в одиночку справиться с вопросами, возникающими в профессиональной практике. Работа с большим

объемом информации под силу только науке, которая может отличить важное от несущественного, выделить и обобщить закономерности успешных преобразований и спрогнозировать возможности практической деятельности. Современный учитель встает перед проблемой поиска ресурсов, способных помочь ему в нелегком деле повышения эффективности профессиональной деятельности, но еще не осознает, что главным его союзником должна стать педагогическая наука.

Использованная литература:

1. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого–педагогического исследования. – М.: Логос, 2006
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М.: Издательский центр «Академия», 2005
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап. – М.: Издательский центр «Академия», 2008
4. Мильман В.Э. Мотивационный профиль личности. - М.: МГУ, 1990
5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования. – М.: «Педагогика», 1987
6. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991

*Гринёва М.И.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена.*

## **ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОТКАЗА ПОДРОСТКОВ ОТ ЧТЕНИЯ**

На протяжении многих лет на страницах газет и журналов, в различных теле- и радиопередачах, Интернет-изданиях обсуждается вопрос о проблеме «нечтения» подростков, следствием которого является все более распространяющаяся функциональная безграмотность. Причинами такого «охлаждения» к чтению в подростковой среде называют отсутствие домашних библиотек, рост киберзависимости, увеличение количества источников информации, дороговизну книг и многое другое.

В данной статье делается попытка рассмотрения оснований для отказа современного подростка от чтения. Проблема рассматривается с физиологической, психологической и педагогической точек зрения.

### ***Возрастные особенности подростка***

Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению проблемы, нам необходимо определиться с особенностями данного возрастного периода в целом. Исходя из различных рассматриваемых сторон развития человека исследователи по-разному определяют возрастные рамки этого периода. Эрик Эриксон период отрочества помещает между 12-13 и 19-20 годами, Жан Пиаже ограничил подростковый возраст 12-15 годами. Выготский Л.С. пубертатный

возраст относил к 12-17 годам. Эльконин Д.Б. называл возрастные рамки 11-15 лет.

В современных исследованиях подростковый возраст помещают в более тесные рамки. Д.И. Фельдштайн говорит о промежутке 10-15 лет. Нам ближе классификация Г.С.Абрамовой, которая в описании возрастных особенностей ориентируется на содержание жизненных задач развития и экзистенциальные переживания, связанные с ними. Подростками она считает людей в возрасте 13-17 лет [1, с.477]

Необходимо также отметить, что у человека принято различать возрасты: хронологический, физиологический, психологический, умственный, рекреационный и некоторые другие. Таким образом, возрастные границы всё же остаются приблизительными и могут варьироваться в зависимости от особенностей и темпа развития человека.

**Физическое развитие** подростка сопровождается ослаблением памяти, внимания; происходит половое созревание, при этом на некоторое время замедляется рост различных органов тела на фоне ускоренного роста других. Рост массы тела отстаёт от темпов роста скелета, что определяет внешний вид: тонкая костлявая вытянутая фигура, порой ещё и сутулая, если своевременно не уделить внимания на осанке. Подобные перепады в развитии не проходят бесследно, оказывая серьёзное влияние и на поведение ребёнка, и на особенности восприятия, и т.д.

Говоря о **психическом развитии** подростка, следует заметить, что, считая себя совершенно взрослым, тем не менее, он не способен критично оценить истинный объём своих знаний и умений. «*Чувство взрослости – это психологический симптом начала подросткового возраста*», – пишет И.В. Шаповаленко. По её мнению, в полной мере этот возраст разворачивается только в индустриальном обществе в связи с большой контрастностью между детством и взрослостью, и подросток оказывается между двумя культурами, к одной из которых он принадлежать уже не хочет, а в другую войти ещё не может. Это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса» (внутренних противоречий мышления), неопределённость планов и целей в период смены «жизненных пространств» [8, с.145]

В качестве **ведущей деятельности** в этом возрасте, по мнению Д.Б.Эльконина, на первое место выступают общение со сверстниками, при этом важно не столько содержание, сколько интенсивность общения [9, с.234]. Кроме того, многие учёные в качестве ведущей выделяют и общественно-значимую деятельность. Так Д.И. Фельдштейн утверждает, что главное значение в психическом развитии подростка играет «общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность» [7, с.78].

Тем не менее нам близко утверждение Г.С.Абрамовой о том, что не следует сбрасывать со счетов и потребность в общении со взрослым, которая обусловлена, прежде всего, проблемами перспективного жизненного самоопределения. [1, с.486] Содержанием общения со взрослыми становятся вопросы взаимоотношения людей, отношения между полами, выбор профессии. Этим взрослым может стать учитель, кто-либо из ближайших

родственников, – тот, кто в глазах подростка обладает уникальными качествами общественно значимой деятельности. К числу таких «значимых» людей следует отнести и литературных персонажей, киногероев, музыкантов и так далее.

В качестве симптома, свидетельствующего о завершении подросткового возраста, обычно называют начало периода сомнения в существующих ценностях.

Охарактеризовав таким образом особенности подросткового возраста, попробуем проанализировать различные причины отказа подростков от чтения.

Специалисты в области *физиологии* утверждают, что процессы, лежащие в основе запуска и обеспечения чтения, следует искать, во-первых, *во внешней среде*, действующей на организм (в условиях), во-вторых, на последнем уровне нервной системы, то есть - *в коре головного мозга*. [5, с.118]

Чтение с физиологической точки зрения является результатом развития корковых функций головного мозга, а именно способности к превращению символа или знака в образ. Для построения образа корой при чтении понадобятся некоторые способности и специальный тренинг – обучение.

Причинами неспособности построения образа корой, по мнению физиологов, являются либо нарушение чтения (эту причину достаточно легко диагностировать, но работать над решением этой проблемы должны только специалисты), либо недостаточная тренировка. Для обеспечения успешного функционирования высших психических функций, коим является и чтение, представляющее собой распознавание (видение) слова – прочтение слова – построение образа слова – установление связи с другими образами (формирование представления о прочитанном), необходима очень четкая функциональная организация специфических корковых структур.

Однако эта функциональная организация с рождения практически отсутствует. Есть только предпосылки для её возникновения – мощная, почти неорганизованная нейронная сеть, которая, разрушая и совершенствуя синоптические связи, настраивается (обучается) функционировать в определенных условиях, от которых и зависит, что она сможет декодировать: Сартра или только SMS-ку.

Мы видим, что возрастает нагрузка на структуры коры, которые занимаются переводом текста в осмысленные образы, а, тем более, в связи между ними (образами). Такие способности могут оказаться не у всех (по разным причинам), поэтому чтение превращается в абракадабру, как, например, бессмысленное выучивание текста на иностранном языке без понимания содержания. А поскольку в процесс обучения вовлекаются практически все поголовно, то проблема становится очевидной.

Итак, по мнению физиологов, исчезновение интереса к чтению связано с затруднениями или невозможностью построения образа на написанное слово, что подсознательно дает ощущение бессмысленности самого процесса чтения.

Обучение чтению происходит в определенных социальных условиях, которые у учителя и у современного ребенка сильно различаются. Вполне вероятно, что декодирующие текст у детей строят образы не по тем характеристикам, по которым тексты писались.

Кроме того, ценность текста может падать из-за обесценивания самого образа (даже уже построенного). Какой смысл сочувствовать переживаниям тургеневских героинь, если в реальном мире они выглядят бессмысленными и только усложняют проблему организации общения?

Ученик и учитель могут иметь совершенно разное представление о различных образах, и у этой разницы, возможно, будут вполне конкретные физиологические причины. Каждый вариант декодировки может быть значим в определенных условиях или период времени.

Последнее утверждение особенно актуально в интересующий нас подростковый период, когда предпочтения ребенка в общении смещаются от семьи, учителя, школы к компании сверстников, образующих свою молодежную субкультуру, меняются ценностные ориентиры. В этот период особенно остро проступают различия в декодировке у зрелого человека и у подростка. Вот что, например, утверждает Л.М.Фридман: «В среде молодежи царствует бездуховность, неверие и отчужденность по отношению ко взрослым, увлечение низкопробной массовой культурой, распространены различные мелкие неформальные группы от анархического до фашистского толка» [6, с.22].

По мнению В.Е.Пугача [4, с.12] границы между полями молодежной субкультуры и культуры «большой» не являются непроходимыми. Задача понимающего это учителя литературы сводится не к тому, чтобы обвинять подростков в бездуховности, а к тому, чтобы вывести их из поля молодежной субкультуры, в пределах которой удовлетворяются духовные потребности молодежи, в более широкое поле русской и мировой культуры через тексты национальной прежде всего литературы. Автор отводит учителю роль посредника между художественным текстом и учеником, считая, что «непосредственное восприятие качественных литературных текстов средним школьником едва ли возможно».

В.Е.Пугач в своей работе дает определение поля читательских ориентаций как субъективной реальности, имеющей свою структуру и свои характеристики и поддающейся исследованию и влиянию, и предлагает учителю расширить это поле подростка с помощью анализа художественных текстов. Причем новаторство метода еще и в том, что автор выбирает не привычный нам путь чтения текста - «эмоция»-«анализ», а обратный – «анализ» и, как следствие, - «эмоция».

*«Анализ текста выступает в качестве универсального способа организации диалога подростка с литературой, - подчеркивает автор, - эстетическая эмоция не предваряет анализ текста, а вытекает из него.»*[4, с.4]. Причиной для применения именно такого пути общения с текстом автор считает прагматичность современных подростков. В.Е.Пугач считает, что *«...добираясь до этой информации, школьник испытывает, с одной стороны, комплекс эмоций, связанных с познанием, а с другой – уже расшифрованная информация обретает для него свойства, позволяющие потреблять ее эмоционально. Мы можем эмоционально отреагировать только на «свою» информацию. Так и информацию, заложенную в литературном тексте, нужно*

*сделать «своей» для подростка. Достигается это путем анализа текста»* [4,с.13]

Специалисты в области **психологии** подростков утверждают, что в этот период у подростка увеличивается словарный запас и приобретает большой навык оперирования словом. По мнению Г.С.Абрамовой «это путь к массовому словесному творчеству, типичному для подростков. Это и путь в равной мере порчи языка и его обогащения». [1, с.496]

Мы разделяем тревогу психологов, что подросток без книги становится обделенным одним из важнейших средств культуры, развивающем в человеке способность к сосредоточению на собственном Я. *«У современного подростка много соблазнов получать информацию извне в обобщенном виде через зрительный анализатор, гораздо меньше таких жизненных ситуаций, где он должен сосредоточиться на информации, идущей непосредственно от его Я. Нетренированное Я, если его не научить слушать самого себя во внутреннем диалоге, может потерять чувствительность к собственной диалогичности»* [1, с.497]

С.Г.Абрамова считает, что одна из причин этого состоит в том, что чтение связано с движением в собственном психологическом пространстве, причем это движение естественное, оно основывается на уже существующих в нем переживаниях, структурированных в разной степени. Символическая функция сознания обеспечивает относительную устойчивость этих структур (образов внутренней речи) и возможность развития глубины и ширины семантического поля каждого структурного образования. Психологическое пространство и движение в его семантике требуют от Я человека его выраженности, то есть оформленности в виде собственных текстов – «Я – высказываний». [1, с.496]

Говоря другим языком, умеющий читать чужой текст обладает необходимым для этого умением читать собственную душу.

Эти высказывания (отклик собственной души на какое-либо сообщение) не всегда могут быть оформлены привычным для нас образом – в форме слов, устных или письменных. Ведь текст в широком смысле этого слова - последовательность знаков, построенная согласно правилам данной знаковой системы и образующая сообщение. Почему бы тогда не назвать текстом мелодию, математическую формулу, рисунок, танец?

В рамках всероссийского **проекта «Успешное чтение»**, имеющего своей целью развитие культуры чтения школьников, нами было проведено исследование по проблеме чтения подростков. 1170 школьников 13-17 лет из Санкт-Петербурга, Сургута и Петрозаводска отвечали на вопросы, связанные с их отношением к чтению, месту книги в их семье, взаимосвязи обучения и чтения и др.

**Семейное чтение.** По данным исследования лишь 45% анкетированных рассказывают родителям о том, что они читают. Родители спрашивают, о чем читают их дети лишь в 60% случаев. Лишь четверть респондентов знают, какие книги были любимыми у их родителей в юности. Но достаточно большому количеству ребят (76%) родители читали в детстве на ночь. Одним из своих



вдохновителей авторы проекта «Успешное чтение» считают французского педагога, актера, писателя Даниэля Пеннака. Его фраза *«Если, как постоянно говорится, мой сын, моя дочь, молодежь не любит читать – и глагол выбран верно, именно любовь тут и ранена, - не надо винить телевизор, наше время, школу...»* будет, на наш взгляд, более чем уместна в этом разделе нашей статьи.

**Поговорим и о школе.** Точнее, о роли учителя в приобщении к чтению. Ведь по ряду причин его шанс стать тем самым значимым взрослым, в котором так нуждается подросток на пути к самоопределению, очень велик. По результатам того же исследования только половина респондентов ответила положительно на высказывания такого рода как «Нам приходится много самостоятельно читать на уроках», «Если учитель обсуждает с нами что-то интересное, мне хочется прочитать об этом больше», «Отметки часто зависят от количества и качества книг, прочитанных кроме учебника», «В нашем классе часто реализуются интересные проекты, для участия в которых мне надо много читать и работать с разными текстами», «У меня есть учитель, который много читает и делится с нами своими впечатлениями». Менее сорока процентов подростков сказали, что могут обсудить прочитанное с учителем.

Оказывается, что успешность в школе не зависит от того, читаешь ли ты что-либо, кроме учебника. Да и учебник, как выяснилось, тоже не очень-то и нужен, ведь учитель пересказывает его на уроке своими словами. Что уж говорить об обсуждении недавно прочитанной книги. Что это – нежелание педагога общаться с учениками или низкая читательская культура самого учителя?

Возвращаясь к Пеннаку, вновь процитируем его: *«Похоже, на все века и для всех широт решено и подписано, что в школьной программе нет места удовольствию и что знание может быть лишь плодом сознательного страдания...»*

### **Выводы**

Рассмотрев физиологические, психологические и педагогические причины охлаждения подростков к чтению, резюмируем вышесказанное. Итак, причинами «нечтения» подростков являются:

1. неумение построения образа корой головного мозга;
2. различия в декодировке педагога и ученика-подростка;
3. узкое поле читательских ориентаций подростка;
4. избыток «нефильтрованной» информации извне в обобщенном виде (музыка, видео, компьютер, телевидение), недостаток жизненных ситуаций, в которых необходимо сосредоточиться на информации, идущей непосредственно от Я подростка;
5. обоснованная психическим развитием потребность в выраженности, оформленности своего психологического пространства и движения в семантике в виде *собственных* текстов – «Я – высказываний»;
6. отсутствие видимой связи чтения и успешности;

7. недостаточный уровень развития педагогической культуры чтения, которая включает в себя собственно культуру чтения взрослого человека, значимого для подростка;

Используя технологию «Зеркало позитивных преобразований», мы можем наметить *пути решения* обозначенных нами причин отказа подростков от чтения:

1. Проблема неумения построения образа корой головного мозга решается путем тренировки, обучения, постепенного перехода от построения образа на слова, обозначающие что-либо конкретное, к построению образов на абстрактные слова.
2. Решение проблемы различия в декодировке нам видится в попытке учителя войти в мир подростка, в его субкультуру, желании понять выстроенный им образ для создания обстановки доверия и введения его затем в культуру «большую».
3. Расширить поле читательских ориентаций подростка возможно с помощью анализа художественных текстов, делая, таким образом, информацию, заложенную в литературном тексте, «своей» для подростка.
4. Объединяя четвертую и пятую указанные выше причины нечтения, мы рискнем предложить попробовать дать подростку тщательно отобранные, качественные альтернативные тексты (фильмы, музыку, телепередачи и даже компьютерные игры) и, помня о такой особенности психического развития данного периода, как потребность к оформленности внутреннего диалога со своим Я, дадим ему возможность выразить себя в *собственных* текстах различной природы, будь то стихотворение, танец, музыка, граффити, эссе и т.д.
5. Для восстановления связи чтения и успешности необходимо увеличивать роль книги в общеобразовательном процессе: использовать на уроках (и отнюдь не только на литературе) аутентичные тексты различного характера, создавать условия, когда дополнительно прочитанная книга, статья дают возможность стать успешнее в учебе, почувствовать себя интересным собеседником; обсуждать с подростками прочитанные книги, обмениваться ими; проектировать встречи с успешными людьми, которые могли бы поделиться своим отношением к книгам, чтению.
6. Учителю необходимо много читать (мы убеждены, что это неотъемлемая часть профессии), быть в курсе литературных новинок для того, чтобы иметь инструменты педагогического влияния на чтение школьников, а также педагогу необходимо овладевать технологиями развития культуры чтения школьников в образовательном процессе.

#### Использованная литература

1. Абрамова ГС. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, 2000. 624 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. АСТ, Астрель, Хранитель. 2008. 671 с.
3. Пеннак Д. Как роман. Самокат. М. 2005

4. Пугач В. Е. Педагогические условия расширения поля читательских ориентаций подростков [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Пугач В. Е. – СПб., 2005
5. Учебно-методический комплекс «Успешное чтение». Книга для учителя. Под ред. Казаковой Е.И., Лема, СПб, 2009
6. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. М., 1997
7. Хрестоматия по возрастной психологии /ред. Фельдштайн Д.И. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996.
8. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М. Гардарики, 2005
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. Педагогика, 1989.

*Дементьева Е.Б.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **ВОЗРАСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Современное общество сегодня представляет собой достаточно открытую, нелинейную систему с поливариантными возможностями своего развития, требуя от будущего профессионала обладать различными качествами и способностями. Этим требованиям присущи такие черты как неоднозначность, комплексность, рациональность и в то же время практико-ориентированность.

Из всех специалистов, особенно будущий педагог, в обществе постмодерна поставлен в определённые фреймы, которые понимаются в педагогике как компетенции/компетентности. Данные требования нашли своё отражение в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте для среднего профессионального образования, где выпускник педагогического колледжа должен обладать такими компетентностями как: понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии; работа в коллективе, обеспечивая его сплочение; оценивание рисков и принятие решения в нестандартных ситуациях и другие. Тем самым встают вопросы, связанные с развитием социального интеллекта и формированием социальной компетентности у студентов, как высшего образования, так и среднего профессионального образования. Данные проблемы активно исследуются в последние годы. Например, в исследованиях, проведенных в РГПУ им. Герцена (В.А.Козырев, Н.Ф.Радионова, А.П.Тряпицина), согласно квалификационным требованиям к профессиональной деятельности в сфере образования социальная компетентность (6-й уровень образования – бакалавриат) понимается через конкретные умения, а именно:

- ориентироваться в современной социокультурной ситуации, используя некоторые ее возможности для обеспечения качества образования;
- включаться во взаимодействие с социальными партнерами, заинтересованными в качестве образования;

- создавать условия для проявления субъектами педагогического процесса социальных инициатив на уровне образовательного учреждения;
- организовывать сообщества обучающихся и обучающихся для овладения ими опыта взаимодействия при решении определенных задач (учебных, социальных и др.);
- нести ответственность за результаты своих действий и действий обучающихся [1, с 140].

Проведенный теоретический анализ позволил нам определить ***социальную компетентность будущего педагога как интегральную характеристику, определяющую способность проявлять социальную инициативу, нести ответственность перед другими за принятое решение и выстраивать свое поведение в соответствии с принятыми социальными нормами и ценностями.***

Однако следует подчеркнуть, что процесс формирования социальной компетентности у студентов педагогического колледжа невозможен без учёта их возрастных особенностей. Возраст как культурно-педагогическая категория отражает *степень соответствия* развития человека требованиям, предъявляемым ему в определённом возрасте в данном обществе и в данной культуре. Поскольку компетентность согласно функциональной модели определяется, как способность решать профессиональные задачи, где «способность» понимается как «умение», то необходимо ответить на вопрос: на сколько готов студент педагогического колледжа в силу своих возрастных возможностей к формированию такой интегральной характеристики личности как социальная компетентность?

Таким образом, актуальной становится проблема обоснования *возрастной готовности* студентов педагогического колледжа к тем требованиям, которые заложены в образовательных стандартах третьего поколения, построенных на компетентностном подходе.

Характеризуя студенческое сообщество в педагогическом колледже, важно отметить, что оно представляет собой достаточно большой возрастной диапазон обучаемых, а именно от 15 до 20 лет. Это связано с тем, что профессиональная подготовка в колледже осуществляется как на базе 9 класса, так и на базе 11 класса, отражая тем самым специфику обучения в среднем профессиональном заведении. Выше названный возрастной период знаменует собой переход от подросткового возраста к юношескому возрасту. Данный временной отрезок жизни представляет собой период формирования «Я – концепции» (С. А. Беличева, Д. И. Фельдштейн, В. А. Ядов и другие), отражающей относительно устойчивую систему представлений о себе. Эта система отражает в себе новый уровень самосознания, включающий в себя такие характеристики социальной зрелости как выбор социальной позиции, гражданская гордость, ориентация на социальную активность, интернализация социальных ценностей. Именно проявление личностью социальной инициативы, активной жизненной позиции, как показателей социальной компетентности, являются особенно значимыми для данного возрастного периода. В этой связи социальная компетентность рассматривается как

средство адаптации личности в социуме и наиболее успешной самореализации в нём.

Рассматривая с данной позиции социальную компетентность, следует раскрыть сущность понятия «социально ориентированная личность». Социально ориентированная личность – это личность, гармонично сочетающая в себе отношения к окружающему миру, к самому себе и проявляющая в поведении и деятельности, ориентации на интересы *общественного развития*, социальное взаимодействие, на личностный рост и *самореализацию*, направленные на вклад в развитие общества, сораствление всех субъектов социального взаимодействия (Никитина Н. Н.).

Данный тип личности соразмерно развивает в себе как социальные, так и личностные качества и свойства. Как мы видим из определения, в структуру социально ориентированной личности входят не только те качества, обеспечивающие её социальную адаптацию, но и те, от которых зависит степень развития индивидуальности человека.

В юношеский период значительно расширяется спектр сфер социальной активности, формируется система отношений к себе как к члену общества и *активному* субъекту социального взаимодействия. Специфическими факторами, обеспечивающими действенность данных механизмов, служат различные виды педагогических и социальных практик, организуемых в колледже. Включение студентов в такие формы создаёт тем самым условия для развития социальной компетентности будущих педагогов.

Согласно теоретическим представлениям некоторых учёных (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн), в жизни каждого человека есть периоды, связанные с внутренними перестройками личности. И этому способствует не только сензитивный период нравственной зрелости данного возраста, но и ситуация в социуме. Говоря о социуме, его влиянии на личностное развитие, следует вспомнить такое понятие как «социальная ситуация развития», введённое Л. С. Выготским [2, стр.124]. Данное понятие означает специфическую для каждого возрастного периода систему отношений человека к социальной действительности, отражённых в переживаниях и реализуемых в совместной деятельности.

Таким образом, период юношества является тем важным периодом, в котором происходит процесс самоопределения человека, прежде всего профессионального. По мнению Э. Эриксона, возраст между 15 и 20 годами приходится на шестую стадию возрастного развития, в которой происходит переход от подросткового возраста к юношескому. Здесь наблюдается укрепление связей с группой, которую Э. Эриксон назвал групповой идентичностью. Все выше названные характеристики отражают социальную ситуацию развития, в которой происходит как жизненное, так и профессиональное становление студента педагогического колледжа, его формирование как социально ориентированной личности.

Характеризуя возрастной портрет студента педагогического колледжа, следует сказать о таком понятии как социальная устойчивость, введённом в

педагогическую науку Л. Ю. Сироткиным [3]. Он считает, что для юношеского периода характерна социальная устойчивость, которая является высшей формой устойчивости, помимо произвольной и гуманистической, формируемой ранее. Социальная устойчивость образовывается в процессе присвоения личностью общественных ценностей и норм, тем самым отражает способность личности регулировать и творить отношения в соответствии с нормативными требованиями общества. Данная способность отражает такой показатель социальной компетентности как выстраивание педагогом своего поведения согласно социальным нормам, ценностям общества и ролевым ожиданиям. Стержнем социальной устойчивости является, конечно же, мировоззренческая убежденность личности, которая является непременным условием для формирования ценностных ориентаций будущего педагога.

Юношеский возраст это ещё и период становления такого мотивационного новообразования как аффилиации (англ. affiliation – присоединение), то есть потребности быть в обществе других людей, в эмоциональных контактах с ними. Данный мотив влечёт за собой установку на успех, который невозможен без способности принимать решения и нести ответственность за результаты своих действий. Эта способность напрямую связана с интернальностью, то есть со склонностью личности к внутреннему ресурсу контроля и стремлением приписывать ответственность результаты своих действий самому себе (своим усилиям, способностям). Несение ответственности перед другими людьми в свою очередь является одним из проявлений социальной компетентности. Учёт данного мотивационного новообразования необходим в качестве одного из условий формирования социальной компетентности у студентов педагогического колледжа.

Проведённый анализ учёта возрастной готовности студентов педагогического колледжа к формированию у них социальной компетентности позволил сделать следующие **выводы**:

- Юношеский возраст является благоприятным периодом проявления личностью себя как активным субъектом социального взаимодействия через инициативное участие в различных социальных практиках.

- Аффилиация как мотивационное новообразование в данном возрасте позволяет принимать решения и нести ответственность за результаты своих действий.

- Социальная устойчивость, характеризует такой показатель социальной компетентности как выстраивание педагогом своего поведения согласно социальным нормам, ценностям общества и ролевым ожиданиям.

#### Использованная литература

1. Компетентностная модель современного педагога: Учебно – методическое пособие / О.В. Акулова, Н.Ф. Радионова, А.П.Тряпицына и др. – СПб, 2009.
2. Словарь для начинающего психолога./ Под. ред. И. В. Дубровиной.- СПб, 2009.
3. Сироткин Л. Ю.Формирование личности: проблема устойчивости.- Казань, 1992.

## **УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В КОЛЛЕДЖЕ**

Система среднего профессионального образования (СПО) – важная составляющая системы непрерывного профессионального образования. В учреждениях среднего профессионального образования (училищах, техникумах, колледжах) осуществляется подготовка специалистов среднего кадрового звена для различных отраслей промышленности и сферы услуг.

Возраст студентов техникумов и колледжей составляет от 15 до 19 лет. Согласно теории возрастной периодизации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.), для подростков этого возраста ведущим типом деятельности является учебно-профессиональная деятельность. В.В. Давыдов указывает, что учебно-профессиональная деятельность направлена на развитие потребности в труде, профессиональных интересов, элементов исследовательских умений, способности строить свои жизненные планы. Этот возраст соответствует приобретению начальной квалификации по одной из массовых профессий [2, С. 55].

Данная идея получила дальнейшее развитие в работах ряда отечественных ученых (Б.С. Гершунский, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин и др.), в том числе занимавшихся проблемами начального и среднего профессионального образования и методикой обучения химическим дисциплинам (С.Я. Батышев, Л.Г. Семушина, В.В. Сериков, В.А. Скакун, Е.И. Тупикин, Г.М. Чернобельская, А.Е. Шильникова, Н.Г. Ярошенко и др.).

Вместе с тем, анализ литературы и нормативных документов по среднему профессиональному образованию показывает, что в настоящий момент при проектировании учебного процесса, технологий и методик обучения отдельным дисциплинам имеет место фактическое отождествление учебно-профессиональной деятельности, характерной для студентов техникумов и колледжей, с учебной деятельностью, являющейся ведущей для школьников – учащихся старших классов того же возраста.

По нашему мнению, это является причиной низкой эффективности обучения студентов ряду естественнонаучных и химических дисциплин, а также возможной причиной имеющей место неэффективности системы среднего профессионального образования в целом [7].

Проблеме обучения химии в учреждениях СПО в последние годы был посвящен лишь немногочисленный диссертационные исследования (Е.И. Тупикин, Е.Г. Медяков, Э.В. Кузейкина). Однако они не затрагивали особенности курсов химии в учреждениях среднего профессионального образования, а при формулировке проблемы исследователи исходили из того, что химия и химические дисциплины выполняют преимущественно общеобразовательную функцию.

Однако такие дисциплины, как «Органическая химия», «Аналитическая химия», «Физическая и коллоидная химия» при подготовке специалистов пищевой промышленности в учреждениях среднего профессионального образования являются общепрофессиональными. Их специфика состоит в выполнении двуединой функции: а) как общеобразовательной дисциплины (формирование у студентов теоретических знаний, необходимых для понимания сущности пищевых технологий, изучения специальных дисциплин, для обеспечения непрерывного образования в течение всей жизни); б) как специальной дисциплины, направленной на формирование прикладных знаний и умений, опыта деятельности, раскрывающей химизм процессов пищевой технологии и принципы управления ими, химическую основу методов анализа пищевой продукции.

Методический аспект реализации двуединой функции общеобразовательных дисциплин, таких, как «Органическая химия», предусматривающий учет особенностей учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа, в педагогической науке не разработан, что делает проводимое нами исследование актуальным. Вместе с тем, как указывает Ю.Н. Кулюткин [5, С. 26-31], от учета характера деятельности зависит раскрытие внутренней мотивации подростка или взрослого человека, формирование внутренней, в том числе прагматической, цели учения, что важно при подготовке специалиста в современных условиях. Актуальность разработки данного направления подтверждает и появление в последние годы исследований, посвященных формированию учебно-профессиональной деятельности студентов колледжей и различных ее элементов [1; 6].

Реализация методической системы обучения органической химии опирается на цели подготовки специалистов в учебных заведениях данного типа. На основе анализа литературы и нормативных документов нами показано, что заявленная в Законе «Об образовании» и в ряде научно-методических работ цель подготовки специалистов в системе СПО не отвечает современным требованиям (не конкретна и не диагностируема).

Мы впервые констатировали, что наиболее полно цели и задачи обучения в системе СПО удастся сформулировать в русле акмеологического подхода. Акмеологический подход в среднем профессиональном образовании, по нашему мнению, направлен на целостное формирование личности будущего профессионала, обладающего системой интегративных личностных качеств, ценностных отношений, опыта профессиональной и творческой деятельности, а также профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые позволят максимально эффективно осуществлять профессиональную деятельность, достигнуть профессиональной самореализации [3]. При этом в качестве конечного результата профессионального образования, представляющего собой непрерывный процесс личностно-профессионального развития, выступает профессионализм личности и деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач и др.). Таким образом, главной целью и результатом обучения в учреждении СПО вне зависимости от его профиля является формирование личности специалиста – профессионала, отвечающего требованиям общества и рынка труда, готового к



осуществлению успешной профессиональной деятельности индивидуально и в коллективе, обладающего личностными качествами, выводящими выполняемую им профессиональную деятельность на более высокий уровень.

С этих позиций на основе анализа работ по педагогической и инженерной психологии, по проблеме учебно-профессиональной деятельности и методике обучения химическим дисциплинам в профессиональных учебных заведениях мы выделяем следующие условия ее мотивации:

- Использование в процессе обучения приближенных к производству задач, решение проблем, элементов творческой и реальной профессиональной деятельности, конструкторско-технических задач (Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Г.В. Суходольский и др.);

- Формирование положительного опыта применения полученных знаний, умений и навыков (в т.ч. по химии) в профессиональной деятельности (Д.Б. Баранова, С.Я. Батышев, А.Е. Шильникова и др.);

- Ориентация обучения на развитие интеллекта (в т.ч. практического мышления), на учет жизненного опыта студентов и как можно более раннее вовлечение подростков в профессиональную деятельность (А.В. Батаршев, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков и др.);

- Подача учебного материала укрупненными дидактическими единицами, блоками, акцент на фундаментальных понятиях и их системах, использование приемов обобщения и систематизации (С.Я. Батышев, Б.С. Гершунский, Н.Е. Кузнецова, С.А. Шапоринский и др.).

Построение методической системы обучения, учитывающей двуединую функцию дисциплины «Органическая химия», требует определения ведущих принципов обучения и поиск методического подхода, позволяющего наиболее полно учесть особенности учебно-профессиональной деятельности подростков, условия ее мотивации, а также место знаний, умений, опыта деятельности и ценностных отношений, формируемых при изучении дисциплины, в структуре профессионализма будущего специалиста.

В качестве ведущих принципов обучения мы выделяем принципы системности, проблемности, действенности, практической направленности, а в качестве методического подхода построения методической системы праксеологический подход, конкретизированный с учетом особенностей учебной дисциплины и квалификационной характеристики технолога пищевого производства. Анализ квалификационной характеристики специалиста, а также перечня компетенций, которыми должен обладать специалист согласно проекту ФГОС СПО III поколения [8], показывает, что знания и умения, формируемые у студента в процессе изучения органической химии, необходимы для деятельности по управлению технологическими процессами в пищевой промышленности, предсказанию направлений изменения компонентов пищевых продуктов (белков, жиров, углеводов, витаминов, ферментов) и для опытно-экспериментальной деятельности на производстве.

Учитывая, что дисциплина «Органическая химия» сочетает как практическое, так и теоретическое содержание и адекватные методы обучения,

в качестве методического подхода мы выбрали теоретико-праксеологический, позволяющий максимально полно учесть особенности данной дисциплины.

Для определения принципов теоретико-праксеологического подхода мы проанализировали работы по праксеологии, касающиеся оценки эффективности труда и организации управления (Т. Котарбинский, Н.Я. Сацков), оценки технических решений (В. Гаспарский), оценки результативности педагогического труда (И.А. Колесникова, Е.В. Титова, Е.Ю. Уточкина, Е.Н. Михайлова, Е.А. Маралова), оценки правильности действий и движений в спорте (А. Шварц), оценки коллективных и индивидуальных действий по решению политических проблем (Тьерри де Монбриаль).

С позиций теоретико-праксеологического подхода мы рассматриваем обучение органической химии как направленное на формирование у будущего специалиста умений применять минимум теоретических знаний в разнообразных практических ситуациях и объяснять эти ситуации в целях рационализации своего действия. Ведущим принципом этого подхода мы выделяем принцип эффективности, позволяющий оценивать действие студента по применению знаний из области органической химии как эффективное, неэффективное и нейтральное по отношению к цели (производственной или учебной). Принцип экономизации действий реализуется в направленности обучения на развитие интеллекта студентов как способности к действию в уме без проб и ошибок, к выбору и обоснованию собственного рационального алгоритма действий. Принцип нормособразности отражает осуществление действий в границах возможного и дозволенного в обучении и профессиональной деятельности, что особенно важно для работников пищевой промышленности, которые через результаты своего труда несут ответственность за здоровье и жизнь потребителей.

В соответствии с данными принципами процесс обучения органической химии должен решать две задачи: а) формирование минимума теоретических знаний об органических соединениях, в особенности о классах соединений с функциональными группами, использующихся в качестве пищевых добавок, а также о белках, жирах, углеводах, витаминах и ферментах; б) формирование умения и опыта по применению минимума теоретических знаний в разнообразных практических ситуациях.

Для учета особенностей учебно-профессиональной деятельности подростков и для решения двух задач курса нами выбраны технологии и методы обучения, направленные на усвоение студентами содержания в виде укрупненных дидактических единиц (технология блочно-модульного обучения и технология укрупнения дидактических единиц) и на использование теоретических знаний в процессе решения проблем и разбора производственных ситуаций (проблемное обучение, кейс-метод, дебрифинг).

Как показывает зарубежный опыт преподавания химических дисциплин (S.T. Belt, K. Cornely, V.K.W. Cheng, G.R. Grow, T.L. Overton и др.), кейс-метод позволяет наиболее эффективно «вплетать» практические ситуации в различные этапы занятий по аналитической химии, биохимии, химии окружающей среды и другим дисциплинам. Причем зарубежные исследователи

подчеркивают, что ядром кейс-метода является проблема, проблемная ситуация и сам кейс-метод есть одна из форм решения этой проблемы [10]. Имеется опыт построения учебных программ, в которых указывается, при изучении какой темы и на каком этапе используется кейс-метода [9]. Кейс-метод позволяет привлечь знания из курса химических дисциплин к решению задач в контексте будущей профессиональной деятельности, а также в бытовом контексте, привлекая жизненный опыт студентов [11].

Нами разработана система заданий для мини-кейсов (кейсов, время «раскручивания» ситуации которых не более 10-15 минут). Наибольшее применение кейс-метод находит при изучении материала, связанного с будущей профессиональной деятельностью. Из пяти выделяемых нами блоков содержания курса («Введение», «Теоретические основы органической химии», «Углеводороды», «Соединения с функциональными группами», «Основы пищевой и биологической химии») мини-кейсы используются нами при изучении студентами последних двух разделов, так как именно они содержат сведения о пищевых добавках («Соединения с функциональными группами») и компонентах пищи – макро- и микронутриентах («Основы пищевой и биологической химии»).

Каждое из заданий содержит описание производственной ситуации или проблемы, и вопросы. Описание производственной ситуации дается так, как это делается в литературе по специальным дисциплинам и в различных отраслевых справочниках (выделяются только существенные факты). Решение каждого из заданий («раскрутка ситуации») опирается на теоретические сведения из соответствующего блока курса органической химии. Поиск одного из возможных решений проблемы проходит три стадии: 1) Что сделано не так? (в процессе обсуждения реализуется принцип эффективности); 2) Допустимо ли предложенное в задании решение (в процессе обсуждения реализуется принцип нормосообразности); 3) Каковы будут ваши действия? (В процессе обсуждения реализуется принцип экономизации действий). Приведем пример [3]:

При выработке брусничного джема технолог посчитал, что вкус получаемого продукта излишне кислый, и решил увеличить закладку сахара. Однако уже через сутки выяснилось, что выработанный таким образом джем обладает излишне сладким вкусом, стали заметны признаки образования кристаллов сахара. Что не учел технолог? Какое решение вы бы приняли в этой ситуации?

Раскручивание ситуации такого мини-кейса занимает примерно 10 минут. Для организации обсуждения преподавателем предварительно составляется кейс-карта, отражающая цепочку рассуждений, приводящую к одному из правильных вариантов решения. Кейс-карта необходима, чтобы преподавателю, участвующему в обсуждении, учесть и оценить все варианты и версии, предлагаемые студентами при фронтальном «раскручивании» ситуации.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной методической системы, учитывающей особенности учебно-профессиональной деятельности подростков, включающей систему проблемных лекций, построенных на основе технологии УДЕ, задания для мини-кейсов, а также практические и

лабораторные работы, включала проведение диагностических проверочных работ, анкетирование, изучение ценностных отношений студентов (для контрольных и экспериментальной групп), аудиопротоколирование обсуждений заданий мини-кейса на занятиях и их методическая интерпретация. Педагогический эксперимент показал следующее:

1. Сочетание технологии укрупнения дидактических единиц с кейс-методом в процессе обучения позволяет сократить время, необходимое на изучение ряда тем курса органической химии (например, «Углеводы») при сохранении тех же результатов усвоения темы;

2. Обучение органической химии с использованием кейс-метода способствует положительным сдвигам в ценностных отношениях студентов к химии и ее роли в будущей профессиональной деятельности. Это можно связать с тем, что знания и умения, формируемые при изучении органической химии, становятся средством личностно-профессионального развития студента.

Положительные результаты педагогического эксперимента позволяют утверждать, что акмеологический подход как ведущий при формулировке целей обучения и теоретико-праксеологический подход как ведущий при построении методической системы обучения органической химии были выбраны адекватно специфике подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования и позволяют учесть особенности учебно-профессиональной деятельности подростков.

#### Использованная литература

1. Валеева Н.Х. Формирование учебно-профессиональной деятельности студентов средних технических учебных заведений: На примере специальности 2203 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем»: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2004. – 24 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. Деркач А.М. Акмеологический подход в среднем профессиональном образовании: проблемы и перспективы // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 2. – С. 100-105.
4. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении // Специалист. – 2010. – № 4. – С. 22-23.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
6. Павлова А.П. Формирование профессионально значимых качеств студентов технического колледжа в процессе обучения физике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тольяттин. гос. ун-т. Тольятти, 2004. – 23 с.
7. Предложения «О мерах по повышению эффективности системы среднего профессионального образования (СПО) как одного из механизмов развития ведущих отраслей экономики России» // Специалист. – 2006. – № 2. – С. 2-5.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 260203 Технология мяса и мясных продуктов. Проект. – М.: ФИРО, 2009. – 74 с.
9. Cheng V.K.W. (1995) An environmental chemistry curriculum using case studies // Journal Of Chemical Education, 72, 525-527.
10. Summerfeld S., Overton T., Belt S. (2003) Problem-solving case studies // Analytical Chemistry, 75, 181A-182A.
11. Holman J., Pilling G. (2004) Thermodynamics in context – a case study of contextualized teaching for undergraduates // Journal Of Chemical Education, 81, 373-375.

*Джавлах Е.С.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

### **ОБ УЧЕТЕ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Современное общество стремительно меняется, и эти изменения неизбежно затрагивают традиционные виды деятельности, многие из которых исчезают. Известно, что в США установили единицу «период полураспада компетентности», когда компетентность специалистов снижается на 50% в связи с появлением новой научно-технической информации [3]. По времени этот период охватывает примерно 5 лет и имеет тенденцию к сокращению.

Со стороны образования адекватным ответом на этот «вызов времени» должна стать подготовка такого специалиста, который был бы в состоянии быстро переучиваться и овладевать новыми знаниями в максимально короткие сроки. Умения анализировать, оценивать нестандартные ситуации и принимать нужные решения становятся определяющими качествами для специалиста в современных условиях, и они должны возвращаться на протяжении определенного времени, в определенной среде, с помощью конкретных методов. В этом плане именно магистерское образование способно обеспечить должный результат, поскольку отличается наибольшей гибкостью и проявляется в опережающем и оперативном реагировании на запросы общества.

Любое образование будет результативным только в том случае, если будет организовано с учетом возрастно-психологических особенностей обучающихся. Это особенно актуально для магистратуры, поскольку здесь обучаются люди разного возраста, с разным социальным, учебным и профессиональным опытом. Если раньше в магистратуру поступали только выпускники бакалавриата обычно в возрасте 21-22 года [4, с. 79], то сейчас ситуация изменилась. Так, анализ возрастного состава магистрантов 1 курса кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (2009-2010 уч. г.), показал, что среди них есть студенты: окончившие специалитет – 79%, окончившие вуз

более 10 лет назад – 37%, имеющие педагогический стаж – 88%, активно работающие – 91%.

Несмотря на то, что возрастные характеристики магистрантов разные, учебный процесс, по сути, не перестроился. Тот факт, что студенты поступают в магистратуру, уже имея за плечами определенный опыт, часто игнорируется, тогда как необходимо пересмотреть применяемые методы и технологии обучения, содержание образования, формы работы и пр.

Таким образом, *понимание специфики магистерского образования как образования взрослых должно опираться на возрастные и психологические особенности субъектов, однако в реальной практике они не всегда учитываются.* Это приводит к тому, что магистранты, к примеру, часто не понимают смысла того или иного задания, испытывают сложности при его выполнении, жалуются на чрезмерную перегруженность в процессе обучения и пр.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы продемонстрировать, каким образом нужно учитывать возрастные и психологические особенности студентов магистратуры, в частности при организации научно-исследовательской работы, которая на этой образовательной ступени выходит на первый план и эффективность которой проявляется в достижении оптимального уровня исследовательской компетентности магистра.

Действительно, результативность магистерского образования в подготовке высококачественных специалистов во многом обеспечивается за счет приобщения студентов к науке, научно-исследовательской деятельности. Итогом освоения образовательной программы должна стать исследовательская компетентность, определяющая конкурентоспособность выпускника на рынке труда, где сегодня в большей степени ценятся универсальные компетенции, нежели профессиональные навыки. Представляется, что такая тенденция будет сохраняться и в будущем.

Прежде чем рассмотреть особенности магистрантов как субъектов учения, важно отметить, что в меньшей степени психологические особенности студентов магистратуры мы будем рассматривать с позиции специфики протекания психических процессов, а в большей – с позиции карьерных возможностей и достижений субъекта, отношения на этой основе к процессу обучения.

Согласно социально-психологическим исследованиям периодизации развития (Дж. Биррен, Д. Бромлей, Л.С. Выготский, В. Квин, Г. Крайг, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.), а также различным отечественным и зарубежным теориям, связанным с обучением взрослых (С.Г. Вершловский, Р. Гросс, П. Джарвис, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М. Ноулз и др.), магистрант находится в стадии «ранней зрелости» («ранняя зрелость», «поздняя юность», «молодость») или «средней зрелости» («средняя зрелость», «зрелость»). При этом критерием возраста служит не столько биологический возраст, сколько то, какие характеристики становятся типичными для субъекта при достижении определенного возраста.

*Стадия ранней взрослости* соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность, периоду «становления», самоутверждения себя. Фактически все психические структуры, необходимые для полноценного «включения» в активную социальную действительность, сформировались. Ведущим видом деятельности (термин А.Н. Леонтьева) является трудовая деятельность, профессиональная учеба (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Социальная ситуация развития для субъектов данного возрастного периода – освоение социально-трудовых умений, социальных навыков, которые необходимы ему для достижения и поддержания определенного положения в обществе (профессия, социальный статус, семейная жизнь, дети).

*Период средней взрослости* характеризуется достижением определенного социального и семейного положения. Это период относительной стабилизации, когда человек закрепляет все то, чего он достиг, уверен в своем профессиональном мастерстве, авторитете, имеет приемлемый уровень успеха в карьере и материального достатка, устойчивое положение в семье.

Таким образом, можно сделать вывод, что для студента-магистранта характерны: стремление к контактам с людьми, желание и способность брать на себя ответственность, самоуправление, самостоятельность, опыт, зрелость, чувство перспективы. Данные возрастные периоды наиболее благоприятны для обучения, творчества (особенно в труде), самоактуализации, продуктивной работы, как над собой, так и с другими. Иными словами, человек достигает своего *акме* (греч. «высшая степень чего-либо», «цветущая сила», «вершина»).

Лежащие в основе возрастных периодов определенные закономерности развития должны обязательным образом учитываться и использоваться педагогом в образовательном процессе. Именно поэтому обучение в магистратуре должно опираться на принципы андрагогики (от гр. *aner, andros* – взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* – веду), которые помогут определить цели обучения и разработать адекватные образовательные программы, содействующие развитию адекватной самооценки, самостоятельности, ответственности за результаты учебы магистра [2, с. 227]. К андрагогическим принципам обучения относятся следующие: приоритет самостоятельного обучения; совместной деятельности; опоры на положительный опыт обучающегося; корректировки устаревшего опыта; индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей; элективности обучения; рефлексивности; востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося; системности обучения; актуализации результатов обучения; развития обучающегося (по материалам [1]).

Исходя из особенностей обучения взрослых, важно отметить, что наибольшую результативность способны обеспечить не лекционные, а практические занятия, зачастую экспериментального характера, направленные на решение конкретных задач и проблем. Этим объясняется повышение доли научно-исследовательской работы в магистратуре, которая является благоприятной средой для самореализации личности обучающегося, ее профессионального развития. При этом магистранты должны обладать

оптимальным уровнем исследовательской компетентности для выполнения плановых и индивидуальных заданий.

По данным проведенного в первом полугодии 2009-2010 уч.г. анкетирования магистрантов 1 курса (161 человек) из различных российских вузов, при весьма высоком уровне ценностного отношении к исследовательской деятельности со стороны магистрантов (свыше 90%), лишь меньше половины из них считают свой опыт исследовательской деятельности достаточным для самостоятельного выполнения магистерского исследования. Таким образом, возникает объективная потребность в отработке ряда исследовательских компетенций, образующих исследовательскую компетентность как ведущее интегральное качество личности магистранта. При этом важно учитывать, что опыт исследовательской деятельности у магистрантов разный, что при создании определенных условий одни магистранты могут делиться своим опытом со своими коллегами, шире можно использовать их самостоятельность в данном вопросе.

Иными словами, при организации подготовки магистрантов к исследовательской деятельности, учитывая возрастной состав магистрантов, специфику возрастных периодов, а также результаты анкетирования, логично предположение, что ведущим из обозначенных выше принципов обучения взрослых является принцип учета опыта обучающегося. Если опыт разный, следовательно, разными будут обусловленные опытом образовательные потребности студента, без опоры на которые невозможно эффективно организовать его деятельность.

В данном контексте можно определить перспективы совершенствования организации научно-исследовательской деятельности магистрантов:

1) на начальном этапе обучения необходима диагностика уровня подготовленности к исследовательской работе, а в дальнейшем отслеживание специфики развития умений и проектирование индивидуальных заданий с учетом уровня готовности, интересов и склонностей обучающихся;

2) для максимально эффективного достижения образовательных целей необходимо деление студентов по различным категориям (например, в зависимости от опыта и возраста, если такая возможность присутствует). Для каждой категории необходимо установить требуемые цели, подходы, методы обучения, отношения наставничества.

В заключение следует подчеркнуть, что высокий уровень исследовательской компетентности выпускника магистратуры как показатель и результат освоения образовательной программы обеспечивается при условии учета возрастнo-психологических особенностей студентов и создания на этой основе соответствующей развивающей среды.

#### Использованная литература

1. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых [Электронный ресурс] / <http://www.elitarium.ru/>
2. Лебедева Л.И., Батракова И.С. Магистерское образование: некоторые аспекты развития / Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России:



- Сборник статей / Ред. сов.; А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 223-232.
3. Можаяева Л.Г. Эволюция концепции в современном мире / Л.Г. Можаяева // Экономика образования. 2001. № 6.
  4. Пиралова О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов // Успехи современного естествознания. 2010. №5. С. 78-80.

*Дремлюк В.В.*

*Шадринский государственный педагогический институт*

## **СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТЕРШЕКЛАССНИКА**

Предлагаемые в настоящее время многочисленные проекты образовательной системы центрируют приоритетность формирования определенных качеств личности, знаний, умений, способов деятельности, необходимых для успешного, конкурентоспособного ее существования. Современные модели образовательного процесса ориентированы на нередко альтернативные, не редуцируемые друг к другу философские концепции и различаются подходами к целям и задачам, содержанию и методическим средствам образовательного процесса. Концепция долгосрочного развития России на период до 2020 года, целью которой является повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества, предусматривает модернизацию существующей образовательной системы. Реализация цели концепции предполагает решение комплекса задач, среди которых особо выделим следующие: использование современных образовательных технологий, обеспечивающих расширение осваиваемых обучающимися компетентностей; развитие профильного обучения на старшей ступени общего образования, включая расширение возможностей профессиональной подготовки учащихся при усилении акцента на социализацию, развитие способностей и компетентностей.

В ходе нашего исследования мы установили, что в научный аппарат термины «компетентность» и «компетенция» вошли сравнительно недавно в связи с формированием ориентированного на компетенции (competence-based education – CBE) образования в Америке (70-е гг. XX в.). И.А. Зимняя выделяет три этапа становления CBE – подхода: первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением в педагогическую науку категории «компетенция», созданием предпосылок для разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»; второй этап (1970 – 1990 гг.) связан с использованием понятий «компетентность» и «компетенция» в теории и практике обучения языку, при оценке профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; третий этап (начиная с 90-х гг. XX в.) характеризуется исследованием компетентности как научной категории в России применительно к образованию, связан с появлением работ А.К. Марковой, Л.Н.

Митиной, Г.Э. Белицкой, Л.И. Берестовой, Н.В. Кузьминой и др. [2].

Осознавая тот факт, что в педагогической теории существует определенный научный плюрализм в отношении трактовки понятия «компетентность», мы обобщили имеющиеся изыскания в этой области, сегментировав их в соответствии со спецификацией научных направлений и школ и выделив в качестве конечного продукта наших исследовательских действий основные положения, характеризующие подходы к определению сущности понятия «компетентность».

Подход к определению понятия компетентности на основе личностного качества субъекта находит свое отражение в работах многих ученых (И.А. Зимняя, Л.И. Панарин, Г. Селевко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, М.М. Князев, А.П. Чернявская). А.В. Хуторской отмечает, что термин «компетентность» заимствован из когнитивной психологии, в рамках которой проводилось множество исследований компетентности, выявляющих лишь механизмы, определяющие приобретение навыков в таких областях, как математика, программирование, физика, шахматы [13]. По мнению Г. Селевко, под компетентностью чаще всего понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, которая основывается на знаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения, социализации и ориентированных на самостоятельное и успешное участие в деятельности [8].

Компетентность рассматривается некоторыми исследователями (Дж. Равен., П.П. Борисов, М.А. Чошанов, В.Д. Шадриков, В.М. Шепель, В. Ландшеер, П.В. Симонов, Э.Ф. Зеер) как способность актуализации знаний и умений для решения различного спектра задач. Согласно Дж. Равену, компетентность – это специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [7]. В.Д. Шадриков понимает компетентность как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить и чем-либо, делать или решать что-либо [14].

Существуют и другие подходы к трактовке понятия «компетентность»: как способность действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев) [5]; как совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности (В.А. Сластенин) [9]; как субъектный опыт человека (В.В. Лебедев) [4]; как результат образования, выражающийся в овладении учащимися определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия (И.С. Фишман, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин) [11]; как характеристика личности (Д.А. Иванов, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский) [3]. Многие исследователи (Т.М. Балыхина, Н.Л. Гончарова, Т.А. Степанов, Е.О. Иванова, А.В. Хуторской) рассматривают компетентность как владение, обладание человеком определенным свойством, проявляющимся в профессиональной деятельности, – компетенцией [13].

На основе рассмотренных подходов к трактовке понятия «компетентность» выделим следующие основные положения: компетентность

является характеристикой деятельности человека, основанной на ранее приобретенных знаниях, умениях, опыте; компетентность – уже состоявшееся качество личности, результат образования, специфика которого заключается не только в уверенном владении знаниями, умениями, навыками, но, в большей степени, в способности и готовности их применить в профессиональной деятельности для решения широкого спектра задач/проблем; понятие «компетентность» системное, многокомпонентное, характеризует определенный круг предметов и процессов, включает различные умственные операции (аналитические, критические, коммуникативные), а также практические умения, здравый смысл, имеет свою иерархию.

Иерархия понятия компетентности представляет собой систему, состоящую из основных (ключевых) компетентностей, среди которых особо выделим математическую компетентность.

Н.Г. Ходырева трактует математическую компетентность как системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомлённость в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности [12].

С целью уточнения определения понятия математической компетентности старшеклассника, его содержания и структуры рассмотрим особенности учебной деятельности школьника данной возрастной группы.

Старшеклассники начинают осознавать возможности самовоздействия и самопреобразования в соответствии со своими потребностями. Это проявляется в возрастании интереса и способностей к отвлеченной мысли, к абстрагированию, к обобщению. Для этого возраста характерна достаточно высокая степень рефлексии, смена взгляда на себя как бы «извне» на субъективную позицию «изнутри». Учащиеся начинают задумываться о конкретной цели собственной жизни, формировать собственные планы на будущее, стремиться к самоутверждению. Вместе с тем, работоспособность и способность к долговременному произвольному вниманию у учащихся невысока.

В образовательном контексте данная возрастная группа, соответствующая подсистеме довузовского образования, характеризуется формированием научных знаний, общетрудовых умений, приемов творческой деятельности, ценностных ориентации, обеспечивающих осознанную, сочетающую личные интересы с общественными потребностями социально-профессиональную ориентацию и выбор пути подготовки к профессиональной деятельности. Ещё одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в эти годы, является склонность к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании всё принимать на веру. Старшеклассники обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением всё самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности.

У старшеклассников, по сравнению с подростками, интерес к учению повышается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Ведущее место занимают мотивы, связанные с

самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Высокое место в мотивационной структуре занимают такие широкие социальные мотивы, как стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям, Родине, убежденность в практической значимости науки для общества. Наряду с интересом к фактам, что характерно и для подросткового возраста, у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач.

Таким образом, старшеклассник характеризуется следующими изменениями: наличие опыта самостоятельной учебной деятельности; ориентированность на дальнейшую профессиональную деятельность; развертывание зрелой деятельности самообразования.

Новым с науковедческих позиций является уточнение определения математической компетентности старшеклассника, под которой мы понимаем состоявшееся качество личности, обладающей совокупностью математических знаний, умений, опытом, приобретенных в процессе обучения, а также готовностью их востребования как в стандартных, так и в новых ситуациях. Научный замысел исследования предполагает выявление структурных составляющих математической компетентности – компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-операционного и рефлексивного.

**Мотивационно-ценностный** компонент математической компетентности старшеклассника представлен интересом, мотивацией и отношением к усвоению математических знаний, умений, а также к математической деятельности. Интерес к математической деятельности – избирательное, эмоционально окрашенное отношение старшеклассника к математической науке, одна из характеристик его личности. Наиболее распространенным подходом к трактовке мотивации является ее толкование как совокупности мотивов учения. По мнению Л.И. Божович, сущностью мотивации является совокупность мотивов, которая определяет ту или иную деятельность. В.И. Ковалев определяет мотивацию как совокупность мотивов поведения и деятельности. Под мотивом чаще всего понимают побуждение к действию, связанное с достижением поставленной цели, возникшей на основе определенных его потребностей. Мотив необходим для успеха в любой сфере деятельности, особенно в области математики. Все мотивы учения, согласно Л.И. Божович, можно разделить на две большие категории: познавательные – связаны с содержанием учебной деятельности; социальные – связаны с широкими отношениями личности с окружающей средой. Кроме того выделяют внутренние (собственные) мотивы учебной деятельности, а также внешние мотивы (мотивы-стимулы).

Мотивационно-ценностный компонент математической компетентности старшеклассника характеризуется внешними познавательными (общественное поощрение творческой активности, поощрение к нахождению новых путей решения математических задач), внешними социальными (учиться, чтобы получать вознаграждения, мотивация престижа, мотивация наказания,

мотивация благополучия, позиционная мотивация), внутренними познавательными (ориентация на овладение новыми математическими знаниями, творческий познавательный интерес к математике, ориентация на усвоение способов добывания математических знаний, мотивы математического самообразования), внутренними социальными мотивами (понимание необходимости учиться, желание получить хорошую математическую подготовку для дальнейшей жизнедеятельности, хорошо учиться, чтобы уважать себя, чувствовать себя компетентным).

**Когнитивный** компонент математической компетентности представлен системой математических знаний старшеклассника. Математическое знание определим на основе трактовки знаний И.П. Подласым как отражение субъектом объективной действительности в области математики в форме математических фактов, представлений, понятий, законов, исторических сведений. Математические знания являются фундаментальным ядром, основой для успешного осуществления математической деятельности.

Рассмотрим совокупность математических знаний старшеклассников, классифицируя их на две группы: теоретические и практические математические знания. К *теоретическим* математическим знаниям отнесем: *математические понятия* – форма математического мышления, отражающая существенные свойства и отношения предметов и явлений; *математические законы и суждения* – теоретический «механизм», необходимый для успешного осуществления математической деятельности; *знание методов решения математических задач* – общие методы решения математических задач (арифметический, алгебраический, функционально-графический, аналитический), а также методы решения частных видов задач (методы решения уравнений, неравенств, текстовых задач и т.д.); *исторические сведения из области математики* – факты из истории становления и развития математической науки, основных категорий математики, занимательные исторические сведения. К *практическим* математическим знаниям отнесем: *эмпирические* – знания, полученные в результате наблюдений старшеклассника, житейского и практического опыта; *экспериментальные* – знания, полученные в ходе выполнения запланированных экспериментально-эвристических исследований.

**Деятельностно-операционный** компонент математической компетентности заключается в применении старшеклассником математических умений в адекватных ситуациях. Данный компонент математической компетентности реализуется в ходе осуществляемой старшеклассником математической деятельности, основанной, прежде всего, на математических знаниях и умениях. Под математическими умениями будем понимать сознательную и самостоятельную готовность к математической деятельности на основе усвоенных математических знаний.

На основе данных исследования PISA – 2000, а также классификации математических умений, рассмотренных И.Н. Аллагуловой, к *общим математическим* умениям старшеклассников отнесем:

- оперирование математическими знаниями – умение формулировать

определение математических понятий; умение распознавать и представлять математические понятия; умение выделять свойства, существенные признаки математических понятий; умение отличать математические понятия друг от друга; умение классифицировать математические понятия по определенным признакам;

- решение математических задач – умение анализировать задачу; умение формулировать и уточнять проблему; умение находить путь решения; умение использовать методы и приемы решения математических задач; умение производить отбор необходимых решений; умение обобщать решение задачи на другие ситуации; умение использовать нестандартные приемы для решения сложных задач;

- математические рассуждения и выводы – умение выделять посылки и заключения рассуждения; умение переходить к обратным рассуждениям, устанавливать их истинность; умение абстрактно-дедуктивного и конкретно-индуктивного рассуждения; умение выдвигать и обосновывать логические рассуждения и доказательства; умение выделять частные случаи математических рассуждений; умение обобщать математические рассуждения и устанавливать истинность полученной гипотезы; умение приводить примеры и контрпримеры.

- коммуникативные математические умения – умение перефразировать математические определения, суждения; умение пользоваться математической терминологией и символикой; умение дискутировать на математические темы; умение пользоваться математическими таблицами, значениями, справочниками;

- прикладные математические умения – умение устанавливать межпредметные связи; умение использования современных технических средств; строить математическую модель проблемной ситуации; умение ценить роль математики в науке, культуре, искусстве, обществе.

**Рефлексивный** компонент математической компетентности характеризуется самоконтролем, самоанализом и самооценкой математической деятельности старшеклассника. Самоконтроль – один из важных компонентов эффективного осуществления математической деятельности, в ходе которого подтверждаются/опровергаются полученные результаты. Самоконтроль предполагает: модель, образ потребного желаемого результата действия; процесс сличения этого образа и реального действия; принятие решения о продолжении и (или) коррекции действия. Самоанализ представляет собой процесс изучения старшеклассником результатов собственной деятельности, анализ эффективности, лаконичности выбранного пути разрешения проблемы, трудностей, возникших в деятельности, определение путей осуществления дальнейшей эффективной деятельности, прогнозирование. Самооценка как итог самоконтроля и самоанализа, играет огромную роль для личности, определяя ее поведение, деятельность, развитие, взаимоотношение с другими людьми. Являясь отражением степени удовлетворенности/неудовлетворенности собой, полученными результатами, способами своей деятельности, а также уровня самоуважения, самооценка создает основу для восприятия собственного

успеха/неуспеха, достижения целей определенного уровня. Самоконтроль, самоанализ и самооценка являются логически последовательными этапами рефлексивного компонента: от осознания объективности результата деятельности, до определения эффективности выполнения поставленных задач, личностной характеристики субъектом своей деятельности.

Таким образом, рассмотрение возрастных особенностей старшеклассника, а также специфики и содержания математики как предметной области, мы уточнили содержание и структуру математической компетентности старшеклассника.

#### Использованная литература

1. Аллагулова И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе: дис. ...канд. пед. наук / И.Н. Аллагулова. - Оренбург, 2007. - 190 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С.34-42
3. Иванов Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д.А. Иванов // Шк. технологии. - 2007. - №5. - С.51-61.
4. Лебедев В.В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования/В.В.Лебедев// Шк. технологии. - 2007. - №2. - С.97-103.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев // Шк. технологии. - 2004. - №5. - С.3-13.
6. Подласый И.П. Педагогика: Кн.1: Общие основы. Процесс обучения/ И.П. Подласый. - М:ВЛАДОС,2003. - 576 с.
7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. - Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2002. - 144 с.
8. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность / Г.Селевко // Сельская школа. - 2004. - №3. - С.29-32.
9. Сластенин В.А. Педагогика творчества / В.А. Сластенин // Сов.педагогика. - 1991. - № 1. - С. 147-149.
- 10.Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее обр. сегодня.-2004.-№3.-С.20-26
- 11.Фишман И.С. Подходы к оценке уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся / И.С. Фишман //Методист.-2007.-№2.-С.13-16
- 12.Ходырева Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / Н.Г. Ходырева // [http://borytko.nm.ru/papers/subject6\\_1/hodireva.htm](http://borytko.nm.ru/papers/subject6_1/hodireva.htm)
- 13.Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. -2003,-№2.-С. 58-64.
- 14.Шадриков В.Д. Новая модель специалиста - инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С. 18-23

## **ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Необходимость педагогического осмысления явлений социокультурной реальности, связанных с феноменами гендерных отношений, гендерной идентичности и социализации подрастающего поколения, определяет актуальность теории и практики гендерно-ориентированного образования, начиная с начальной школы.

Изучению возрастных особенностей младших школьников уделяли внимание многие отечественные психологи и педагоги (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев, И.С.Славина, Д.Б.Эльконин и др.). В последние годы исследователями разрабатываются различные проблемы этого возрастного периода: роль кооперации со сверстниками (Г.А.Цукерман, В.В.Рубцов), новообразования младшего школьного возраста (Е.Е.Кравцова и др.), их генезис, анализ кризисных этапов (Е.Е.Кравцова, К.Н.Поливанова и др.), анализ социальных ситуаций развития (О.А.Карабанова) и т.д.

Важное значение имеет тот факт, что младший школьный возраст признается сензитивным периодом в формировании гендерных аспектов личности (Т.В. Бендас, Е.И. Исаев, И.С. Кон, Э. Маккоби, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Л.И. Столярчук, Н.Ю. Флотская и др.). Младшему школьнику важно понять организацию взаимоотношений между людьми разного пола, с которыми приходится соприкасаться по различным вопросам и решать конкретные проблемы. На данном возрастном этапе растет потребность в кооперации с представителями своего пола и закрепляется выбранная половая роль в среде сверстников.

Следует отметить, что проблема гендерно-ориентированного образования в определенной степени освещена в психолого-педагогических науках (Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, И.В. Костикова, С.Д. Матюшкова, А.В. Мудрик, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.), однако не все ее аспекты изучены надлежащим образом и получили достаточный анализ и обоснование.

В частности обнаруживается недостаток обобщающих работ, систематизирующих половозрастные особенности младших школьников в обозначенном процессе, учет которых является необходимым условием эффективного гендерного обучения и воспитания. Это диктует необходимость определения и систематизации половозрастных особенностей у учащихся младшего школьного возраста.

Для выяснения этого вопроса было проведено специальное исследование, целью которого явилось на основе обобщения теоретических и эмпирических работ выделить и систематизировать половозрастные особенности мальчиков и девочек данного возраста.



Исходным положением исследования является относительное значение понятия особенностей возрастных этапов. Оно подтверждается тем, что в настоящее время продолжают пересматриваться традиционно сложившиеся представления о возрастных возможностях детей [10, С. 55]. Поэтому половозрастные особенности младших школьников выделяем как наиболее типичные, указывающие на общее направление развития личности.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что данный возрастной этап характеризуется как период общего развития личности, под которым Л.В. Занков понимает деятельность наблюдения, развития ума, воли, чувств – фундаментальных основ психики, способность к практическим действиям [8, С.43].

По мнению В.С. Матюхиной, Т.С. Михальчик, новообразованием возраста является произвольность психических процессов, рефлексия [6, С.60]. Под возрастным новообразованием, вслед за Л.С. Выготским, мы понимаем новый тип строения личности, те существенные изменения, которые возникают впервые и определяют логику и ход развития человека на данной ступени онтогенеза [3, С. 117]. Ученые отмечают, что в младшем школьном возрасте интенсивно идет процесс формирования неповторимых черт личности, ее индивидуальности, изменяется соотношение нервных процессов возбуждения и торможения. Эти процессы выступают базой для формирования самоконтроля, сознательной регуляции своего поведения.

В этот возрастной период, по-мнению Д.Б.Эльконина, происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, возникает новая структура отношений «ребенок - учитель» [12, С. 214-231]. Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина экспериментальным путем показали, что система «ребенок - учитель» становится отношением «ребенок - общество» и центром жизни ребенка, от которой зависит совокупность всех благоприятных условий для жизни. Полагаем, что современная социальная ситуация требует от ребенка независимо от пола активного развития и осознания своих социальных качеств – коммуникативных черт, стремления к межличностному общению, ориентации на группу и групповую деятельность.

Исследователи В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев указывают, что в младшем школьном возрасте появляется потребность в социально ценных, одобряемых значимыми взрослыми делах [9, С.273-277]. Дети глубоко переживают свою значимость для обоих полов в качестве равноправного партнера, являющуюся на наш взгляд, одним из механизмов гендерной самоидентификации и самооценки.

Считаем, что данный возрастной период – благоприятное время для усвоения различных культурных норм. У детей наблюдается потребность выполнять эти нормы, в числе которых, особое место занимают гендерные. В этом возрасте продуктивно происходит формирование гендерной идентичности в связи с активным формированием характера, установок, стереотипов поведения и мышления, мировоззрения личности. В.С. Мухина отмечает, что младшие школьники не только осознают свою принадлежность к тому или

иному полу, но и стремятся утвердиться как мужчина или женщина [7, С.119-137].

К данному возрасту у детей сформированы стереотипы в отношении гендерных ролей. Т.В. Виноградова и В.В. Семенов, опираясь на результаты норвежских ученых, подчеркивают, что в современном обществе мальчики более стереотипизированы по отношению к гендерным ролям, чем девочки [2, С.69]. Формированию стереотипных гендерных ролей способствует дифференцированное отношение преподавателей к учащимся разного пола. Данные, полученные нами в ходе исследования, подтверждают факт преобладания большего внимания педагогов к мальчикам. Учителя поощряют маскулинные гендерные роли мальчиков, основанные на самовыражении и активности. От девочек осознанно и неосознанно педагоги ждут послушания, примерного поведения, прилежания. Высокая чувствительность к отношениям и ожиданиям значимых людей, способствует одобрению и принятию девочками фемининной гендерной роли, которая основана на послушании и возможном отказе учиться на уровне своих способностей.

Полагаем, что на формирование личности сильное давление оказывает установки в направленности гендерной социализации. Е.Р. Ярская-Смирнова отмечает, что эти различия в способах социализации, в правилах воспитания девочек и мальчиков ведут к разным моральным ориентирам [13, С.102-109]. Самыми очевидными приоритетами фемининной социализации, имеющими непосредственное отношение к оформлению нравственной позиции субъекта, по мнению Т.В. Барчуновой, являются забота о других и отзывчивость, внимание к их нуждам. Для маскулинной социализации, в свою очередь, характерен акцент на справедливости в отношении других и уважение их прав [1, С. 133-155].

Следует отметить, что для детей в этом возрасте характерно повышенное внимание к нравственной стороне поступков мальчиков и девочек, критерии которой они заимствуют у значимых взрослых. Данный факт подтвердился в ходе проводимого нами исследования отношений между полами. Девочки и мальчики чаще всего рефлексировали нравственную оценку поведения друг друга как основу выбора партнера того или иного пола в различных сферах их жизнедеятельности.

Опыт конкретных исследований (Н.П.Андропова, А.П.Антипова, О.В.Коваленко, А.В.Кудинов, Т.С.Кузнецов, Н.Ю.Майданкина, И.В.Пескова, Н.Ю.Рымарев, Л.В.Тарасенко, И.А.Тупицына и др.) формирования взаимоотношений мальчиков и девочек показывает, что младшие школьники выделяют личностные свойства сверстников разного пола, отражающие реальное полоролевое поведение, дают гендерную оценку явлениям действительности.

В непосредственном общении у детей можно наблюдать явление дистанцирования в связи с тем, что они «мальчики» или «девочки». Однако, как отмечает В.С. Мухина, выраженной фиксации на полоролевых отношениях в младшем школьном возрасте не существует [7, С.119-137].

Ряд исследователей (Э. Маккоби, Л. Локхид, Б. Сорни и др.) указывают на наличие в младшем школьном возрасте двух тенденций: гендерной сегрегации (общение с представителями своего пола) и конвергенции полов (общение с представителями противоположного пола).

По данным нашего исследования, направленность на конвергенцию характерна для девочек этого возраста, а гендерная сегрегация является наиболее распространенным явлением среди мальчиков. В результате чего складывается две детские субкультуры, причем группа мальчиков более закрытая, чем группа девочек. Особенности этих субкультур проявляются в следующих сферах: игровые стили, игровые фантазии и роли, характер активности и интересы, речевые паттерны, устойчивость групп и дружба, и характеризуются устойчивыми моделями поведения. По-мнению Э. Маккоби, этот факт еще больше усиливает сегрегацию, способствует увеличению различий между полами и порождает явление противостояния, приводящего к нежеланию мальчиков общаться с девочками напрямую [14].

Считаем, что кроме складывания половых субкультур, гендерная сегрегация детерминирует целый ряд следствий, влияющих на формирование гендерных аспектов личности младших школьников.

К ним относим феномен возникновения «неписанных правил» [11, С.292] поведения мальчиков и девочек. Данный феномен заключается в том, что при необходимости вступить в общение, дети демонстрируют его вынужденность, случайность или неизбежность.

Другим следствием гендерной сегрегации, мы выделяем контакт в «границах дозволенного, сочетающих прежнюю конфронтацию и будущее согласование» (термин Б. Сорни) [11, С.291]. Он подчиняется неким правилам: что можно делать с представителем противоположного пола, а чего нельзя.

В.Е. Каган отмечает наличие эмоционально-когнитивного диссонанса - рассогласования маскулинной ориентации и позитивного отношения к женскому полу [5, С.65-69]. В нашем исследовании этот факт подтвердился наличием у мальчиков негативного образа мужчины, детерминированного исполнением контрольно-наказательных функции в семье и положительным образом женщины. Полагаем, что данная ситуация создают кризисную обстановку в формировании гендерной роли и для мальчиков и для девочек, отражающуюся в агрессивном поведении. Для мальчиков наиболее характерны открытые формы агрессии (толчки, пинки, дразнилки), для девочек – скрытые (клевета, злословие, раскрытие чужих секретов).

Обозначенные различия, на наш взгляд, вызваны наличием гендерного стереотипа агрессивного поведения. Мальчики вынуждены соблюдать «маскулинные» законы, девочки – внешнюю дисциплинированность. Такое поведение мальчиков и девочек закономерно порождает конфронтацию полов. Она проявляется в чувстве опасения и настороженности девочек и мальчиков по отношению друг к другу, в реакции на маскулинный или фемининный игровой стиль, в различной свободе выбора общения, в правилах игры и т.д. Анализ результатов собственного исследования показал, что у мальчиков и

девочек возникают сложности в общении, отмечается жестокость, грубость и насилие друг к другу, копят взаимные обиды, отсутствуют общие интересы.

Таким образом, выделяем следующие половозрастные особенности мальчиков и девочек младшего школьного возраста, влияющие на формирование гендерных аспектов личности: общее развитие личности; психологические новообразования возраста; формирования качеств личности, ее индивидуальности; перестройка системы отношений ребенка с действительностью; наличие стереотипов в отношении к гендерным ролям; осознание своей принадлежности к тому или иному полу; разные моральные ориентиры гендерной социализации; нравственная оценка гендерного поведения, явлений действительности; гендерная сегрегация и конвергенция полов; складывание половых субкультур; феномен возникновения «неписанных правил»; общение в «границах дозволенного»; гендерный стереотип агрессивного поведения; конфронтация полов.

Полагаем, что определенные половозрастные особенности младших школьников обуславливают необходимость их учета в практике начальной школы посредством создания оптимальных педагогических условий на основе эгалитарности, а также внедрения гендерного подхода в практику современной начальной школы.

#### Использованная литература

1. Барчунова Т.В. Сексизм в букваре [Текст] / Т.В. Барчунова // ЭКО. Новосибирск.- 1995.- №3.- С. 133-155
2. Виноградова Т.В. Сравнительные исследования познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов [Текст] / Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии.- 1993.- № 2. С.69.
3. Выготский Л.С. [Текст] / Состав. А.А. Леонтьев.- М.: Издательский Дом Шавлы Амонашвили.- 1996.- 224 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов / М.:Просвещение.- 1986.-198 с.
5. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологии. - 2000. - № 2. С.65-69
6. Матюхина В.С. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие [Текст]/ В.С. Матюхина, Т.С. Михальчик / Под ред. М.В. Гамезо.-М.: Просвещение.-1984.-С.60
7. Мухина В.С. Влияние знаковых систем на половую идентификацию подростков: гендерные различия [Текст] / В.С. Мухина, А. Денисов // Развитие личности. 2002.- №1.-С. 119-137
8. Нечаева Н.В. Л.В.Занков – педагог, психолог [Текст] / Н.В. Нечаева / М.:Федеральный научно-методический центр им. Л.В.Занкова.-1994.- С. 43
9. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека: Учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев / М.: Школьная Пресса.- 2000.- С.273-277

10. Столярчук, Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: монография [Текст] / Л.И. Столярчук/ Волгоград: «Перемена», 1999.- 275 с.
11. Цит. по Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие [Текст] / Т.В. Бендас / СПб.: Питер.- 2007.-С.292
12. Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин / М.:Педагогика.- 1989.- С. 412
13. Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм? [Текст] / Е.Р. Ярская-Смирнова // Высшее образование в России. - 2001. - №4. - С. 102-109
14. Maccobi E.E. The two sexes: growing up apart, coming together [Текст] / E.E. Maccobi /L: MA: Harvard University Press.-1999.

*Евлова Е.В.*

*Челябинский государственный педагогический университет*

## **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОНКУРЕНТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ**

Ни для кого не секрет, что на сегодняшний день в связи с переходом всей страны на рыночные рельсы большую актуальность приобрели такие понятия как «конкуренция» и «конкурентоспособность». Каждый день мы слышим о конкурентоспособности товаров, услуг, конкурентоспособности экономики, науки, культуры, биологической конкуренции особей одного или разных видов.... Конкуренция и конкурентоспособность добрались и до образования. В связи с чем, стало целесообразно говорить о конкурентоспособности личности или специалиста, появилась и потребность в ее формировании.

Так, о необходимости формирования личностной конкурентоспособности активно заговорили и в Национальном образовательном проекте «Наша новая школа» и в модели «Российское образование – 2020», в Национальной доктрине образования на период до 2025 года, а также в других программных и нормативных документах Российской Федерации в области образования.

В результате чего проблема формирования личностной конкурентоспособности встала в ряд важнейших педагогических проблем, требующих серьезного изучения и решения. А перед педагогикой и педагогами встала чрезвычайно сложная задача: формирование личностной конкурентоспособности у подрастающего поколения.

Однако образование, ориентированное на формирование качеств личностной конкурентоспособности, невозможно просто «дать», изложить, преподнести и т.д. На наш взгляд, его можно обеспечить организацией такой среды, которая бы основывалась на соперничестве между субъектами обучения и тем самым в максимальной степени способствовала формированию основополагающих качеств личностной конкурентоспособности.

Косвенное подтверждение данному тезису мы находим в словах Л.В. Суховой, которая справедливо утверждает, что «невозможно научиться плавать без водной среды» [5, с. 17]. Таким образом, в контексте нашего исследования целесообразно говорить, что невозможно сформировать личностную конкурентоспособность, не погрузив обучающихся в конкурентную учебную среду.

Однако, как нам удалось выяснить, термин «конкурентная учебная среда» не нашел своего отражения в отечественной и зарубежной педагогической литературе, в связи с чем, теоретический и практический материал по формированию личностной конкурентоспособности (у разных категорий обучающихся) в условиях конкурентной учебной среды также не был разработан. И это несмотря на то, что стремление к соревнованию, соперничеству совершенно органично для человеческой психологии. Детям, подросткам и юношам в силу возрастных особенностей свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Они стараются не отставать, а, по возможности, и опередить своих ровесников, прежде всего, своих одноклассников и однокурсников, сверяя по ним свои жизненные успехи.

В свое время это хорошо понял А.С. Макаренко, который сделал соревнование одним из основных элементов своей педагогической технологии.

Подтверждение этому мы находим в педагогической поэме А.С. Макаренко «Флаги на башнях». В произведении описывается, как в колонии им. Ф.Э. Дзержинского многогранная жизнь и деятельность коллектива достигла высокого совершенства. Одним из условий, позволяющих достичь таких результатов, было, на наш взгляд, создание соревновательных моментов между колонистами (конкурентной среды). На протяжении всего произведения А.С. Макаренко показывает важность и положительный эффект от соревнования между подростками (воспитанниками колонии). Так, бригады соревновались по чистоте в комнатах, по выполнению плана изготовления продукции. При этом ежедневно подводились так называемые боевые сводки. На диаграммах в игровой форме сообщалось какая из соревнующихся команд лидирует. Команда-победитель поощрялась красными революционными флагами. Каждая команда была нацелена на победу в конкурентной борьбе, а для этого члены команды должны были приложить максимальные силы к общему делу. При этом в лучшую сторону изменялись и личностные качества воспитанников.

Как видно «правильная» организация конкурентной учебной среды позволяет раскрыть способности обучающихся, проявить инициативность, дает возможность по-новому взглянуть на ситуацию конкурентной борьбы, что крайне необходимо конкурентоспособной личности в условиях современного конкурентного мира.

В связи с чем, проблема нашего исследования заключается в поиске ответа на вопрос, как правильно организовать конкурентную учебную среду, чтобы она не вызывала дискомфорта у обучающихся и затруднений в работе с ними. Ответ на этот вопрос заключается в применении одного из

основополагающих педагогических принципов – учет возрастных особенностей обучающихся. Опираясь на него, педагог при организации конкурентной учебной среды выбирает такие формы и методы работы, которые являются наиболее благоприятными для конкретного возраста воспитанников.

Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом – своевременно и последовательно.

Так, для успешной адаптации ребенка в современном мире элементы конкурентной учебной среды можно вводить уже начиная с первого класса обучения в школе.

Младший школьный возраст (6 – 9 лет) обещает ребенку новые достижения в новой для него сфере человеческой деятельности – учении. А поскольку в этом возрасте у ребенка появляются постоянные обязанности, связанные с новой для него учебной деятельностью, то это может быть прекрасной основой при создании конкурентной учебной среды.

Например, для младших школьников можно вводить такие обязательства: ежедневное качественное выполнение домашнего задания, чтение дополнительной литературы, прилежная работа на занятиях, отсутствие замечаний по поведению, опрятное ведение тетради, аккуратное использование учебной литературы и т.д.

Естественными в условиях создания конкурентной учебной среды у младших школьников должно быть словесное поощрение со стороны педагога, подбадривание ученика, что позволит вызвать у него уверенность в своих силах и стремление соответствовать оценке учителя.

Учитывая возрастные особенности более взрослых школьников (10 – 11 лет) при работе в конкурентной учебной среде, можно вводить коллективные и индивидуальные соревнования в виде различных конкурсов. Примером индивидуального соревнования могут быть конкурсы на лучший рассказ, сочинение, поделку, выполненную своими руками и иные творческие испытания школьников. Примером коллективного соревнования могут служить конкурсы на лучший проект, командные игры, викторины и т.д. Такие формы взаимодействия, безусловно, вызывают у детей яркие эмоциональные переживания на фоне победы или поражения, что может стать элементом социального закалывания. При этом мудрость педагогического руководства должна состоять в том, чтобы радость успеха не порождала чрезмерное благодушие, а страх возможного поражения не парализовал волю к победе.

В этот период можно установить соревнование за звание лучшего знатока предмета, первого ученика класса, школы.

Соревнуясь между собой, ученики быстро усваивают опыт общественного поведения, развивают в себе качества способствующие добросовестному поведению в конкурентной борьбе. В процессе действительно увлекательного для детей соревнования они сплачиваются, привыкают помогать друг другу, вырабатывать у себя навыки коммуникабельности, ответственности, что является немаловажными качествами личностной конкурентоспособности.

При организации и проведения соревнования в процессе учебной

деятельности школьников необходимо соблюдать так называемые ленинские принципы: гласность, конкретность, сравнимость результатов, что возможно осуществить если ежедневно объявлять или публиковать результаты проведенных соревнований. А поскольку у детей этого возраста ведущей деятельностью еще является игра, то и результаты соревнований стоит представлять в игровой форме.

Работая с учащимися подросткового возраста (12 – 15 лет), необходимо более тщательно подходить к вопросу организации конкурентной учебной среды, поскольку именно в подростковом возрасте появляется соревновательный азарт, который может перейти в грубое соперничество и в стремление к лидерству любым способом. Для того чтобы избежать подобных негативных последствий педагогу важно четко формулировать цель работы, поставить перед обучающимися конкретные задачи, составить развернутую программу дальнейших действий, установить критерии оценок, понятные подросткам, сообщить им о награждении.

При этом формы взаимодействия в конкурентной учебной среде на данном возрастном этапе должны быть уже достаточно трудными и увлекательными для подростков, а также – наглядными. Требуется постоянно подогревать интерес подростков учетом результатов, новыми формами соревнования, не стоит забывать и о внесении в конкурентную учебную среду игровых элементов.

Особо большое значение в этом возрасте имеет конкурентная учебная среда для отстающих в учебе подростков: сравнивая свои результаты с предыдущими результатами своей работы, а также с достижениями товарищей, они получают новые стимулы для роста и начинают прилагать больше усилий для того чтобы показать лучшие результаты.

Создавая конкурентную учебную среду среди обучающихся юношеского возраста (16 – 21 год), необходимо помнить, что юность – период завершения физического созревания человека, бурного роста его самосознания, формирования мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь. Как правило, этот возраст совпадает с обучением в учреждениях профессионального образования. В связи с чем и организация конкурентной учебной среды должна отличаться от той, которая была представлена выше. Основной упор стоит сделать на профессиональном становлении будущего специалиста. В этот период целесообразно вводить конкурсные состязания на знании основ профессии. При этом должны учитываться не только профессиональные качества обучающихся, но и личностные качества будущих специалистов.

В этот период можно также вводить балльно-рейтинговую систему оценивания знаний обучающихся, что позволит создать здоровую конкуренцию в студенческой среде во время изучения дисциплины.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что конкурентная учебная среда не только создает соперничество в среде обучающихся, но и активизирует личностные качества обучающихся, а также способствует проявлению имеющихся у них знания, умения и способности.



Необходимо также помнить, что при формировании личностной конкурентоспособности в условиях конкурентной учебной среды на любом возрастном этапе стоит особое внимание уделять воспитанию у подрастающего поколения высокого уровня нравственной культуры, цивилизованных норм и правил ведения конкурентной борьбы, поскольку нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами. Как говорят спортсмены, важна не только победа, но и честная спортивная борьба и конкуренция, которая приводит к победе [1, с. 378].

#### Использованная литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.С. Белкин. – М.: Academia, 2000. – 187 с.
3. Возрастная психология : Детство, отрочество, юность: Хрестоматия/ Сост. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Academia, 2001. – 623 с.
4. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пособие для студентов и аспирантов психол. фак., а также слушателей курсов психол. дисциплин на гуманитар. фак. вузов РФ/ Райс Ф. – 8-е междунар. изд.. –СПб. и др.: Питер, 2000. – 656 с.
5. Сухова, Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор // ИЯШ. 2007. – № 5. С. 15–18.

*Елфимова Н.А.*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

## **К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ**

Проблема формирования организационной культуры личности раскрывается в исследованиях педагогов и психологов. Личность, максимально реализовавшая свои возможности – является идеалом, к воплощению которого стремится образование.

В современных психолого-педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки формирования организационной культуры личности, которые позволяют раскрыть организационную культуру человека, могут способствовать ее развитию, что должно приводить к многократно увеличившемуся числу самореализованных личностей. Однако это не происходит.

Настораживает растущее число выпускников школ, меняющих вузы, в поисках интересующей их специальности, путающихся в изменяющемся мире профессий и неспособных определить критерий выбора необходимой.

При всем многообразии видов профессиональной деятельности, которые существуют в современном обществе, организационная функция присутствует в каждом из нас. Это требует от специалиста владения совокупностью организационных умений: формировать цель, составлять алгоритм действий, инициировать, проектировать, планировать, систематизировать, координировать, согласовывать, выявлять и устанавливать взаимосвязи, контролировать.

Последние педагогические исследования характеризуются значительным ростом внимания к проблеме формирования организационной культуры личности, того, что является одной из составляющих личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о постоянном интересе исследователей к проблеме взаимосвязи профессионального развития личности и организационной культуры (Е.М.Борисова, А.А.Деркач, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Н.С.Пряжников, З.А.Решетова, Д.И.Фельдштейн, В.Д.Шадриков и другие).

Многие отечественные и зарубежные ученые (Д.Д.Вачугов, А.А.Веснин, И.В.Грошев, А.Н.Занковский, М.А.Иванов, А.В.Карпов, А.А.Максименко, В.А.Спивак, Д.М.Шустерман, Г.Льюис, Д.Робинсон Э.Шейн и другие) отмечают, что организационная культура – необходимый компонент в деятельности любого специалиста (педагога, инженера, врача, юриста, менеджера).

В психолого-педагогических исследованиях обсуждаются вопросы формирования различных видов культуры (А.Н.Занковский, У.Оучи, С.Хонди).

Понятие «организационная культура личности» основано на обобщении и анализе взглядов ученых философов, психологов, педагогов, культурологов на понятия «культура», «организационная культура», «организационная культура личности».

Феномен культуры, рассматриваемый в трудах Н.А.Быстровой, М.М.Бахтина, М.С.Каган, М.К.Мамардашвили, Э.Фромм и других ученых, представлен как многогранное явление в богатстве его проявлений, неразрывное от феномена человека.

Культура (в переводе с латинского («cultura») - возделывание, обрабатывание) - совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики, включая творческую деятельность по их производству, а также способы их применения и передачи. В более узком смысле принято говорить о материальной (техника, производственный опыт, материальные ценности, созданные в процессе производства) и духовной культуре (производство, распределение и потребление духовных ценностей в области науки, искусства и литературы, философии, морали, просвещения и т. д.).

Культура - явление историческое, развивающееся в зависимости от смены социально-экономических формаций. Будучи зависимой от материальных условий, духовная культура не изменяется автоматически вслед за своей материальной основой, а характеризуется относительной самостоятельностью

(преемственность в развитии, взаимовлияние культур различных народов и т.д.).

Культура свойственна любой форме человеческого существования в качестве его характерного и обязательного признака, необходимого атрибута всякого общества [4, с. 205].

Культура уходит корнями в основные условия жизни человека, включая материальные условия, естественную окружающую среду, климат и способы зарабатывать себе на жизнь, а также исторический опыт человеческих сообществ, включающий взаимодействие с другими странами и культурами.

Культуры обычно имеют глубокие корни, и поэтому менять их нелегко. Некоторые правительства осознали мощь культуры собственной страны только тогда, когда попытались навязать изменения, которых она не терпит.

Формулировки понятия «культура» обычно размыты. Культуру нельзя точно описать, и она включает также табу: ценности, которые люди уважают, но о которых обычно не говорят или не любят говорить. Отдельные лица и целые сообщества могут не осознавать своей культуры, так как не изучали ее, как структурированный предмет или технические навыки и умения. Многочисленные дискуссии о том, что же является базовым исходным понятием при исследовании такого феномена, как культура, позволяют сделать вывод, что им может быть такой важный элемент общественного сознания, как ценности.

Ценности и убеждения, которые составляют культуру, вырабатываются на протяжении ряда поколений, передаются из поколения в поколение и обычно приобретаются подсознательно в начальный период жизни – в семье, школе, через религиозное и иное воспитание, на работе и при общении с другими членами данного сообщества.

Культура - это сумма привычек народа, его умение трудиться, сумма его обработанных возможностей.

Культура играет очень важную роль для людей. Они отдают предпочтение тем или иным культурным ценностям во многом не рационально, а эмоционально, могут рассматривать определенные социальные нормы и традиции как вечные и священные. Культурные изменения происходят во многих странах под воздействием роста материального богатства, уровня общего образования, расширения контактов между культурами и других факторов [1, с. 288].

Анализ трактовок культуры позволяет определить взаимовлияние культуры, деятельности и развития личности, понимаемое как освоение личностью культурных способов и образцов осуществления деятельности (В.Г.Игнатъев, И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин, Е.В.Шиняев и другие).

Термин «организационная культура» используется в литературе достаточно широко и произвольно. Прежде всего «организационная культура» связана с понятием организация. Понятие «организация» применительно к социальным системам, как отмечает Д.Д. Вачугов употребляется в различных смыслах:

- во-первых, под организацией понимается искусственное объединение институционального характера, занимающая определенное место в обществе и предназначенная для выполнения более или менее ясно очерченной функции, то есть рассматривается как объект;

- во-вторых, под организацией понимается определенная деятельность по организации, включающая в себя распределение функций, налаживание устойчивых связей, координации, то есть выступает как процесс;

- в-третьих, под организацией понимают характеристику степени упорядоченности какого-либо объекта, то есть определенную структуру и тип связей, как способ соединения частей в целое, то есть организационная структура.

Рассмотрение организаций как сообществ, имеющих общее понимание своих целей, значения и места, своих ценностей и поведения, обусловило определение понятия организационная культура. Среди множества трактовок организационной культуры отметим наиболее значительные на наш взгляд, так как отражают различные аспекты изучаемого феномена:

- организационная культура – это «философские и идеологические представления, ценности, убеждения, верования, ожидания, аттитюды и нормы, которые связывают организацию в единое целое и разделяются ее членами» [2, с. 44];

- организационная культура – это понятие, которое является центральным не только в плане работы организации, но и в плане успеха, которого она надеется достичь [3, с. 155];

- организационная культура – это совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации [6, с. 103].

Приведем еще понятие культуры, которое дает М.Х.Мескон: «Атмосфера или климат в организации называется ее культурой. Культура отражает преобладающие обычаи, нравы и отношения в организации».

Организационные культуры, или микрокультуры, отражают прежде всего национальные культуры, однако включают и другие ценности и нормы.

Носителями организационной культуры являются люди, в образовательном процессе ими являются студенты. Структуру организационной культуры личности составляют мотивационно-ценностный, интеллектуальный и операционно-деятельностный компоненты. Она проявляется во владении студентами научными знаниями о содержании организационной культуры, осознании необходимости ее освоения в контексте будущей профессиональной деятельности, оценивании собственной организационной культуры в контексте профессионального становления, рефлексии и принятии студентом организационной культуры как профессиональной ценности, творческом преобразовании студентом собственной организационной культуры [5, с. 78].

Возрастной, личностный аспект развития студента свидетельствует о необходимости адекватного педагогического обеспечения на формирование организационной культуры.

Особенности организационной культуры человека в том, что это функция от индивидуальности личности и окружающей среды. Кроме того, поведение, личность и окружающая среда оказывают взаимное влияние друг на друга.

Строение личности анализируется в разных аспектах:

1) как непосредственное, независимое непостоянство. В основе поведения стоят наиболее приоритетные личные интересы, не совпадающие с приоритетами интересов учебного заведения;

2) как индикатор изменений. Индикатор меняет силу или направление влияния, которое независимое изменение оказывает на зависимое. Реакция подчиненного на управленческие воздействия в формальной или неформальной организации служит обратной связью, которая может усиливать или ослаблять характер влияния;

3) как зависимые изменения. Длительное нахождение под влиянием сильных организационных сил оказывает влияние на изменение людей. Личность близка к преувеличенному стереотипу; так, например, когда человек длительное время вынужден придерживаться строгих правил, формируется расположенность к ним;

4) как часть динамической системы взаимных влияний. Влияние окружающей среды может впоследствии существенно отразиться на поведении человека в положительном или отрицательном направлении. Люди, которые осуществляют большее само руководство и гибки интеллектуально, более склонны искать и достигать высоких уровней самосовершенствования в естественном развитии набора генов.

На организационную культуру личности оказывают влияние привычки и склонности, потребности и интересы, политические взгляды, профессиональные интересы, моральные ценности, темперамент.

Стабильной, постоянной чертой характера человека является упрямство. Одни люди более упрямы, чем другие. Можно ли измерять этот или другой параметр личности? На сегодняшний день еще нет единиц измерения, но можно оценить их проявление в сравнении с другими людьми.

Наиболее часто для оценки личностных особенностей используется метод самоотчета по вопросам анкеты и ее экспертная оценка. Вопросы анкеты могут быть следующего плана:

Чувствуете ли вы необходимость окончить читать какую-либо книгу, как только вы начали ее читать?

Если ваше занятие чем-либо прервано, возвращаетесь ли вы к нему быстро или в зависимости от интереса к нему?

Раздражает ли вас ситуация, когда вам приходится отложить начатое дело?

Важнейшая черта личности - честность и порядочность, которые имеют значительный диапазон проявлений. Полагают, что человек, который проявляет большую честность при уплате подоходного налога, будет также более честен

при сдаче экзаменов, заполнении заявления о приеме на работу, при игре в карты.

Организационная культура человека базируется на следующих качествах личности:

- позитивная реакция на лиц, имеющих власть. Власть - обязательное явление в организациях. Чтобы работать эффективно, руководитель должен иметь подход к личности во избежание отрицательной реакции на тех, кто имеет власть. Личность должна уважать власть как обязательный атрибут руководства;

- желание конкурировать. Ограниченные ресурсы - обычное явление в организации. Работники на всех инстанциях должны конкурировать с другими аналогичными работниками в нахождении наилучшего решения в распределении ресурсов: персонала, материалов, бюджета, оборудования. Конкуренция может проявляться при продаже продукции, переговорах, дебатах;

- умение убеждать. Роль личности требует, чтобы человек часто выражал свои мысли, выступал публично. Он должен быть убежден в своих идеях и мнениях, это дает возможность к проявлению влияния;

- стремление играть роль неформального лидера. Личность должна стремиться выделяться среди других в различных сферах деятельности. Человек должен играть роли. Чем больше ролей может освоить личность, тем выше ее уровень организационной культуры;

- терпимость к рутинной работе. Позиции управления любого ранга требуют, чтобы человек уделял определенное внимание подсчетам, бумажной работе, представительским функциям, прочтению корреспонденции и ответам на нее и телефонные звонки. Человек может быть недоволен такими обязанностями, но должен воспринимать их как необходимую обязанность. Проявлением отрицательного состояния личности может быть фрустрация, т.е. стойкая дезорганизация сознания и поведения человека (спонтанная агрессивность), которая наступает при длительных репрессиях на базовые потребности человека. Состояние фрустрации преодолевается только с помощью психологов.

Сформировать позитивный набор качеств можно, обучаясь этому.

Однако существует набор ограничительных ситуаций, препятствующих достижению этой цели. Среди них: неизменность межличностного окружения человека и социальных групп, обязанность соблюдения определенных правил поведения, низкий устойчивый уровень культурного окружения людей и социальных групп, особенности географической среды.

Рассмотрев и проанализировав содержание понятия организационной культуры мы пришли к выводу, что организационная культура имеет большую роль в социально-психологическом аспекте формирования личности человека.

Использованная литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология деятельности/ К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2005. – 333с.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. М.: Флинта: МПСИ, 2005.

- 648 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология/И.А.Зимняя. – М.: Изд-во «Логос», 2008. – 384 с.
  4. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов/Д: Феникс, 2004. – 544 с.
  5. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности. Монография. – Саратов, изд-во «Саратовская государственная академия право», 2007 – 172 с.
  6. Шейн Э.Организационная культура и лидерство. СПб., 2007. – 310 с.

*Жураховская Т.Г.*

*Ставропольский государственный педагогический институт*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ УСТРОЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ ПРАВОСЛАВНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ И ИХ АКТУАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

В настоящее время наблюдается ориентация на активное развитие духовно-нравственного воспитания и образования через изучение трудов отечественных мыслителей-гуманистов, в том числе святых отцов Русской Православной Церкви. Вместе с тем, необходимо отметить, что в рамках проведения исследования по выявлению особенностей развития идей гуманизма в трудах деятелей Русской Православной Церкви большой интерес представляют теории устройства человека, представленные в христианской психологии, накопившей богатейший многовековой теоретический и практический материал в области человекознания. В настоящее время все чаще наблюдается обращение к христианскому учению о сущности и предназначении человека, так как без знаний в данной области невозможно до конца понять суть святоотеческого наследия, касающегося теории и практики образования.

Христианская психология представляет собой учение Православной Церкви о природе, сущности и устройении человека. Она неразрывно связана с христианской антропogонией – учением о происхождении человека – и христианской сотериологией – учением о конечной цели его бытия, его предназначении, а также, без сомнения, с христианской антропogонией и педагогикой.

Христианская психология дает наиболее всеохватное определение человека: человек есть образ и подобие Бога, имеющий особую близость к Богу, венец творения, для которого и был сотворен Богом весь мир. «После всех других, Бог Своими святыми и непорочными руками создал человека, самое превосходное и величайшее по своему уму существо, как начертание Своего образа; ибо Бог сказал: «сотворим человека по образу нашему и подобию нашему», - писал святитель Климент Римский (4, 85). Под образом Божиим понимается духовная основа человека, а под подобием – возможность духовного роста и совершенствования, то есть возможность образ Божий,

воплотить в личности, то есть, в жизни. Черты образа Божия проявляется в высших свойствах человеческой души: бессмертии, царственном достоинстве человека, свободе воли, разуме, творчестве, способности к чистой, бескорыстной любви. Быть образом Божиим – значит, быть существом личным, т.е. свободным и ответственным.

Образ Божий есть некая заданность, а подобия Богу необходимо достигнуть в течение жизни. Как образ Божий, человек не может существовать в отрыве от своего Первообраза и оставаться самим собой. «Не дано ему пребывать единственно с самим собою, вне общения: это ему неестественно», - писал святитель Игнатий (Брянчанинов) (2, 347). Грехопадение отделило человека от Бога, лишив его благодати Святого Духа и открыв страданиям и смерти доступ к человеку. Христос же, став Богочеловеком, вернул человеку утраченное достоинство и вознес его на небывалую доселе высоту. «Слово [т.е., Христос] вочеловечилось, чтобы мы обожились», - сказал святитель Афанасий Александрийский (4, 143). Таким образом, говоря о природе человека, Православная Церковь выделяет естественное (при сотворении), нижеестественное (после грехопадения) и вышеестественное – обожженное - (после воскресения Христа) ее состояние. В соответствии с этим, конечная цель бытия человека – достижение идеала богоподобия (обожения, святости). Прп. Серафим Саровский определил ее как «стяжание (приобретение) Духа Святого» (1, 13).

Одно из главных значений понятия «душа» в христианской психологии – это «личность человека во взаимоотношениях с Богом, истинное его «Я»..., которую никто, кроме Бога уничтожить не может» (4, 61). Душа есть жизненное начало в человеке. «Та неизменная устойчивость личности, которую мы подразумеваем под словом «я», ... определяется с точки зрения христианской антропологии именно душой, нематериальным субстратом, в котором заложена вся информация о нашем «я», - писал митрополит Питирим (Нечаев) (4, 59). Но поскольку она «по теснейшему сочетанию с телом, приняла его в свою личность, то своими считает и все потребности телесные... и хлопочет о их удовлетворении...», - продолжил эту мысль свт. Феофан Затворник (7, 17).

Согласно же теории трихотомии в человеке, в христианской психологии, можно выделить тело, душу и дух. Тело – дом души, ее одеяние, ее орудие. «Душа, - говорил св. Иоанн Дамаскин, - действует посредством органического тела, сообщает ему жизнь, возрастание, чувство и силу рождения» (2, 361). Все действия души распределяются на три разряда – мыслей, желаний и чувств (иными словами, здесь идет речь о познавательных, эмоциональных и волевых процессах). В первом случае главной действующей силой является рассудок человека, во втором – его воля, а в области чувств – сердце, которое есть «корень и центр жизни», писал свт. Феофан Затворник (7, 30). Высшая же часть человеческой души называется духом. Феофан Затворник определил дух как живую силу, «вдохнутую Богом», которая возвышает человека над всеми прочими тварями и влечет его от земного к небесному. Предельной степенью развития духовного начала в человеке является святость.



Святитель Василий Великий придерживался несколько иной теории (а именно, теории дихотомии) и определял человека как «ум, тесно сопряженный с приспособленной к нему плотью». Он выделял в человеке духовную и телесную составляющие и говорил о преобладании первого над вторым. «Ум есть нечто прекрасное, и в нем мы имеем то, что делает нас созданными по образу Творца», - писал святитель (6, 98). Василий Великий также говорил о следующих силах души человека: раздражительной (чувства) и вожделевательной (воля), которые управляются разумом и «по образу употребления» становятся для человека либо благом, либо злом. То есть святой Василий Великий придерживался такого же устройства человека, что и последователи теории трихотомии, просто говорил об этом несколько другими словами. Святитель подчеркивал необходимость гармонии в душе, основа которой – разум. Зло разлучило человека с его Творцом, нарушило согласие между телом, душой и духом; разумная же соразмерность во всем возвращает человеку целостность, достигающую своей полноты в пребывании с Богом и общении с Ним.

На основе изучения трудов христианских педагогов и мыслителей можно сделать вывод о большой значимости для педагогической антропологии предлагаемых ими наработок в области теории и практики образования. В целом же святоотеческая литература содержит не только целостное учение о человеке и его душе, его наличном и долженствующем состоянии, но и представляет собой «уникальную энциклопедию» тончайших состояний человеческой души, их взаимодействия и взаимовлияния, их генезиса и объективации в поведении человека (4, 68).

Использованная литература:

1. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика. М.: «Православная педагогика», 2001. – 560 с.
2. Беседа преподобного Серафима Саровского о цели христианской жизни. – Клин, 2003. – 62 с.
3. Брянчанинов Игнатий, святитель. Собрание сочинений. Т.3. слово о смерти. Слово о человеке. – М.: «Благовест», 2001. – 446 с.
4. Керн Киприан, архимандрит. Антропология св. Григория Паламы. – Киев, 2006. – 433 с.
5. Феофан Затворник, святитель. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. – Клин, 2004. – 300 с.

*Зверева Т.В.*

*Шадринский государственный педагогический институт*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Модернизация образования позиционируется в настоящее время как ведущая идея и центральная задача российской образовательной политики, а

также как комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Особенно остро эта тенденция проявилась в педагогических ВУЗах, где за долгие годы сложились определенные формы и методы преподавания курса художественных дисциплин, которые не в полной мере отвечают возросшим требованиям к подготовке будущего специалиста. В связи с этим особую актуальность приобретает профессиональная подготовка учителей изобразительного искусства, которые должны владеть не только необходимым объемом знаний, умений и навыков по художественным дисциплинам, но и быть способными к самостоятельному поиску и обработке знаний в условиях быстро меняющейся окружающей действительности. В соответствии с этим, процесс обновления содержания художественных учебных предметов требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Для этого необходимо успешное увеличение доли проектно-исследовательской деятельности при изучении специальных художественных предметов, среди которых особое место занимает декоративно-прикладное искусство, нуждающееся в модернизации традиционных форм обучения в инновационные, задающие новые смыслы, нормы и ценности художественного образования. Этим обусловлено введение проектно-исследовательской деятельности в образовательный контекст декоративно-прикладного искусства.

**Ключевой проблемой** для организации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладного искусства является разработка педагогических условий активизации данного вида деятельности.

В ходе исследования данной проблемы нами была выдвинута гипотеза, основные положения которой могут быть сформулированы следующим образом:

1. Процесс обучения декоративно-прикладному искусству будет более эффективным при условии успешной разработки и реализации соответствующей модели проектно-исследовательской деятельности, а проектно-исследовательская деятельность студентов будет рассматриваться как вид учебно-познавательной деятельности, который интегрирует в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, направленные на объекты декоративно-прикладного искусства, необходимые для решения проектных задач, а также соответственно проектироваться содержание обучения декоративно-прикладному искусству.

2. Под активизацией проектно-исследовательской деятельности студентов - будущих учителей изобразительного искусства будет пониматься процесс увеличения интенсивности взаимодействия субъектов художественного образования, направленный на развитие проектно-исследовательской деятельности, на повышение активности, инициативности студентов в поиске и

решении учебно-творческих задач, содержательно связанных с декоративно-прикладным искусством.

3. Будет разработана и организована система учебно-творческих задач, включающая в себя следующие виды: комбинирование различных техник декоративно-прикладного искусства; совершенствование технических средств для реализации технологических процессов декоративно-прикладного искусства; комбинирование отдельных операций из различных технологий изготовления изделий в декоративно-прикладном искусстве; модернизация технологий изготовления изделий декоративно-прикладного искусства; преобразование природных форм в объекты декоративно-прикладного искусства с помощью сочетания определенных приемов.

Решение заявленной проблемы возможно при реализации следующих практических процедур: проведение анализа психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме организации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей; определение педагогических условий активизации проектно-исследовательской деятельности в процессе обучения декоративно-прикладного искусства; разработка и научно обоснование структуры организации проектно-исследовательской деятельности студентов с выделением в ней компонентов, адаптированных для обучения декоративно-прикладному искусству; обоснование педагогических условий активизации проектно-исследовательской деятельности студентов - будущих учителей изобразительного искусства; проведение опытно-поисковой проверки необходимости выделенных педагогических условий активизации проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей.

Теоретическая значимость исследования видится в разработке и обосновании сущности комплексного понятия «проектно-исследовательская деятельность» в условиях образовательного процесса, проявляющий себя как интегративный способ организации учебной деятельности; разработке теоретической модели организации проектно-исследовательской деятельности в процессе обучения декоративно-прикладному искусству студентов с выделением проектной, исследовательской, проектно-исследовательской составляющих; уточнению содержания понятия «активизация проектно-исследовательской деятельности студентов художественных специальностей»; теоретическому обоснованию системы учебно-творческих задач, позволяющей активизировать проектно-исследовательскую деятельность у студентов.

В исследовании проблем организации и совершенствования проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладного искусства методологическими ориентирами диссертационной работы стали труды А. А. Пентина, М. М. Фирсовой, Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика, и др.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, показал, что проектирование и исследование – взаимосвязанные, но разные по целям, смыслу и содержанию виды деятельности. Но, современный этап развития содержания этих видов деятельности характеризуются их синтезом,

интеграцией особенно в условиях современного образовательного процесса, что позволяет выделить и определить новый феномен процесса образования, проявляющий себя как интегративный способ организации учебной деятельности – это проектно-исследовательская деятельность студентов. (А.И. Савенков, А. В. Леонтович, А. С. Обухов и др.). Однако, проведенный нами анализ литературы, также показал, что на сегодняшний день нет специальных исследований, посвященных вопросам организации проектно-исследовательской деятельности студентов на занятиях декоративно-прикладного искусства. А этот вид деятельности в виду его специфики предполагает особые условия ее реализации в процессе изучения декоративно-прикладного искусства. В связи с этим актуализируется проблема совершенствования содержания проектно-исследовательской деятельности в процессе обучения декоративно-прикладному искусству.

Мы предлагаем понимать проектно-исследовательскую как вид учебно-познавательной деятельности, который интегрирует в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности, направленные на объекты декоративно-прикладного искусства, необходимые для решения проектных задач, а также соответственно проектироваться содержание обучения декоративно-прикладному искусству. Такая трактовка проектно-исследовательской деятельности студентов открывает возможности для уточнения структуры алгоритмов функционирования и управления учебной деятельностью, учёта особенностей будущей профессиональной деятельности.

В общей системе изучения проблем проектно-исследовательской деятельности на занятиях декоративно-прикладного искусства областью нашего исследования явились вопросы, связанные с активизацией данной деятельности.

Большое значение для нашего исследования составили психолого-педагогические изыскания по проблеме активизации деятельности, таких авторов как: А.А. Вербицкий, Г.И. Щукина, Т.И. Шамова, Т.В. Кудрявцев, А.Ф. Эсаулов и др.

**Процесс активизации проектно-исследовательской деятельности студентов** - будущих педагогов изобразительного искусства предполагает целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Поэтому, мы уделили серьезное внимание поиску средств, обеспечивающих высокий уровень мотивации к проектно-исследовательской деятельности. В нашем исследовании, для выявления такого средства, мы опирались на работы ученых Ю. В. Громыко, Т.В.Кудрявцева, С.Л. Рубинштейна и др., которые обосновали возможность использования в качестве средства активизации деятельности студентов - специально разработанной задачи. Таким образом, в нашем диссертационном исследовании задача выступает, как средство активизации проектно-

исследовательской деятельности, которое требуют от студента активизации всех познавательных процессов, в том числе и мышления.

В силу специфики предмета «Основы декоративно-прикладного искусства», которая обусловлена тем, что данный предмет включает в себя основной вид работы - учебно-творческие задания, при этом отметим, что под «заданием» мы понимаем совокупность задач и упражнений, в процессе выполнения которых студент приобретает знания, умения, навыки. [2], то основополагающим понятием для понятия «учебно-творческого задания» является понятие «**учебно-творческая задача**».

Исходя из выше изложенного в дальнейшем в контексте нашего исследования с учетом проектно-исследовательской деятельности на занятиях декоративно-прикладного искусства, мы придерживались следующего определения: **учебно-творческая задача** - это поставленная педагогом перед обучающимися цель в организованной педагогом ситуации нового для обучающихся вида, т.е. в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование обучающимися имеющегося у них опыта, требующая от обучающихся мыслительных и практических действий, направленных на активное самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками в конкретной учебной дисциплине и одновременно на овладение знаниями, умениями и навыками творческой деятельности, на развитие их творческого мышления, их творческих способностей [1].

На основе анализа приведённых определений мы уточнили содержание понятия «активизация проектно-исследовательской деятельности» следующим образом: под активизацией проектно-исследовательской деятельности студентов - будущих учителей изобразительного искусства будет пониматься процесс увеличения интенсивности взаимодействия субъектов художественного образования, направленный на развитие проектно-исследовательской деятельности, на повышение активности, инициативности студентов в поиске и решении учебно-творческих задач, содержательно связанных с декоративно-прикладным искусством.

В нашем диссертационном исследовании предпринята попытка привести учебно-творческие задачи к определенному единству по классам и создать определенную систему различных видов данных задач, которая должна охватывать и отражать сущность проектно-исследовательской деятельности, характерную для декоративно-прикладного искусства. Этим обстоятельством и продиктовано проведение настоящего исследования, имеющего целью разработать систему учебно-творческих задач и определить их возможности как средства активизации проектно-исследовательской деятельности в подготовке будущих учителей изобразительного искусства на занятиях декоративно-прикладного искусства. Основу этой системы составляют пять видов учебно-творческих задач:

- комбинирование различных техник декоративно-прикладного искусства;
- совершенствование технических средств для реализации технологических процессов декоративно-прикладного искусства;

- комбинирование отдельных операций из различных технологий изготовления изделий в декоративно-прикладном искусстве;
- модернизация технологий изготовления изделий декоративно-прикладного искусства;
- преобразование природных форм в объекты декоративно-прикладного искусства с помощью сочетания определенных приемов.

Таким образом, системой учебно-творческих задач определяется вовлечение личности в мыслительный процесс. Следствием установки студента на преодоление препятствий и решение учебно-творческих задач является возникновение активной мыслительной деятельности. А, вариативность и гибкость мышления позволяют создавать и разрабатывать не один, а несколько способов решения, соответствующих учебно-творческой задаче. Вариативность мышления, безусловно, повышается с расширением опыта и знаний, но помимо них в учебном процессе большую роль играет и использование эвристических методов, специально стимулирующих решение учебно-творческих задач. Из этого следует, что система учебно-творческих задач выступает одновременно и как объект проектно-исследовательской деятельности, и как средство ее активизации на занятиях декоративно-прикладного искусства. Активизация проектно-исследовательской студента осуществляется тем эффективнее, чем более сложные, трудные и вместе с тем посильные виды учебно-творческие задачи выбирает субъект обучения.

Таким образом, активизация проектно-исследовательской деятельности будущего художника-педагога должна происходить во взаимодействии всех ее компонентов и с соблюдением определенных и необходимых педагогических условий в процессе обучения декоративно-прикладному искусству.

Использованная литература:

1. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф.-пед. ун-та, 1997.-370с.
2. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения. М.: «Педагогика», 1989. – 55 с.

*Ильина Н.В.*

*Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского*

## **ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЛЯ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

Актуальность проблемы важности психологических знаний для педагогических исследований определяется многими обстоятельствами. Результаты психологических исследований, воплотившиеся в законы психического развития человека, позволяют педагогам организовывать процессы обучения и воспитания, опираясь на эти законы и обеспечивая формирование его как субъекта, личности и индивидуальности.

Любое социальное явление, в том числе и педагогическое, имеет психологическую основу как одну из его характеристик. Задача психологии – выявить ее, определить её конструкцию. Для психолога – это знание, объясняющее психологическое явление. Задача педагогики – построить модель педагогического явления, применяя психологическое знание (наряду с другими видами знаний) как одно из оснований, как механизм педагогического действия. Для педагога – это знание, применяемое в построении модели педагогического явления в рамках исследования.

Кроме того, педагогика на современном этапе обращена к исследованию таких сложных объектов, как образовательная среда, многоуровневое непрерывное образование, социально-педагогические системы, что требует применения знаний наук о человеке, в том числе и психологии. Также растёт число педагогов-исследователей, что еще более обостряет вопросы методологического и организационного обеспечения педагогических исследований в аспекте регламентации применения психологических знаний, отсутствие которой вызывает беспокойство научно-психологического сообщества.

Взаимосвязь предметов педагогики и психологии необходимо в целях расширения масштаба комплексных исследований. Однако с этой проблемой сталкивается не каждый психолог, потому что не все психологи занимаются педагогикой. Но с ней по необходимости имеет дело каждый педагог, потому что психология обеспечивает необходимой информацией цикл педагогических наук.

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого.

Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления.

Роль психологических знаний в практике обучения и воспитания была осознана с давних времён. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег и др. подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке.

С 70-х годов XX века начинают активно разрабатываться вопросы связи педагогики с другими науками, прежде всего, психологией. Эти вопросы рассматривались в контексте разработки проблемы научного обоснования обучения (В.В.Краевский), механизмов взаимосвязи педагогической науки и практики (В.И.Журавлев), общей теории педагогических систем (В.П.Беспалько). В настоящее время данные вопросы рассматриваются при разработке структуры и логики прикладного педагогического исследования (Е.В.Бережнова), методологического обеспечения педагогического исследования с учетом применения психологических знаний (В.В.Зайцев, Н.К.Сергеев). В этих работах наиболее четко обозначен круг вопросов,

связанных с применением психологических знаний в педагогическом исследовании, именно как ключевых вопросов, находящихся на пересечении двух значимых общеметодологических проблем педагогики: ее связи с практикой и другими науками.

Одним из возрождающихся в педагогических исследованиях является антропологический подход, который впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К обширному кругу антропологических наук К.Д.Ушинский отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях". Это положение К.Д.Ушинского — неизменная истина педагогики. [Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 528 с.]

Как отмечает Краевский, в процессе дифференциации научного знания возник вопрос, не имеющий и сегодня окончательного ответа: в каком отношении находятся психология и педагогика; можно ли выводить педагогические (в частности, дидактические) принципы и рекомендации непосредственно из психологии? [Краевский В.В. О соотношении педагогики и психологии//Психологическая наука и образование №3-4/1999 с. 36-45].

Чтобы найти ответ, во-первых, нужно различать прошлое и настоящее состояние педагогики и психологии. Прямое психологическое обоснование практики было не только возможно, но и необходимо, пока дидактика не стала теоретической педагогической дисциплиной. Во-вторых, следует различать, с одной стороны, психологизм как методическую позицию, с другой — психологию как специальную научную дисциплину, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания.

Психологизм в его применении к педагогике не раз находил прямое выражение в достаточно отчетливой форме. Так, в книге «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» Э.Клапаред выдвинул такой тезис: педагогика должна основываться на изучении психики ребенка, следовательно, психология относится к педагогике как теория к практике.[ Э.Клапаред Психология ребенка и экспериментальная педагогика 2007 168 с.]. Дж.Дьюи в работе «Психология и социальная практика» (1901) писал, что психологическая теория должна направлять и освещать практику; психология предстает как рабочая гипотеза, а обучение — как экспериментальная проверка и иллюстрация гипотезы. Он предлагал создать триумvirат: психолог-теоретик,



педагог-«концептуалист» и учитель-практик, функции «концептуалиста» сводились к посредничеству между психологической теорией и педагогической практикой. Аналогичных взглядов придерживался У.Джемс. Последующий отход от одностороннего психологического обоснования не означал признания права педагогической науки на самостоятельный научный статус. В книге «Источники науки об образовании» (1929) У.Джемс отрицал наличие у такой науки собственного содержания.

Нельзя сказать, чтобы подобные представления полностью принадлежали прошлому. Уже в наше время придерживаются той точки зрения, что психологическая интерпретация педагогической практики перемежается с выведенными эмпирически педагогическими рекомендациями.

В.В. Краевский, подчёркивая взаимосвязь педагогики и психологии, отмечает, что органичными связями педагогика связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них - предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики (мышления, деятельности). Следующий важный момент, как отмечает Краевский В.В., - общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, психологические анкеты и др.). [Краевский В.В. Общие основы педагогики. - М.: издательский центр «Академия», 2005. -256 с., с.19-21].

Как научная дисциплина педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет и т.д.).

Таким образом, функциональное сходство педагогики и психологии состоит в том, что они обе принадлежат к числу наук о человеке. Различия между ними определяются несовпадением ракурса рассмотрения деятельности: психология изучает человека, психологическую структуру его личности в контексте деятельности и в связи с ней. Педагогика же делает объектом научного анализа один из видов человеческой деятельности, осуществляемый, как сказано в Законе РФ об образовании, в интересах человека, общества и государства.

В сознании многих новая ситуация в сфере образования, как отмечает Краевский В.В., связана с представлением о замене парадигмы педагогической науки, которая как раз и призвана конструировать теоретические модели, иными словами, со сменой объекта этой науки. Предполагалось, что объектом науки теперь должна стать личность воспитанника, а не образовательный процесс, не содержание и методы образования. Но подобное смещение и смешение методологической ориентации не может способствовать повышению качества и эффективности исследовательской работы. Прежде всего, возникнут трудности

и недоразумения в осуществлении личностно ориентированного подхода в образовании.

Существует очень большое различие между личностно ориентированной педагогической практикой и личностно ориентированной педагогической наукой.

Ориентация на личность ученика в практике означает, прежде всего, смену стиля педагогического общения, поощрение самостоятельности, формирование готовности к свободе выбора, развитие таких качеств личности, как уважение к себе и, как следствие, уважение к другим людям.

Ориентация на личность в педагогической науке связана, прежде всего, с разработкой способов реализации личностно ориентированных целей обучения и воспитания. Цели образования задаются социально, т.е. философией, социологией, общественными и государственными организациями, средствами массовой информации, выражающими общественное мнение, настроения людей во всех сферах и на всех уровнях жизни. Четкую формулировку эти цели как представление о качествах личности образованного человека получают в психологии, дающей ответ, например, на вопрос о характеристиках творческой деятельности, к которой предстоит приобщить школьников. Процесс осуществления конкретных целей в образовательной деятельности, с одной стороны, изучается как часть объективной реальности, с другой — конструируется педагогикой, обосновывающей и разрабатывающей соответствующие им содержание образования и методы обучения.

Из всего этого следует, что осмысление и преобразование даже очень обширных сфер педагогической практики, какими являются содержание и методы образовательной деятельности, вовсе не обязательно влекут за собой смену парадигмы науки, отображающей эту деятельность. Изменяется содержание научных знаний, а не способ их получения.

Попытки выводить педагогические нормы (т. е. принципы, правила, рекомендации), как отмечает Краевский В.В, из психологических закономерностей порождаются узким пониманием предмета и задач педагогической науки, соединенным, как правило, с расширительным толкованием предмета психологии. При таком подходе остаются неучтенными цели и содержание общего образования, деятельность учителя, конкретные условия и возможности учебно-воспитательного процесса и другие педагогические факторы. [Краевский В.В. Общие основы педагогики. - М.: издательский центр «Академия», 2005. -256 с., с. 142-143].

О том, что такой подход сдает позиции, позволяют говорить высказывания Дж.Дьюи и его последователей, отрицающих возможность непосредственного применения психологического знания учителем. Они предлагали между психологом и педагогом-практиком поставить посредника.

Сказанное не означает отрицания необходимости учитывать психологические закономерности при разработке педагогических принципов. Однако знание таких закономерностей не может быть единственным источником формирования принципов и более конкретных предписаний к педагогической деятельности. Вопрос не в том, нужны или не нужны

психологические знания педагогу, а в том, где, как и с какой целью нужно их использовать.

Для ответа на этот вопрос нужно принять во внимание функции и задачи каждой науки, участвующей в изучении, обосновании и совершенствовании педагогической практики. Попытка прояснить, в частности, соотношение дидактики и психологии в контексте научного обоснования обучения привела к такому выводу. Психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах обоснования. Однако в любом месте и на любом уровне определяющим фактором будет ориентировка на педагогическую теорию, учет всей системы отношений и других характеристик педагогической действительности. Результаты других наук преломляются, опосредуются и выстраиваются в систему обоснования практики в ходе и в результате педагогических исследований.

Итак, психологическое знание, как отмечает Краевский В.В., присутствует на всех этапах и используется во всех процедурах научного обоснования педагогической практики. Психологическое знание служит одним из источников построения теоретических моделей в педагогике. [Краевский В.В. Общие основы педагогики. - М.: издательский центр «Академия», 2005. - 256 с., с. 142-143]. Психологический анализ может оказаться необходимым для выявления причин расхождения между идеальным представлением об обучении и реальным положением дел. Создание конкретных рекомендаций для учителей потребует учета психологических характеристик учащихся определенной возрастной группы. Такие характеристики необходимо учитывать и во многих других случаях: например, при определении условий усвоения школьниками учебного материала в процессе обучения. Только психология может дать педагогу - для использования в научной или практической работе — понимание психических процессов: восприятия, понимания, запоминания и т.д. Наконец, цели образования формулируются на языке психологии как характеристики качеств личности, которыми будет обладать образованный человек.

Как видно, проблема сложна, не имеет общепризнанного решения и связана со всей методологической проблематикой педагогики. В то же время это вопрос не только теоретический. От того, как ее решает для себя каждый педагог, во многом зависит успех практики. Позиция педагога - исследователя, определяющая понимание им научного — фундаментального или лишь прикладного статуса педагогики, влияет на логику задуманного им исследования и характер его результатов.

#### Использованная литература

1. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.- 272с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000
3. Э.Клапаред Психология ребенка и экспериментальная педагогика 2007 168 с.
4. Краевский В.В. О соотношении педагогики и психологии//Психологическая наука и образование №3-4/1999 с. 36-45.

5. Краевский В.В. Общие основы педагогики. - М.: издательский центр «Академия», 2005. -256 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994. – 215с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 528 с.

*Иосипенко С.Ю.*

*Пермский государственный педагогический университет*

## **ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И ОТРЯДНОГО ВОСПИТАТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

На сегодняшний день российское образование и воспитание достигло значительных результатов, особенно в своих диверсификационных возможностях. Повсеместно открываются и создаются различного типа школы, воспитательные учреждения. Тем не менее, за бортом педагогической науки часто остаются особые дети - дети, совершившие правонарушения, воспитанники колоний.

В последние годы сделана попытка разработки новых концепций воспитания в закрытых учреждениях, в них теоретики и практики пытаются определить основные факторы, обуславливающие необходимость совершенствования системы ресоциализации в условиях закрытых учреждений, наметить пути развития.

Среди основных направлений становления педагогической мысли можно выделить такие как, создание в закрытых учреждениях качественной психологической службы (М.Г. Дебольская), которая смогла бы усилить внимания к личности самих воспитанников, привлечь их в той или иной мере к процессу социализации и самовоспитания (М.Г.Детков, А.С. Новоселова, А.В.Пашенко).

Но, несмотря на актуальность и многообразие работ по данной проблематике, до сих пор не создана методологическая основа и технология взаимодействия специалистов, которые непосредственно осуществляют ресоциализирующую деятельность в подобных учреждениях.

Прежде чем более подробно обратиться к проблемному полю данного вопроса, рассмотрим, что представляют собой учреждения закрытого типа.

На сегодняшний день к учреждениям, в которых воспитываются и содержатся дети и подростки, совершившие правонарушения, относятся: специальные общеобразовательные школы закрытого типа; специальные профессиональные училища закрытого типа; специальные (коррекционные) образовательные учреждения закрытого типа.

В нашей работе к данным учреждениям мы будем относить и Центры временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, т. к. на основании *Постановления Правительства Российской Федерации от 2.04.95 г.*

*№ 4205, Об утверждении типового положения о специальном учебно - воспитательном учреждении закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением* доставка воспитанников в специальные общеобразовательные школы закрытого типа осуществляется через ЦВСНП, а время пребывания в подобных центрах засчитывается в общий срок наказания, предусмотренный судом.

Срок реабилитации воспитанника в учреждении закрытого типа устанавливается психолого-медико-педагогической комиссией этого учреждения после проведения в течение 3 недель (периода карантина) диагностики его личности. В состав комиссии входят: отрядный воспитатель, педагог - психолог, социальный педагог, медицинский работник.

Тем не менее, работа данной службы не всегда является эффективной, и основная проблема коренится в отсутствии системной организации взаимодействия специалистов, а именно: психолога и отрядного воспитателя.

Отрядный воспитатель – это специалист, находящийся рядом с подростками с момента их пробуждения и до сна с целью оказания профилактического и оперативного педагогического и коррекционного воздействия. В обязанность отрядного воспитателя вменены функции: создание развивающей среды, защита прав и интересов ребенка, проведения индивидуальной и групповой работы, консультационных бесед с родителями и лицами, их заменяющими.

В связи с этим отрядный воспитатель должен обладать научными психолого-педагогическими знаниями об индивидуальных особенностях подростков с девиантным поведением, уметь проводить качественную диагностическую работу, выстраивать индивидуальную воспитательную и образовательную траекторию. Однако практика показывает, что нередко отрядный воспитатель не имеет педагогического образования, не прошел специальную подготовку (переподготовку) по работе с данной категорией детей.

В то время как психолог закрытого учреждения – это всегда специалист с высшим психологическим образованием, имеющим стаж работы не менее 3 лет, и способный на качественном уровне проводить диагностическую и терапевтическую работу. Но несмотря на требования к его профессионализму, в реализации его профессиональных функций существует проблема – перераспределения рабочего времени и нагрузки.

На практике оказывается невозможным осуществить полноценную диагностическую работу со 100-120 воспитанниками, за короткий период карантина (2-3 недели) и систематическую индивидуальную терапевтическую деятельность во время всего срока пребывания в закрытом учреждении.

Таким образом, нам представляется, что проблему взаимодействия специалистов становится возможным решить, если все имеющиеся задачи ресоциализации в учреждениях закрытого типа разделить на блоки психолого-педагогических и психологических задач.

В первом случае цели и методы решения задач определяет отрядный воспитатель, а психолог выполняет вспомогательную функцию, а именно:

проводит психодиагностику воспитанника, дает его психологический портрет и прогнозирует результат педагогического воздействия, а в некоторых случаях проводит и вторичную психологическую диагностику. Этот тип задач в большинстве случаев связан с обслуживанием общеобразовательной и воспитательной функциями закрытого учреждения.

Задачи второго типа - собственно психологические, которые приходится решать психологу самостоятельно. Эти задачи в большей степени связаны с реализацией терапевтической и реабилитационной функцией закрытых учреждений.

В этом случае акцент делается не только на психологическую диагностику, но и на решение таких проблем как коррекция личности, терапевтическая помощь семье воспитанника, снятие различных видов зависимостей. Основными методами работы в данном случае будут являться метод тренинговых занятий, индивидуальной, групповой (Е. В. Змановская), семейной терапии, аутогенной тренировки (Т.П. Гаврилова, Е.И. Шварц).

Исходя из всего выше сказанного, нам видется решение проблемы в подготовке нормативно – правовых документов в виде должностных инструкций, профессиональных рекомендаций, методических писем указанным специалистам, через подготовку и переподготовку кадров, через организацию тематических семинаров, мастер – классов для специалистов закрытых образовательных учреждений.

Таким образом, можно заключить, что психологические службы закрытых учреждений тогда будут решать стоящие перед ними задачи ресоциализации, когда работа психолога и отрядного воспитателя станет осуществляться на принципах комплексности, системности и комплиментарности. Очевидно, что данное взаимодействие специалистов должно быть регламентировано соответствующими правовыми актами, находить свое отражения в методических рекомендациях, обсуждаться на открытых столах, конференциях, форумах.

#### Использованная литература

1. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М: Просвещение, 1995.
2. Приказ Министерства образования от 2 ноября № 1303/285 (о расширении сети специальных учебно - воспитательных учреждений закрытого и открытого типа, повышение их роли в индивидуальной профилактической работе с несовершеннолетними).
3. Психолого-педагогический словарь / Сост. Межериков, под ред. П.И. Пидкасистого. - Ростов н/Д.: Феникс

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

В педагогических исследованиях нередко встречается понятие мышление в сочетаниях профессиональное мышление, логическое мышление, критическое мышление. Насколько это оправдано?

Когда биология начала использовать физические методы в своих исследованиях, она достигла внушительных результатов: эти исследования завершились возникновением новой науки на стыке биологии и физики - биофизики. Использование знаний лишь одной науки приводят к замкнутости исследования, тем более, если науки являются взаимодополняющими или имеющие что-то общее, и естественным будет интерес исследователя к достижениям в этих областях. Ещё И.Ф. Герbart обосновал, что «опора практики только на педагогический опыт приводит к рутине» [3, С.3] На наш взгляд, стоит сравнить объект и предмет педагогики и психологии для того, чтобы найти точки соприкосновения двух наук и как результат выяснить педагогическую сущность критического мышления.

Педагогика представляет собой науку о воспитании, обучении, образовании и развитии, как человека, так и общественных групп (коллективов).

Объектами педагогики являются процессы обучения, воспитания и развития личности. Предмет педагогики - закономерности педагогического процесса заключающегося в обучении, воспитании и развитии личности.

Психология изучает идеальные психические образования, их взаимное влияние друг на друга, а также их роль и участие в регуляции жизнедеятельности человека [4, С.16]

Объектами отечественной психологии выступают: психология личности и психология коллектива (группы людей); факторы, влияющие на функционирование (развитие) психологии личности и коллектива (развивающие личность и коллектив).

Предметом психологии являются закономерные связи субъекта с физическим и социальным миром, запечатленные в системе чувственных и умственных образов этого мира, мотивов, побуждающих действовать, а также в самих действиях, переживаниях своих отношений к другим людям и самому себе, в свойствах личности как ядра этой системы [4, С. 17].

При внимательном рассмотрении объектов исследования можно заметить, что у педагогики и психологии общий объект исследования, направленный на личность. Обе науки изучают человека, поэтому и относятся к разряду человековедческих наук, другое дело, в каком направлении они изучают человека. Обратимся к предметам их исследования. Педагогика ориентирована на практическую часть, на процесс обучения, воспитания и развития личности, а психология на процессы, происходящие в личности. Педагогика берет из психологии закономерности, проявления на практике интересующих процессов

и целенаправленно использует в целях обучения и воспитания личности. Таким образом, педагогическая практика является сферой применения психологических знаний. Другим вопросом является методологическая сторона использования психологических знаний в педагогическом исследовании, а так же обоснование корректности использования таковых в конкретной педагогической деятельности. В диссертационном исследовании Р.В. Почтера выносятся предположение, что это будет возможным, если:

- осуществляется развернутое описание (состав, структура и поведенческие проявления) предполагаемого психического новообразования;

- в системе методологических оснований используется ситуационно-событийный подход;

- психологические знания рассматриваются как средство параметризации цели педагогического исследования;

- психологические знания применяются как одно из средств оценки результатов педагогического эксперимента [3, С.4].

Выясним, в чем же состоит педагогическая сущность понятия «критическое мышление». Изучая психологию мышления, ведущие исследователи, следующим образом выделяли его предмет:

- в психологическом исследовании, мышление выступает как процесс, как деятельность [5];

- «психология изучает не просто мышление и не все мышление, а только его процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач на мышление» [1, С. 94]

Таким образом, мышление в психологии рассматривается как процесс мыслеобразования, деятельность мыслящей личности заключается в организации мышления как психического процесса.

В педагогике, мышление, как объект изучения, не рассматривают. В педагогических исследованиях нас интересует, как уже было сказано выше, специфические виды мышления, такие как профессиональное, логическое, критическое и т.д. Далее мы выясним сущность одного из них – критического мышления, для этого перейдем к сущности термина «критическое мышление» в представлении различных авторов, в чем они видят суть критического мышления и какие между ними сходства и различия. Слово критическое происходит от двух греческих слов: "kritike" - искусство судить и "kriterion" - средство для суждения. В рамках психологии мышления критичность обычно трактуется как одно из свойств ума и определяется как осознанный контроль за ходом интеллектуальной деятельности человека (8, С. 210). Анализируя понятие критичность можно выделить следующие характеристики, существенные для его формирования: Умение строго оценить работу (Б.М. Теплов); Четкое выделение доводов «за» и «против» (Б.М. Теплов); Осознанность действий (С.Л. Рубинштейн); Самостоятельность ума (А.А. Смирнов); Умение обдуманно действовать (Б.В. Зейгарник).

По представлению американских авторов, думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы:



ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов [10, С. 18].

Критическое мышление в педагогике представляется как «способ мышления, направленный на выявление структурных особенностей рассуждения, проверку соответствия между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами, оценку выдвинутых тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей рассуждающего субъекта» [7]. «...Критические читатели оценивают то, что они читают, и стандартом их суждения является не то, насколько близки авторские взгляды их собственным, а насколько они точны и обоснованы» [6]. Целью ставится оценка идей, а задачей – проверка точности утверждений и обоснованность рассуждений [9]. По Сориной, в рамках критического мышления и происходит формулировка цели, ради, которой осуществляется деятельность.

Сорина Г.В. обращает внимание на такой аспект критического мышления как способ решения проблем. Говоря о критическом мышлении как о способе мышления, которое направлено на выявление структурных особенностей рассуждения, проверку соответствия между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами, оценку выдвинутых тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей рассуждающего субъекта.

В.А. Попков и А.В. Коржуев критическое мышление рассматривают как специфическую форму оценочной деятельности субъекта познания, направленную в самом общем смысле на выявление степени соответствия/несоответствия того или иного продукта принятым эталонам и стандартам, включающую специфические процедуры и способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию [2, С. 221].

Умение проводить рефлекссию, не только своей деятельности, но других с предложением по преобразованию гипотезы исследования для нахождения оптимального пути достижения поставленной цели, является главной задачей критического мышления.

По нашему мнению, педагогическая сущность мышления в педагогике вообще и критического мышления в частности заключается в структурной организации учебного процесса по формированию и развитию личностных качеств, навыков и т.д. С учетом психологического знания о понятии педагог находит оптимальное место и вид деятельности в учебном процессе, где возможности учеников по овладению критическим мышлением будут наиболее высоки, разрабатывает педагогические и дидактические условия процесса обучения личности. Успешность зависит во многом от характера выстраиваемых отношений между субъектом и объектом педагогического процесса на разных его этапах. И, наконец, главным отличием и в тоже время главным взаимодополнением этих двух наук в формировании мышления является то, что психология воспринимает мышление как процесс, а педагогика

- обучение как процесс, а вместе они образуют систему взаимообусловленных средств, направленных на достижение общей цели.

#### Использованная литература

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976
2. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
3. Почтер Р. В. Методологические условия применения психологических знаний в педагогическом исследовании / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Краснодар – 2006
4. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 672 с.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.. 1958.
7. Ружиэйро В.Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов / В.Р. Ружиэйро; пер. с англ. А. Станиславского. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 440 с.
8. Сорина Г.В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность: Монография. – М.: Гардарики, 2005. – 253 с.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления. – Академия, 2008. – 288 с.
10. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. - Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. - 285 с.
11. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. - Том 1 / Сост. Е.А. Генике, Е.А. Трифонова // Под общ. ред. Л.И. Семиной. - М.: Изд-во «Бонфи», 2002. - 239 с.

*Князькова Л.Н.*

*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Педагогическое проектирование является функцией каждого педагога и может рассматриваться на разных уровнях, в разных масштабах и аспектах. Проектировать в педагогике – значит создавать на основе прогноза такие педагогические средства, технологии, использование которых направлено на достижение поставленных целей, развитие всех участников педагогического процесса. При проектировании создаются предпочтительные варианты предстоящей деятельности и прогнозируется ее результат.

Проектирование индивидуальной учебной деятельности студента можно рассматривать как интегративную функцию психолого-педагогического сопровождения его профессионального развития.

Объектов педагогического проектирования много. Это могут быть система, процесс, деятельность, ситуация, решение конкретной педагогической задачи. В реальной педагогической практике педагог, например, сталкивается с проектированием занятия, воспитательного мероприятия, своей деятельности по решению конкретной задачи или принятию решения, деятельности конкретного ребенка или группы детей.

Результатом проектирования являются проекты.

К основным проектам индивидуальной учебной деятельности студента мы относим:

– индивидуальную образовательную программу; программу самообразования; программу развития качеств, необходимых для овладения необходимыми компетентностями и т.д.

– индивидуальный образовательный план; индивидуальный план педагогической практики; индивидуальный план подготовки к экзамену по конкретной дисциплине и т.д.

– индивидуальный маршрут освоения программы, построения деятельности, развития профессионально важных качеств и т.д.

При этом могут составляться программы и планы освоения студентами конкретных курсов, видов деятельности, социальной роли, которые имеют для него особое значение, план действий для выполнения работы, при решении профессионально и лично-значимой проблемы.

Программа может являться одним из видов индивидуальных образовательных проектов студента и отражает основные концептуальные замыслы и предлагает главные пути реализации этого замысла, в ней определены основные направления или виды деятельности по достижению намеченных результатов и возможные способы их достижения.

Так, например, можно предложить следующую структуру программы индивидуальной учебной деятельности студента:

1. Кто я? Какой я? (Мое представление о себе).

2. Мои цели и задачи:

- перспективные профессиональные и жизненные цели;
- образовательные цели и задачи на определенный период.

3. Мои планы:

- предполагаемое направление профессиональной деятельности;
- планируемый уровень профессионализма после окончания вуза;
- предполагаемое место работы после окончания вуза.

4. Моя программа действий на ближайший период:

- самопознание возможностей и склонностей;
- развитие профессиональных компетентностей;
- дополнительное образование;
- участие в общественной деятельности;
- развитие качеств, необходимых для реализации моих жизненных и профессиональных планов.

5. Кто и в чем мне может помочь.

План представляет собой документ, в котором обозначен перечень конкретных дел, действий, а также порядок, место и время их выполнения.

Маршрут показывает этапы движения студента в соответствии с поставленной целью и задачами каждого этапа.

В педагогическом проектировании можно условно и обобщенно определить ряд последовательных шагов, этапов. Мы предлагаем следующие этапы разработки проектов индивидуальной учебной деятельности студентов.

*1 этап.* Подготовительная работа преподавателя к обучению студентов по индивидуальным программам и планам, которая включает:

- анализ имеющегося опыта в применении индивидуально-ориентированного обучения (знакомство с современными концепциями, моделями индивидуально-ориентированного образования, чтение литературы, обсуждение различных вариантов обучения по индивидуальным программам и планам);

- определение курсов и дисциплин, содержание которых позволяет использование индивидуально-ориентированного обучения;

- выделение из стандартов высшего профессионального образования компетенций, формированию которых способствует усвоение конкретной дисциплины;

- разработка вариативного содержания и разноуровневых практических заданий с учетом профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист, возможностей и профессиональных планов студентов;

- составление плана действий преподавателя по проектированию индивидуальной учебной деятельности студента;

- обсуждение, корректировка и утверждение плана действий на заседании кафедры.

*2 этап.* Диагностика индивидуально-личностных, профессиональных особенностей (возможности, склонности, интересы, потребности, жизненные и профессиональные планы) и уровня сформированности компетентностей студентов, необходимых для осуществления видов деятельности, которые свойственны данной образовательной области с использованием комплекса психолого-педагогических методик. В качестве инструментария можно использовать следующие психолого-педагогические методики изучения личности:

- Методика О.С. Гребенюка, модификация В.В. Белкиной «Определение развития сфер индивидуальности»;

- Методика К. Замфир, модификация А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»;

- Методика А.В. Карпова «Диагностика рефлексивности»;

- Методика В.Г. Каташева «Определение мотивации учения»;

- Методика Е.И. Рогова «Определение типа профессиональной направленности педагога»;

- Методика Р. Бернса «Определение характера самооценки личности».

С целью осуществления более осознанного выбора типа образовательной программы студентам предлагается закончить следующие предложения:

- Я выбрал(а) педагогический вуз потому что...
- Я выбрал(а) профессию педагога потому что...
- В профессии педагога меня привлекает...
- Педагогика это...
- Педагог это...
- Я буду изучать Педагогику потому что...
- Моя цель на ближайший период обучения в вузе...
- Чтобы быть хорошим педагогом, я должен...
- После окончания университета я буду работать...

Современной школе нужен учитель (педагог), который...

*3 этап.* Анализ материалов диагностики преподавателем, корректировка содержания курса, занятий и вариативных практических заданий по изучаемой дисциплине в соответствии с полученными данными.

*4 этап.* Обсуждение и анализ материалов диагностики со студентами. Студентам предоставляется информация об их индивидуальных особенностях и возможностях, склонностях и способностях, жизненных замыслах и ориентациях. Возможен вариант, когда студенты индивидуально самостоятельно анализируют и дают первоначальную интерпретацию полученных данных по результатам диагностики.

*5 этап.* Совместное целеполагание и планирование индивидуальной учебной деятельности на уровне курса и дисциплины. Преподаватель совместно со студентами обсуждает содержание изучаемого курса, знакомит их с дисциплинами, которые входят в него и содержанием тем. Каждый студент может внести предложения по корректировке, усовершенствованию содержания дисциплины исходя из значимости той или иной темы. Студентам предлагается поставить личностно-профессиональную цель на период изучения курса и конкретной дисциплины, что обеспечивает возможность включения каждого студента в определение смысла и отношения к изучаемым курсам и дисциплинам.

В завершении студентам предлагается составить индивидуальные программы развития и обучения на период, перспективу изучения дисциплин.

*6 этап.* Организация работы по составлению программ индивидуальной учебной деятельности студентов. Обеспечивая субъектную позицию студентов необходимо обсудить с ними варианты схем и методику составления индивидуальной программы, которая будет понятна, доступна и реальна для него. В то же время данная программа позволит проверить преподавателям свои замыслы по отношению к конкретному студенту и уточнить оперативные и стратегические цели образования каждого студента. Программа может быть конкретизирована индивидуальным планом на ближайший период.

Так, например, при изучении дисциплины «Общие основы педагогики» тема «Педагогика как наука» студентам предлагается выбрать практическое задание на высокий, средний и минимальный уровень:

– минимальный – «Прочитать предложенный материал и на его основе объяснить предложенную схему взаимосвязи основных категорий педагогики»;

- средний – «Прочитать предложенный материал и на его основе разработать схему взаимосвязи основных категорий педагогики»;
- высокий – «Составить цепочку вопросов на проверку материала для других групп (ответы на вопросы законспектировать)».

Определяя профессионально-важные качества студента нами были определены четыре группы компетенций: академические, коммуникативные, исследовательские, организаторские. Для подготовки студента по каждой из тем предлагаются вариативные домашние задания, направленные как на формирование академических (заполнение таблицы, реферирование статьи и др.), так и на формирование коммуникативных (подготовка сообщения и выступление, участие в дебатах), исследовательских (создание и презентация исследовательского мини-проекта) и организаторских (подготовка и проведение учебного занятия, воспитательного мероприятия, тренинга, игры, дебатов и пр.) компетенций. Таким образом, на одном и том же занятии одни студенты формируют у себя компетенции одной группы, другие – иной.

*7 этап.* Уточнение и корректировка проекта программы индивидуальной деятельности студентов совместно с преподавателем, согласование и доработка этих программы.

*8 этап.* Организация работы по выполнению индивидуальной программы и индивидуальных планов студентов.

Преподавателю важно определить свою роль в поддержке индивидуального развития студента, помочь ему в составлении частных проектов по решению личных проблем, по формированию профессиональных качеств, используя возможности индивидуальных заданий, мероприятий для развития качеств, которые определяют успешность выполнения намеченного плана.

*9 этап.* Отслеживание результатов выполнения индивидуальных программ и планов студентами. При выборе схемы составления проектов важно предусмотреть возможность фиксировать выполнение этих проектов, отражать уровень достижения намеченных результатов. Целесообразно согласовать оценку выполнения программ и планов с участниками проектирования, предоставить возможность самооценки и сопоставления ее с мнением преподавателей и специалистов.

*10 этап.* Корректировка проектов индивидуальной деятельности студентов. Целесообразно составить эти проекты так, чтобы можно было вносить в них коррективы, изменения, дополнения, чтобы возникала потребность и необходимость постоянно обращаться к программе и планам. Тогда студенты поймут их важность и полезность, что будет стимулировать участие студентов в составлении новых индивидуальных проектов, обеспечивающих реализацию жизненных и профессиональных траекторий.

*11 этап.* Подведение итогов и анализ выполнения проектов индивидуальной учебной деятельности студентов, что предполагает:

- повторную «срезовую» диагностику и анализ изменений;
- индивидуальное собеседование преподавателя со студентом о достижениях, проблемах, перспективных планах;

– при желании самих студентов публичный отчет о выполнении проектов индивидуальной деятельности с участием преподавателей, кураторов, представителей кафедр;

– коллективное обсуждение и анализ всеми участниками проектирования содержания и организации этого процесса, определение путей и способов его совершенствования.

От организации этого этапа существенно зависит отношение участников педагогического процесса к проектированию учебной деятельности в дальнейшем. При правильной организации данного этапа будет подготовлена основа для нового создания и реализации проектов индивидуальной учебной деятельности студентов.

Следует подчеркнуть, что проектирование индивидуальных программ и планов особенно значимо для студентов педагогического вуза, которые приобретают опыт ответственного построения не только собственного жизненного и профессионального пути и принятия самостоятельных решений, но и получают навыки, которые будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности при проектировании индивидуальных программ развития учащихся. Проектирование индивидуальной учебной деятельности ведет к осмыслению жизненных планов, самопознанию и самоанализу, формированию адекватной самооценки и потребности в самосовершенствовании и самообразовании.

*Кузовенко О.Е.*

*Челябинский государственный педагогический университет*

## **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

В одном из основных документов, регулирующих систему образования, «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» подчеркивается, «в 2010–2020 гг. в системе образования должны произойти кардинальные кадровые изменения. Существенное повышение конкурентоспособности квалифицированного учителя, мастера производственного обучения и преподавателя на рынке труда приведет к притоку в систему образования новых высококвалифицированных и профессиональных работников» [7]. То есть качественное удовлетворение образовательных потребностей во многом зависит от уровня профессиональной подготовки преподавателей учебных заведений. Задачу подготовки таких специалистов – педагогов профессионального обучения – призвана решать система профессионально-педагогического образования. При этом важным вопросом становится развитие такой системы профессиональной подготовки, при которой будущие педагоги профессионального обучения владели бы в равной степени педагогическими и отраслевыми аспектами профессиональной

компетентности, были бы готовы к саморазвитию, к инновационной деятельности, адаптированы к особенностям подготовки кадров в условиях непрерывного усложнения экономики и расширения международных связей.

В настоящее время осуществляется переход на стандарты третьего поколения. В Проекте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр») требованиями к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата выступают общекультурные и профессиональные компетенции [5]. Рассматриваемая в данной работе экономическая подготовка направлена на формирование профессиональных компетенций.

Учитывая требования нормативных и иных документов в области образования, можно сделать вывод, что процесс экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения по своей структуре и содержанию закономерно становится компетентностно ориентированным. При этом под компетентностно ориентированной экономической подготовкой будущих педагогов профессионального обучения мы понимаем процесс и результат овладения совокупностью экономических знаний, умений и навыков, способов и опыта деятельности, профессионально значимых качеств, обеспечивающих возможность осуществления инновационной профессионально-педагогической деятельности в условиях информационно-насыщенного и рыночно-экономического общества.

В настоящее время проблема экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения остаётся недостаточно изученной. В частности, за последние 6 лет изучению данной проблемы посвящено только два диссертационных исследования: А.А. Пятыхкин «Структура и содержание экономической подготовки педагогов профессионального обучения», 2004 г. и С.А. Влазнева «Экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения в вузе», 2009 г.

На сегодняшний день большое количество исследований посвящено вопросам экономической подготовки школьников, это работы П.Р. Атутова, А.Ф. Аменда, В.А. Полякова, А.С. Прутченкова, В.К. Розова, Б.А. Райзберга, И.А. Сасовой, Б.П. Шемякина и др. ученых. Однако, ни в одном педагогическом словаре, энциклопедии нет определения понятия «экономическая подготовка будущего педагога профессионального обучения (студента)».

В то же время существует множество работ, посвящённых внедрению компетентностно ориентированного подхода в профессиональном образовании (А.Э. Птицын «Компетентностно-ориентированная технология подготовки конкурентоспособных специалистов для технического обслуживания и ремонта автомобильного транспорта», 2004; Г.А. Папуткова «Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе», 2008; Ю.И. Бородин «Компетентностно-ориентированный подход к подготовке конкурентоспособных специалистов для легкой промышленности»,



2006 и др.), исследованию отдельных видов компетентности, например, информационной (М.Ю. Порхачев «Формирование информационной компетентности в профессиональной подготовке будущих инженеров», 2006; Н.А. Мещерякова «Формирование информационной компетентности студентов экономических специальностей вузов при обучении объектно-ориентированному программированию», 2005 и др.), экономической (М.К. Манукян «Формирование экономической компетентности у студентов технических вузов», 2006; Ю.В. Пузиенко «Формирование экономической компетентности студентов», 2007; Е.В. Хлопотова «Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства», 2005) и др.

Однако проблема экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения в контексте компетентностно ориентированного подхода остается недостаточно изученной и требует разработки научных основ и технологического обеспечения данного процесса. Для решения данной задачи нами была разработана модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения и технология ее реализации [3; 4]. В рамках данной статьи мы рассмотрим возрастные особенности, которые учитывались нами при разработке модели и технологии ее реализации.

Как утверждают Н.В. Бордовская и А.А. Реан, период профессиональной подготовки характеризуется «становлением личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. <...> Для студента ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельной учебной, экономической и др. Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности» [1, с. 82].

«Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового» [2, с. 17]. Здесь же отмечено, что мотивы учебной деятельности студентов непосредственно влияют на качество профессиональной подготовки, на формирование личности профессионала. К ним относятся познавательные, профессиональные, мотивы творческого достижения, широкие социальные мотивы (мотив личного престижа, мотив сохранения и повышения статуса, мотив самореализации, мотив самоутверждения, материальные мотивы).

Разработанные нами модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения и технология ее реализации в полной мере учитывают данные возрастные особенности. Так, в организационном блоке разработанной нами модели представлены следующие методы обучения – лекция, семинары, практические занятия, метод проектов, работа с опорными конспектами, метод «case study», активные методы обучения, среди которых особое место занимают ролевые и

деловые игры и др. При этом традиционные лекционно-семинарские занятия занимают меньшую часть занятий, так как не позволяют в полной мере овладеть необходимым объемом знаний, умений, навыков, сформировать компетенции. Использование альтернативных методов обучения позволяет пассивного слушателя превратить в активного деятеля – инициативного, творческого, ответственного, готового к самообразованию, к инновационной деятельности в условиях непрерывного усложнения экономики и расширения международных связей.

В частности, проекты могут выполняться студентами как индивидуально, так и в группе. Работа над проектами имеет множество положительных моментов:

- метод проектов всегда предполагает создание нового продукта, нового решения какой-то проблемы и др. Выполнение этой задачи определяется следующими возрастными особенностями. Важнейшее значение в структуре развития периода зрелости имеет интеллект [6, с. 233]. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: речь уже идет не только о том, сколько и какие задачи решает молодой человек, а каким образом он это делает [2, с. 17];

- решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей;

- самостоятельное изучение студентами проблемы исследования, нахождения путей ее решения повышает степень усвоения материала, так как знание не преподносится готовым, а перерабатывается, «добывается» самим студентом;

- метод проектов формирует умения и навыки ориентироваться в информационном потоке, анализировать и обобщать материал, полученные результаты, формулировать выводы – одни из ключевых компетенций, характерных для информационного общества;

- если проект разрабатывается творческой группой, у студентов формируется умение работать в команде – кто-то совершенствует лидерские качества, кто-то берет роль исполнителя. Ответственность, исполнительность, креативность – вот те немногие качества, которые позволяют сформировать систематическое применение метода проектов.

Или метод «case study», который основан на изучении практических ситуаций. Выбор данного метода обосновывается рядом следующих преимуществ:

- процесс решения кейсов максимально приближен к будущей профессиональной деятельности, что позволяет сформировать профессиональные компетенции;

- при обсуждении студенты учатся грамотно излагать мысли, высказывать свою точку зрения, аргументировать ее и доказывать;

- формируется умение коллективно принимать решение, работать в команде, брать ответственность за принятые решения и др.

Если же рассматривать деловые и ролевые игры, то здесь необходимо отметить огромное значение деятельности в формировании профессиональных компетенций. Именно игры позволяют сформировать профессиональные компетенции в учебном процессе, что в будущем значительно облегчает прохождение педагогических практик и осуществление профессионально-педагогической деятельности. Также формируются умения и навыки работать в команде, самостоятельно добывать знание, коллективно вырабатывать мнение, быть терпимым и уважать мнение одноклассников, творчески подходить к поиску путей решения проблемы и др. В процессе игровой деятельности реализуются мотив достижения (стремление к успеху) и мотив аффилиации (стремление человека к вступлению в общение) [2, с. 18], что играет значительную роль в становлении личности будущего педагога профессионального обучения.

В соответствие с разработанной нами моделью, возможно проведение лекционных занятий с элементами активных методов обучения. Например, студенту предлагается следующее суждение: «Использование автоматизированных систем в процессе организации производства это хорошо, потому что...», которое ему необходимо закончить. Следующему студенту предлагается противоположное суждение: «Использование автоматизированных систем в процессе организации производства это плохо, потому что...» и т.д. по цепочке. Важно при этом, чтобы мнения формулировались быстро, грамотно и лаконично. Либо можно работать по следующей схеме. Первый студент, например, заканчивает суждение: «Использование автоматизированных систем в процессе организации производства это хорошо, потому что позволяет сократить время на выполнение однотипных, монотонных операций». Затем следующему студенту необходимо закончить следующее суждение: «Сокращение времени на выполнение однотипных, монотонных операций это плохо, потому что...» и т.д. Вариантов использования активных методов обучения множество, их чередование с лекционными занятиями позволяет повысить познавательную активность студентов, интерес к процессу обучения, способствует переходу внешней мотивации обучения к внутренней.

Рассмотренный нами выше организационный блок модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения полностью соответствует блоку форм, методов и средств технологии реализации модели.

Таким образом, на примере нескольких методов обучения мы показали обоснованность их применения относительно возрастных особенностей. В заключение хотелось бы отметить, использование активных методов обучения, метода проектов, метода «case study», опорных конспектов и др. в процессе экономической подготовки позволяет будущим педагогам овладеть профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления инновационной профессионально-педагогической деятельности в условиях современного рыночно-экономического и информационно-насыщенного пространства. И тем самым успешно завершить процесс профессиональной

подготовки и перейти на следующую стадию – стадию профессиональной адаптации.

#### Использованная литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2006. – 304 с.
2. Гамезо, М.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учебное пособие / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, Ноомфера, 1999. – 272 с.
3. Кузовенко, О.Е. Модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения [текст] / О.Е. Кузовенко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 3. – С. 89-94.
4. Кузовенко, О.Е. Технология реализации модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения [текст] / О.Е. Кузовенко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 2. – С. 24-28.
5. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2008.
6. Психология: учебник / отв. ред. А.А. Крылов. – М.: Проспект, 1999. – 584 с.
7. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики: проект Минобрнауки России // Вестник образования. – 2008. - №14. – С. 28 – 80.

*Латина О.А.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена*

### **ДИАГНОСТИКА ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ КОМПАНИЙ (НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ)**

Известно, что управление персоналом играет огромную роль в любой организации, без квалифицированных специалистов ни одно предприятие не сможет достичь поставленных перед ней целей и задач. Ответственность за руководство трудовыми ресурсами лежит на специалистах из отдела кадров и руководителей отделов (подразделений). Для того чтобы такие специалисты могли активно содействовать реализации целей Компании, принимать верные решения им необходимо иметь не только знания, умения и навыки, но и обладать достоверной информацией о сотрудниках, следовательно, возникает вопрос о выборе диагностики персонала.

Диагностика кадрового потенциала - комплекс услуг и процедур по профессиональной оценке персонала всех звеньев кадрового состава,

результативности взаимодействия подразделений, отделов между собой, обоснованности и целесообразности иерархии должностного подчинения, организационной структуры компании в целом, уровня развития и качества корпоративной культуры, наличия и эффективности системы мотивации персонала.

Рассмотрим методики диагностика деловых качеств и оценки результативности деятельности персонала, используемые в практике специалистов по работе с персоналом в Компаниях ( негосударственных предприятиях).

### ***Диагностика деловых качеств персонала.***

*Технология с привлечением компаний-партнеров- Assessment center (Центр оценки, в дальнейшем -ЦО)* включает в себя разработку модели компетенций, необходимых для соответствующей должности, интервью, тренинга оценки, состоящего из ряда тестов и письменных заданий в сочетании с деловыми и ролевыми играми, дискуссиями и презентациями. По результатам ЦО пишется отчет, где указываются сильные и слабые стороны оцениваемого и даются конкретные рекомендации по использованию и развитию специалиста и предоставляется обратная связь (для участников ЦО и для заказчика). Как правило, в тренинге оценки участвует группа сотрудников одного ранга (из одного отдела), которые взаимодействуют между собой на протяжении всего времени. Время проведения тренинга оценки — от одного до трех дней, в зависимости от цели проведения ЦО. Процедуру ЦО проводят внешние эксперты.

Технология с привлечением ЦО может быть использована в случаях: набора новых сотрудников на вакантные должности; составления группы резерва на повышение в должности из уже имеющих сотрудников (их диагностика); определения путей развития, прогнозирования успеха и поведения персонала (что особо важно при смене руководства, реорганизации, ребрендинге, быстром росте организации, а также разработке стратегических планов по работе с кадрами).

Методы оценки персонала с привлечением специалистов ЦО дорогостоящи, но они позволяют сразу решить несколько вопросов и со стороны оценить ситуацию в Компании.

Рассмотрим вариант, когда необходимо определить пути дальнейшего развития (Компании, подразделения, отдела), спрогнозировать успех и поведение персонала в Компании.

1.Создан новый блок управления, который должен способствовать улучшению взаимодействия между сотрудниками из разных подразделений и способствовать уменьшению сроков принятия решений.

Для определения эффективности его работы необходима обратная связь от сотрудников Компании с точки зрения организационной эффективности работы блока после первого года его работы;

2.Цели Компании на следующий год предполагают увеличение объема бизнеса в полтора раза. Рост с такой скоростью потребует максимальной отдачи от каждого сотрудника.

Для того, чтобы Компания могла рассчитывать на это, необходима оценка сотрудников существующих механизмов мотивации и организационной комфортности;

3. Компания выходит на новый этап конкуренции, требующий от ее более самостоятельных действий, инициативности и творческого подхода.

В ходе опроса сотрудники смогут дать оценку того, что происходит в организации, способствует ли этому среда Компании и сформировавшаяся в ней культура.

Следует отметить, что опросы, проводимые специалистами ЦО анонимны, что позволяет выявить сильные и слабые стороны в руководстве Компании, скорректировать планы развития.

#### ***Диагностика результативности деятельности сотрудников.***

Организация оценки результативности деятельности персонала сводится к двум этапам:

1) оценка результатов работы и факторов, определяющих степень достижения этих результатов;

2) анализ динамики результативности труда за определенный промежуток времени, а также динамики состояния факторов (условий), влияющих на достижение результатов.

Главным лицом в оценке результативности деятельности персонала является линейный менеджер. Он отвечает за объективность и полноту информационной базы, необходимой для текущей периодической оценки, и проводит оценочную беседу с сотрудником.

При формировании текущей периодической оценки обобщаются мнения: коллег и работников, имеющих структурные взаимосвязи с оцениваемыми сотрудниками; специалистов в области деловой оценки (специалиста из HR); результаты самооценки сотрудника; мнение руководителя более высокого уровня организационной иерархии.

Мнение непосредственного руководителя является определяющим при проведении оценки работника.

Центральным вопросом любой деловой оценки является установление ее критериев и показателей. Они могут характеризовать как общие моменты, равноценные для всех работников организаций, так и специфические нормы труда и поведения для конкретного рабочего места или конкретной должности. В первом случае показатели оценки определяют принадлежность сотрудника к конкретной организационной системе; во –втором -соответствие сотрудника профессиональным требованиям [1].

Для персональной оценки можно использовать следующие показатели (критерии оценки)[2]: 1) профессиональные знания, в ходе оценки выяснили, что данный показатель западает, необходимо выявить причины отсутствия у работников необходимых знаний и навыков; 2) прилежание и участие в работе, необходимо уточнить анализ источников, проблем, мешающих эффективной работе; 3) поведение в отношении руководителей и сотрудников; 4) надежность; 5) качество работы; 6) величина выполняемой нагрузки; 7)

способность к самовыражению; 8) темп работы; 9) способность к организации и планированию; 10) готовность нести ответственность

Приведенный перечень свидетельствует о многообразии показателей оценки, которые можно использовать в работе и в зависимости от того, что подлежит оценке: результативность труда, профессиональное поведение или личностные качества.

Метод наблюдения за работой персонала позволяет выстроить более четкую картину деятельности сотрудников. Выявленное в результате наблюдения несоответствие работы персонала, установленным стандартам и требованиям должностных инструкций, может выступать индикатором потребности в проведении соответствующего обучения. При оценке можно использовать несколько методов, которые определяют особенности выделения конкретных значений показателей: характеристика значения устанавливается на шкале для каждого сотрудника (метод шкалирования); несколько оценок приводится в ранжированный ряд относительно одного значения (метод упорядочения рангов); отдельный сотрудник характеризуется с точки зрения наличия или отсутствия предложенного значения показателя (метод альтернативных характеристик);

Из предложенных методов, на наш взгляд, при оценке результативности деятельности сотрудников наиболее удобен **метод шкалирования**, он может использоваться в двух формах: метод градации и метод оценочных шкал с описанием количественной оценки. Метод градации более простой, оценщику предлагается шкала с бальным определением значений показателей, причем эти баллы представляют степень выраженности показателя. Метод не связан с большими затратами на разработку поэтому удобен и экономичен, но числовое обозначение выраженности показателя делает возможным широкое поле интерпретации оценщику.

Таблица

Оценка результативности деятельности сотрудников  
(пример использования метода градации)

Показатель					
Персональная ответственность	1 (редко)	2(часто нет)	3(иногда)	4(с некоторым исключением)	5(всегда)

В соответствии с полученным результатом (табл. 1), можно сделать вывод о степени ответственности сотрудника, если данный показатель не соответствует норме, далее при определении индивидуального плана развития, ему необходимо рекомендовать пройти курс направленный на развитие персональной ответственности (Возможно, данный курс будет носить заочную форму электронного обучения). Чтобы снизить субъективизм при использовании метода градации, используется **метод оценочных шкал** с описанием количественной оценки. Различия методов состоят в объеме и степени конкретизации отдельных описаний. Независимо от того, насколько часто и в какой форме (электронная форма, печатный носитель) в Вашей

Компании проводится оценка сотрудников, удобно использовать вариант бланка оценки сотрудника, на котором указана следующая информация:

Бланк оценки сотрудника (метод оценочных шкал)

Сотрудник ФИО \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_

Руководитель ФИО \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_

**Личные цели.**

№п/п		Цель		Результат выполнения цели	
<b>Показатель оценки - Индивидуальный план развития</b>					
Цель/компетенция	Название курса и форма обучения	Дата		Комментарии	
<b>Показатель оценки - Ключевые компетенции сотрудника</b>					
	Не соответствует корпоративным требованиям	Не полностью соответствует корпоративным требованиям, наблюдается положительная динамика	Полностью соответствует корпоративным требованиям	Превышает корпоративные требования	
<b>Показатель оценки - Инициативность</b>					
<b>Показатель оценки - Готовность к обучению</b>					
<b>Показатель оценки- Персональная ответственность</b>					
<b>Показатель оценки- Профессиональные знания</b>					



Проанализировав результаты оценки персонала работников и выявив показатели, которые не соответствуют требованиям Компании, например - показатель профессиональные знания: не соответствует корпоративным требованиям/ не полностью соответствует корпоративным требованиям, делаем вывод, что для данной категории работников необходимо дополнительное обучение.

Одним из ключевых показателей в оценке сотрудника является показатель готовность к переменам. В ходе оценки выяснили, что данный показатель - не соответствует корпоративным требованиям, анализ приведен ниже.

Бланк оценки сотрудника (метод оценочных шкал)

Сотрудник ФИО \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_

Руководитель ФИО \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_

<b>Ключевые компетенции сотрудников</b>				
<i>Персональная ответственность</i>				
	Не соответствует корпоративным требованиям	Полностью соответствует Корпоративным требованиям	Превышает корпоративные требования	Область для развития
Сотрудничает с коллегами в своем подразделении и готов оказать им помощь и поддержку	X			<u>Персональная ответственность</u>
Эффективное взаимодействие с коллегами из других подразделений для достижения результата	X			
формирует и поддерживает благоприятный для работы климат в подразделении	X			

Проводя анализ мы видим, что показатель персональная ответственность, для данного сотрудника является областью развития, следовательно необходимо выбрать мероприятия, которые будут способствовать развитию у сотрудника необходимых ему компетенций, а как следствие улучшению данного показателя.

### Выбор мероприятий

Сотрудник ФИО \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_

Руководитель ФИО \_\_\_\_\_ должность \_\_\_\_\_

<i>Мероприятия и процессы</i>	
Цель	Мероприятия/процесс
Готовность к переменам/предлагает идеи по улучшению работы своего отдела или Компании в целом	Пройти курс электронного обучения/очный тренинг тема: «Эффективное взаимодействие с коллегами»
Готовность к переменам/предлагает идеи по улучшению работы своего отдела или Компании в целом	Подготовить, обосновать и презентовать сотрудникам группы предложения по улучшению взаимодействия с коллегами из других подразделений для достижения результата. (Результат, который должен быть достигнут в ходе работы, определяется рабочими целями, которые руководитель ставит сотруднику в ходе постановки целей на следующий период.)
Готовность к переменам/предлагает идеи по улучшению работы своего отдела или Компании в целом	Данный сотрудник может взаимодействовать не только с коллегами, но и с внешними Контрагентами. Поэтому ему можно рекомендовать подготовить, обосновать и презентовать сотрудникам группы предложения по улучшению взаимодействия с подрядными организациями.

Итак, для определения результативности деятельности сотрудников можно использовать критерии оценки, приведенные выше, главное чтобы выбранные показатели результативности деятельности сотрудников, были актуальны для деятельности самого сотрудника и позволяли бы оценить результативность работы сотрудника и спланировать его профессионального обучения.

### ***Диагностика потребностей в обучении***

Для обеспечения качественной организации процесса ПК сотрудников Компании необходимо учесть потребности самих сотрудников. Для диагностики потребностей в обучении, необходимо установить «качественную и количественную потребность» в обучении основных категорий работников: *качественная* - чему учить и какие навыки развивать; *количественная* - какое число работников разных категорий нуждается в обучении.

Потребность в обучении может быть выявлена следующими методами: оценки информации о работниках, имеющейся в кадровой службе (стаж и опыт работы, базовое образование, принимал ли работник ранее участие в программах обучения или повышения квалификации и др.); оценки (регулярной) рабочих результатов (аттестация).

При использовании метода оценки могут быть выявлены не только сильные, но и слабые стороны в работе конкретного сотрудника. После выявления показателей, которые ниже нормы принимается решение о необходимости обучения и определении конкретной формы и содержания обучения. Анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации и планов отделов с определением того, какой уровень квалификации и профессиональной подготовки персонала необходим для их успешной работы. Наблюдение за работой персонала. Выявленное в результате наблюдения несоответствие работы персонала установленным требованиям должностных инструкций может стать толчком для проведения обучения.

В заключении подчеркнем, что реализация бизнес-задач Компании, успешное их решение зависит от уровня квалификации сотрудников, работающих в Компании. Основным методом, позволяющим определить этот уровень, является диагностика кадрового потенциала и результативности деятельности сотрудников.

### **Использованная литература**

1. Скопылатов И.А., Ефремов О.Ю. Управление персонала. С-Пб. Издательство Смольного университета 2000. С.208-209
2. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала организации. М., 1998. С.211

## **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

В психолого-педагогической науке проблема сущности мышления, её механизмов является достаточно актуальной. Кроме общих вопросов о сущности и развитии мышления, широкое отражение нашли проблемы, посвящённые различным аспектам формирования предметно-специфических видов мышления, представленные в исследованиях следующих авторов: Р.А. Атаханов, А.В. Брушлинский, В.И. Крутецкий, Ж. Пиаже (математическое мышление); Л.А. Цветков, Л. Полинг, Д. Кемпбелл (химическое мышление); Н.Н. Баранский (географическое мышление); И.С. Якиманская, Т.В. Кудрявцева, О.А. Концева (техническое мышление) и др.

Одной из разновидностей предметно-специфического мышления выступает мышление историческое, первые упоминания о котором мы встречаем в трудах историка В.О. Ключевского. В дальнейшем проблемами выявления сущности исторического мышления и определения наиболее оптимальных путей его развития занимались и занимаются В.П. Беспечанский, Н.И. Запорожец, И.Я. Лернер, Ю.Л. Троицкий, Н.Р. Чистяков и ряд других исследователей. Изучение и анализ их работ позволил нам выделить компоненты исторического мышления, одним из которых является, личностный, представляющий интерес в контексте данной статьи, поскольку включает в себя индивидуальные особенности и возможности личности и возрастные особенности.

Таким образом, в самой структуре исторического мышления отражён возрастной аспект, который необходимо учитывать при организации процесса развития исторического мышления. Это подводит нас к необходимости выявления возрастных особенностей развития старшеклассников.

Возрастные особенности мышления и познавательные возможности старшеклассников нашли отражение в исследованиях Б.Д. Богоявленской, И.С. Кона, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкого, Л.И. Божович.

В рамках статьи рассматривается проблема влияния возрастных особенностей на организацию процесса обучения с целью развития исторического мышления.

Каждый возраст содержит в себе определённый потенциал для развития исторического мышления. В младшем школьном возрасте появляются индивидуальные различия в мышлении. На уроках истории в начальной школе происходит расширение объёма мышления не только в пространстве, но и во времени, что способствует развитию умения осмысливать прошлое всего человечества, выходящее за пределы личной жизни и жизни окружающих людей. В подростковом возрасте закладываются основы исторического мышления на основе формирования представлений об основных этапах всеобщей и отечественной истории, понимании закономерностей

исторического процесса. Наибольший потенциал для развития исторического мышления заключает в себе старший школьный возраст, так как овладение абстрактными и теоретическими знаниями приводит к изменению у них самого течения мыслительного процесса: мыслительная деятельность начинает характеризоваться более высоким уровнем обобщения и абстракции.

Как указывает И. С. Кон в своих исследованиях, дети 16-17 лет стремятся найти своё место в жизни, во взрослом мире. Это во многом обусловлено тем, что они уже в ближайшем будущем (1-2 года) окончат школу и вступят во взрослую жизнь: продолжат обучение или устроятся на работу. Это требует от них самоопределения. Задача учителя в этом случае данные особенности на своих уроках. Поэтому материал, изучаемый на уроках истории должен быть лично-значимым для обучающихся, это достигается за счёт связи изучаемых тем с современными процессами, происходящими в России.

Ещё одной из особенностью старшеклассников является активное проявление творческой инициативы, самостоятельности. С целью стимулирования данных качеств необходимо, на наш взгляд, в процесс обучения включать индивидуальные задания по истории. Получая их обучающиеся могут самостоятельно распределять своё время. В.А. Крутецкий отмечает, что мышление старшеклассников становится более глубоким, полным, разносторонним и всё более абстрактным; они проявляют интерес к рассуждениям, размышлениям, решениям проблем, поэтому целесообразно, на наш взгляд:

- Вводить проблемные ситуации в урок, что будет способствовать их активности и заинтересованности. Решение проблем актуализирует необходимость использования исторических источников на уроках, так разрешение любого проблемного вопроса предусматривает подтверждение высказанной точки зрения или занятой позиции;
- Изучать историю через призму ключевых исторических проблем, таких как: роль личности в истории, моделирование истории, фальсификация истории и ряд других.

Кроме этого, в старшем школьном возрасте для детей значимость приобретает не усвоение отдельных фактов, а сам процесс выявления данных фактов. Соответственно, это, с одной стороны требует выбор форм обучения, учитывающих эти факторы ( наиболее приемлемыми для этого возраста являются такие формы уроков, как семинар, диспут, круглый стол, конференция), с другой стороны – приближение деятельности обучающихся на уроке к деятельности историка – исследователя.

В целом, по замечанию большинства учителей и методистов, старший школьный возраст содержит в себе большой потенциал в направлении развития исторического мышления, поскольку всё усложняющийся материал, возрастающие возможности обучающихся позволяют выйти на новый уровень развития исторического мышления: формирование систематизированных знаний, умение выделять закономерности исторического развития на проблемном уровне усвоения.

Использованная литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: «Институт практической психологии», 1995. – 345 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 255с.
3. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. - М.:1982.- 226 с.
4. Соловьева О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология //Вопросы психологии. – 2004. - №3. – С. 22-34.

*Лобурева О.Н.*

*Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В 7-9 КЛАССАХ**

В настоящее время процесс обучения математике строится преимущественно по выделенным в дидактике этапам получения знаний и формирования умений: актуализация опорных знаний, усвоение и первичное «закрепление» знаний, овладение навыками в стандартных условиях, творческий перенос знаний и умений в нестандартные условия, контроль, коррекция и оценка знаний. В свою очередь, из поля зрения выпадает ряд значимых методов и приемов получения знаний, к числу которых можно отнести и эвристический метод обучения.

Сущность эвристического метода заключается в том, что учитель вовлекает учащихся в процесс “открытия” различных фактов, самостоятельной формулировки теорем, выполнения отдельных этапов исследования. К основным функциям эвристического обучения относят:

- 1) самостоятельное усвоение знаний и способов действий;
- 2) развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых);
- 3) развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений;
- 4) обучение учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации достижения.

Известно, что в процессе изучения геометрии школьники часто сталкиваются с различными трудностями. При обучении доказательству теорем, построенном эвристически, роль учителя сводится к тому, чтобы организовать и направить работу ученика, чтобы трудности, возникающие у него в процессе доказательства, были ему по силам.

И педагоги, и психологи, и методисты едины во мнении, что самостоятельное приобретение знаний ценнее, чем получение их в готовом

виде, а дополнительно затраченное время окупается эффективностью развития продуктивного, творческого мышления.

Известно, что «математическое знание в своем развитии не исчерпывается дедуктивно-аксиоматической компонентой. В нем присутствует эвристическое начало, эвристическая деятельность» [2, с. 85]

Эвристическая деятельность понимается как специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, в основе которой находится не только логическое мышление, но и различные эвристические его формы, в совокупности направленные на целесообразное изменение и преобразование информации, которое только логическим путем недостижимо [6]. Она является необходимой составляющей учебной деятельности. В качестве ее составляющих выделяют следующие компоненты:

1) воображение – создание в процессе мышления новых образов на основе прошлых восприятий и имеющихся понятий;

2) гипотезы – совокупность «догадок» о способе достижения цели;

3) интуицию – способность непосредственного постижения возможного результата деятельности, пути его достижения без предварительного логико-эвристического рассуждения.

В настоящее время выделен ряд педагогических условий, которые следует учитывать при организации эвристической деятельности учащихся:

– системность работы, направленной на оптимизацию этой деятельности;

– учёт индивидуально-типологических особенностей учащихся;

– специфика учебных предметов и их содержания;

– осуществление прогноза развития дидактического обеспечения;

– целенаправленная подготовка педагогических кадров;

– региональные особенности, в которых действует образовательное учреждение;

– типы и виды образовательных учреждений;

– непосредственная организация деятельности по её реализации;

– учет эргономических параметров, обеспечивающих комфортную деятельность участников образовательного процесса [1].

В психологической и методической литературе подчеркивается, что любой учебно-познавательный процесс должен строиться с учетом возрастных особенностей школьников. Определим, каким является оптимальный возраст для начала организации эвристической деятельности учащихся? Обратимся к возрастной периодизации, предложенной такими учеными, как Л.С. Выгодский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др., необходимо выделять следующие этапы развития ребенка:

1) младенчество: от рождения до одного года;

2) раннее детство: от одного года до трех лет;

3) младший и средний дошкольный возраст: от трех до четырех-пяти лет;

4) старший дошкольный возраст: от четырех-пяти лет до шести-семи лет;

5) младший школьный возраст: от шести-семи до десяти-одиннадцати лет;

6) подростковый возраст: от десяти-одиннадцати до четырнадцати-пятнадцати лет;

7) ранний юношеский возраст: от четырнадцати-пятнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Подростковый возраст – тот возрастной этап, который соответствует учащимся 7-9 классов. В связи с этим возникает вопрос, является ли подростковый период оптимальным для организации эвристической деятельности учащихся при изучении школьного курса геометрии?

Следует отметить, что систематическое изучение подросткового возраста как отдельно исследуемой психофизической характеристики началось на рубеже XIX и XX веков. В возрастной психологии подростковый возраст называют сензитивным периодом развития личности, в ходе которого наиболее ярко протекает совершенствование мыслительной деятельности [3].

Согласно теории Ж. Пиаже, в подростковом возрасте формируется формальное (гипотетико-дедуктивное) мышление. В данный период развивается понятийное, абстрактное мышление, способности к выдвижению, проверке и оценке гипотез, выведению следствий, классификации высказываний; происходит овладение важнейшими мыслительными операциями: анализом, аналогией, синтезом, конкретизацией, обобщением и т.д. Формирование формально-логического мышления является важной предпосылкой развития рефлексии – способности подвергать анализу собственную мысль – средства формирования самосознаний в процессе развития личности.

Следовательно, мышление подростка потенциально готово к научному исследованию окружающего мира, поэтому учебная деятельность в данный период должна быть направлена на формирование умений проводить дедуктивные рассуждения, формулировать гипотезы, оперировать абстрактными понятиями, а не конкретными образами и представлениями.

Психологи также отмечают, что в отличие от интересов младших школьников, которые направлены на достижение результата, интересы подростков включает в себя и процесс деятельности, и результат, в связи с чем подростками определенное внимание уделяется познанию способов деятельности [5].

В процессе обучения геометрии к данной деятельности необходимо отнести и деятельность, связанную с доказательством теорем, поэтому усвоение способов доказательства целесообразно организовывать также посредством реализации эвристического метода обучения.

Отметим, что учебная деятельность для учащихся 7–9 классов становится источником учебной мотивации, если в ее процессе постоянно формируется и поддерживается интерес к способам самостоятельного добывания знаний, способам коллективной учебной работы и способам включения результатов в предстоящие виды деятельности [4].

Таким образом, психологами подчеркивается ведущая роль самостоятельной деятельности школьника как при организации общения, так и в учении, т.е. образовательное пространство должно предоставлять подростку



эту возможность [5]. Также в данный возрастной период отмечается переход подростков к абстрактному, формальному мышлению, от механических, подражательных форм деятельности к самостоятельным, активным, творческим. Восприятие подростка характеризуется избирательностью и целенаправленностью, развиваются такие черты характера, как настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности.

Психологические исследования показали, что в возрасте 10-12 лет (5-6 класс) у детей преобладает наглядно-образное мышление с одновременным существованием наглядно-действенного (моторного) и зарождением логического. К 13-14 годам жизни мозг школьника становится способным овладеть абстрактным, обоснованным, рассуждающим мышлением.

Однако зачатую самостоятельное доказательство теорем представляет попытку выведения всех возможных следствий из условий теоремы, на что требуется еще и достаточно много времени. Учеными отмечено, что в процессе подобного доказательства у учащихся возникают трудности в отыскании последовательности рассуждений и их правильного обоснования. Часто ученики, определив схему доказательства, акцентируют свое внимание на обосновании некоторых не основных утверждений, не понимают необходимости обоснования кажущихся им очевидных фактов. А в процессе эвристического доказательства учитель постоянно контролирует действия учащихся, дифференцирует высказывания, направляет их, но не явно, а в форме наводящих вопросов и заданий. Формирование умения доказывать происходит быстрее и эффективнее.

Таким образом, использование эвристического метода при обучении доказательству теорем школьного курса геометрии целесообразно с учетом возрастных особенностей подростка как субъекта процесса изучения геометрии и сензитивных периодов его развития.

Однако, несмотря на то, что для подростков «характерно исследовательское отношение к материалу, хотя и тяготеют к самостоятельности, пока не умеют организовывать свою умственную деятельность, не владеют в достаточной мере приемами осмысления материала, его запоминания, концентрации внимания» [4, с. 8]. Поэтому при обучении доказательству учителю необходимо демонстрировать школьникам методы доказательства, объяснять логику рассуждений, целесообразность каждого утверждения и т.д., чтобы в дальнейшем учащиеся умели самостоятельно применять полученные знания при решении задач или доказательстве теорем.

Эффективная организация эвристической деятельности – эвристического доказательства теорем на уроках геометрии в 7–9 классах способствует развитию творческого мышления, так как при эвристическом изложении готовых доказательств учитель раскрывает пути открытия способа доказательства, учит обосновывать, рассуждать, самостоятельно искать отдельные элементы доказательства. В результате чего школьник учится ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы и анализировать имеющиеся факты с позиции выдвинутых гипотез.

Для эвристического доказательства теорем учителю необходимо заранее разработать систему логически взаимосвязанных вопросов и заданий, соответствующих запасу знаний учащихся и ведущих их к раскрытию способа доказательства теоремы. Преподаватель лишь направляет поиск, последовательно ставит задачи, формулирует противоречия, а учащиеся самостоятельно ищут решение возникающих проблем. Такой способ обучения доказательству требует от педагога долгой предварительной подготовки. Однако и в процессе доказательства от мастерства учителя, его знания альтернативных путей в доказательстве зависит эффективность процесса обучения доказательству. При правильной и систематической постановке вопросов данный метод может развить в обучаемом догадливость и сообразительность. При неумелой постановке вопросов, наоборот, он развивает стремление к ответам наугад.

Если шаг в доказательстве очень сложный, учитель должен задать такой вопрос, который прямо подводит к данному факту, в противном случае вопрос должен подсказывать лишь направление поиска, отдаленно наводить на следующий шаг в доказательстве, давая тем самым учащимся возможность рассуждать, строить логические цепочки, выводить следствия из имеющихся фактов и т.д. Однако в любом случае вопросы и задания должны опираться на имеющиеся знания, иначе учитель, как образно говорил Песталоцци, уподобится ястребу, пытающемуся вытащить яйцо из гнезда, прежде, чем оно было туда положено [8, с. 26].

Важными аспектами эффективного обучения в процессе эвристического доказательства теорем являются также положительные мотивы учения, интерес и творческая активность учащихся, положительный микроклимат в коллективе, предоставление свободы выбора действий и т.п.

Также в процессе эвристического доказательства теоремы реализуется раскрытие творческого потенциала учащихся, обучение в результате опоры на субъективный опыт школьников, актуализация результатов обучения (применение на практике приобретенных знаний, умений и навыков), взаимодействие учеников и учителя в процессе обучения.

Следует отметить особенность эвристического изложения доказательства. При использовании данного метода доказательства теоремы необходимо осознавать, что «мыслительным процессом трудно управлять, особенно нелегко произвольно направлять его в какую-то сторону, и уж совершенно невозможно гарантировать получение каких-либо нетривиальных решений» [7. с. 14]. Поэтому необходимо четко продумывать каждый этап эвристического доказательства той или иной теоремы, формулировки вопросов и заданий, чтобы они были по силам учащимся и не выглядели явной подсказкой. Учитывая данный аспект, работу по обучению школьников эвристическому доказательству теорем курса геометрии средней школы целесообразно организовать так, чтобы имелась возможность для учащихся выдвигать гипотезы, выстраивать собственные планы решений, применять эвристики, проводить правдоподобные и доказательные рассуждения, что способствует

развитию математических способностей, мышления, творческой самостоятельности школьников.

#### Использованная литература

1. Введенский, В. Н. Формирование эвристической деятельности старшеклассников в процессе обучения: дис. канд. пед. наук / В. Н. Введенский. – Новосибирск, 1999.
2. Иванова, Т.А. Гуманитаризация общего математического образования: Монография / Т.А. Иванова. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1998.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
4. Маркова, А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1975.
5. Орлов, В.В. Построение основного курса геометрии общеобразовательной школы в концепции личностно-ориентированного обучения: дис. докт. пед. наук / В.В. Орлов. – СПб, 2000.
6. Соколов, В.Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / В.Н. Соколов. – М.: Аспект Пресс, 1995.
7. Спиридонов, В.Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем: уч. пособие / В.Ф. Спиридонов. – М.: Генезис, 2006.
8. Хрипунова, Н.Е. Условия эффективного применения эвристического метода обучения курсантов военного ВУЗа: дис. канд. пед. наук / Н.Е. Хрипунова. – СПб, 2002.

*Лучинина А.О.*

*Вятский государственный гуманитарный университет*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В Концепции профильного обучения на старшей ступени образования говорится о том, что «профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории». Также одной из целей перехода к профильному обучению декларируется необходимость создания «условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ» [5, с. 360]. При этом расширяются возможности социализации учащихся, обеспечивается «преемственность между общим и профессиональным образованием, для более эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» [там же].

Одним из направлений профильного обучения является профильное педагогическое обучение, реализуемое на базе общеобразовательной школы, либо в условиях межшкольного учебного комбината

В непрерывной системе подготовки педагогических кадров профильное педагогическое обучение рассматривается как важный этап формирования готовности личности к личностно-профессиональному самоопределению, развития профессионально важных качеств педагога, устойчивого профессионального интереса к учительским профессиям, воспитания ценностных ориентаций, гражданственности, трудолюбия, любви и уважения к учительскому труду.

Решающее значение школьного этапа становления педагога заключается не только в мотивации профессионального выбора, но и в полноценном формировании у него умений, включающих в себя базовые и специальные знания, ценностные ориентации, мировоззренческие установки, коммуникативные умения и навыки, – то есть все то, что в перспективе и определяет ядро профессиональной педагогической деятельности. Поэтому важным является отбор содержания профильной педагогической подготовки школьников к выбору учительской профессии.

Современные тенденции профильного педагогического обучения школьников связаны с особенностями исторического опыта подготовки учащихся к педагогической деятельности. Во-первых, пропедевтическая педагогическая подготовка школьников в России имеет давние традиции, которые необходимо изучать и использовать. Ее основоположником можно считать К. Д. Ушинского, который разработал принципы, содержание и в какой-то степени методику ее организации. Во-вторых, в различные периоды пропедевтическая педагогическая подготовка школьников сочеталась с профессиональной. В-третьих, в последние годы наблюдается повышение интереса к педагогической профориентации молодежи, в силу чего ею занимаются многие социальные институты: школа, учреждения дополнительного образования, вузы, общественные и частные организации. В-четвертых, многообразие форм, различные подходы, неоднозначное понимание задач создают трудности, как в теоретической разработке проблемы, так и в практическом ее разрешении.

Теоретические и методические основы современной педагогической подготовки школьников рассматриваются в работах Б. З. Вульфо́ва [2], Е. М. Ибрагимовой [3], А. Г. Каспржака [4], С. Р. Рыгзынова [6], Н. Е. Седовой [7], В. Б. Успенского [8] и других.

Анализ научно-педагогической литературы и собственно педагогическая деятельность позволили выявить функции профильного педагогического обучения школьников: профориентационную, функцию приобщения к педагогической культуре, самовоспитательную, организационно-деятельностную и функцию социальной защиты.

Несмотря на многообразие исследований в области педагогической профориентации, в них можно выделить некоторые общие моменты. Прежде всего, это касается понимания общих задач, которые можно свести к

профпросвещению, профессиональной диагностике и прогнозированию, обеспечивающих обоснованный выбор профессиональной карьеры, а также формирования профессионально значимых качеств личности путем, прежде всего, включения в деятельность с элементами педагогического труда. Последнее в полной мере может быть отнесено и ко второй функции (приобщению к педагогической культуре), то есть воспитывающей.

Реализация этой функции прямо связана со спецификой психолого-педагогических знаний, получаемых школьниками в ходе профильной подготовки. Какова же она? Прежде всего, эти знания необходимы практически всем людям, независимо от их рода деятельности для самовоспитания, для плодотворного взаимодействия с другими людьми, для эффективной реализации воспитательной функции семьи.

Другой особенностью психолого-педагогических знаний является своеобразное чувство знакомости, ибо они в какой-то мере растворены в народной мудрости. Педагогические и психологические знания действенны, конструктивны. Они используются не только в перспективе, но и в значительной мере – сразу, непосредственно после их приобретения. Они направлены как на самого ученика, так и на круг людей, с которыми он общается.

Педагогические знания имеют всепроникающий характер и, прежде всего, – в дисциплины, которые связаны с изучением общества, человека. Элементы педагогики есть в литературе, географии, мировой художественной культуре, анатомии и физиологии и так далее. Не случайно, что зачатки педагогики зародились в недрах древней философии [8, с. 26].

Еще на одну особенность психолого-педагогических знаний и практики указывали многие выдающиеся умы, начиная с Платона – на их общественную значимость. Если представители других областей деятельности будут непрофессионально работать, то люди будут чуть хуже одеты и обуты, но если воспитатели допустят брак, то вырастет поколение невежд [там же].

Признание педагогической деятельности как всеобщей и обязательной сферы человеческой деятельности, независимо от профессионального выбора, может иметь однозначные положительные последствия в улучшении дела воспитания подрастающего поколения России.

Самовоспитательная функция профильной педагогической подготовки обусловлена тем, что психолого-педагогическая информация, получаемая учащимися в педагогическом процессе, ими как бы «примеряется» на себя, то есть соотносится со своей личностью, системой взаимоотношений с другими людьми. Это первый шаг в самовоспитательной деятельности, связанный с самоанализом. Кроме того, педагогическая подготовка позволяет формировать ценностные ориентации в отношении личности вообще и личности учителя, в частности. Психологический аспект профильной подготовки позволяет школьникам ознакомиться с сущностью и технологией самовоспитательной деятельности, стимулирует ее.

Профильная педагогическая подготовка помогает школьнику сформировать образ «Я» – систему представлений личности о себе как субъекте

деятельности, систему, включающую основные компоненты: когнитивный (совокупность знаний о своих индивидуальных особенностях), мотивационно-ценностный (стремление к саморазвитию и самосовершенствованию), рефлексивно-оценочный (наличие определенного оценочного отношения к себе).

Педагогически сориентированные школьники в ходе профильной подготовки получают возможность увидеть образ собственного «Я» в ракурсе будущей профессиональной деятельности, сопоставить свои возможности с требованиями профессии.

Организационно-деятельностная функция связана, прежде всего, с тем, что педагогическая подготовка в известной мере организует жизнь школьников, определяет приоритетные виды их деятельности. Ее также можно рассматривать в качестве средства профессиональной диагностики, организации профессиональной педагогической пробы.

И, наконец, социальная защита школьников, заключается в том, что педагогическая подготовка помогает правильно понимать поступки и поведение других людей, прогнозировать характер взаимоотношений с ними, предотвращать конфликты или правильно выходить из них.

Кроме того, знание сильных и слабых сторон своей личности позволяет реализовать в практической деятельности принцип компенсации: добиваться успеха за счет индивидуального стиля, который начинает формироваться у старшеклассников.

Все вышерассмотренные функции, реализующиеся в профильной педагогической подготовке, не изолированы, а тесно взаимосвязаны, что позволяет говорить о системном подходе к ее пониманию и практической реализации.

Анализируя функции профильного педагогического обучения, а также критерии отбора содержания педагогической подготовки школьников, предложенные Е. Л. Болотовой [1] и В. Б. Успенским [8], мы разработали учебный план профильного педагогического обучения, который предполагает два основных направления профильной подготовки старшеклассников: теоретическая и практическая подготовка. Теоретическая подготовка включает изучение следующих дисциплин: психология, педагогика, основы педагогической риторики, семейное воспитание, организация летнего отдыха детей. Курс педагогики разделен на два самостоятельных блока: «Введение в педагогику и педагогическую профессию» и «Дошкольная педагогика».

Курс «Основы психологии» прямо направлен на самопознание, на оказание практической помощи школьникам. Курс психологии дает представления школьникам о структуре личности и свойствах нервной системы, психике и сознании человека, типах темперамента, характера, внимания, памяти и др. На осознание учащимися своих индивидуально-психологических особенностей оказывает влияние использование в ходе обучения различных диагностических методик.

Курс педагогики направлен на решение следующих задач: 1) дать учащимся представление о значении, характере и специфических особенностях

педагогической профессии; 2) на примере жизни и деятельности лучших педагогов прошлого и современности воспитать у старшеклассников устойчивый интерес к профессии учителя; 3) помочь школьникам включиться в практическую педагогическую деятельность, сориентировать их на использование педагогических знаний в практической жизни; 4) формируя педагогические умения и навыки, создать условия для проверки своей готовности к педагогической деятельности; 5) помочь каждому учащемуся как бы «примерить» педагогическую профессию на себя; 6) помочь учащимся обоснованно сделать выбор профессии.

Включение в учебный план профильного педагогического обучения курса «Основы педагогической риторики» обусловлено тем, что педагогическая профессия находится в зоне «повышенной речевой ответственности». От учителя ждут свободного, грамотного, этически и эстетически выведенного речевого поведения.

Проблема подготовки молодежи к будущей семейной жизни является «одной из самых жгучих», поэтому в учебный план мы включили курс «Семьеведение». Изучение в рамках курса таких тем, как «Все хорошее – от семьи», «Любовь и брак», «Психология супружеской совместимости», «Супружество и дети», «Воспитание в семье», «Семейное благополучие» подчеркивает ценность семьи и брака, учит старшеклассников конструктивному разрешению семейных конфликтов, готовит учащихся к планомерному созданию своей будущей семьи.

Ответить на вопросы: «Что делать с детьми в летнем лагере?», «Каким должен быть вожатый в лагере?», «Как организовать и провести лагерное и отрядное мероприятия?», «Как оформить отрядный уголок?» позволяет курс «Основы организации летнего отдыха детей». Изучение данного курса выступает подготовительным этапом прохождения педагогической практики учащимися в летнем оздоровительном лагере.

Существенную роль в профильном педагогическом обучении для формирования готовности старшеклассников к выбору учительской профессии имеет деятельность с элементами педагогического труда. Поэтому разработанная нами программа предполагает прохождение учащимися педагогической практики и участие в исследовательской деятельности.

Педагогическая практика рассматривается нами в качестве интегрирующего компонента личностно-профессионального становления ученика. Более того, формирование начальных профессиональных умений, профессионально значимых личностных качеств в данном случае приобретает даже более важное значение, чем овладение теоретическими знаниями.

Учащиеся профильного педкласса проходят практику в детском саду, в школьном оздоровительном лагере, а также в начальной школе. Такие виды практик позволяют учащимся воспроизвести в новой реальности усвоенные в общем виде модели и законы, достичь закрепления полученных психолого-педагогических знаний, а главное – метода исследовательской работы в «настоящих» реальных условиях адаптации к новой, непривычной и неожиданной для школьников действительности.

Таким образом, профильное педагогическое обучение, включающее психолого-педагогические дисциплины, педагогическую практику и исследовательскую деятельность, позволяет формировать знания и умения, необходимые для овладения избираемыми профессиями педагогической сферы, стимулирует познавательную активность учащихся, ставит их в субъектную позицию, что способствует формированию готовности учащихся к выбору учительской профессии.

#### Использованная литература

1. Болотова, Е. Л. Управление профильным обучением в процессе взаимодействия школы и педвуза [Текст]: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / Е. Л. Болотова. М., 1999. – 185 с.
2. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф. М.: Изд-во «Магистр», 1995. – 112 с.
3. Ибрагимова, Е. М. Непрерывная допрофессиональная и профессиональная педагогическая подготовка учителя [Текст]: монография / Е. М. Ибрагимова. – Казань: Казанский педуниверситет, 1999. – 211 с.
4. Каспржак, А. Г. Педагогическая гимназия: Книга для учителя [Текст] / А. Г. Каспржак. – М.: Просвещение, 1992. – 112 с.
5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования [Текст]: сборник научных трудов/ под ред. Ю. А. Дика, В. А. Хуторского. – М., 2003. – 381 с.
6. Рыгзынов, С. Р. Организация работы по педагогической ориентации школьников в свете трудового обучения и воспитания школьников [Текст]: учебное пособие / С. Р. Рыгзынов. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1997. – 71 с.
7. Седова, Н. Е. Теория и практика подготовки учителя: состояние и проблемы [Текст]: учебное пособие / Н. Е. Седова. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом. н/А. гос. пед. ун-та, 2002. – 178 с.
8. Успенский, В. Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников [Текст] / В. Б. Успенский. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. – 237 с.

*Лысакова И.В.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

### **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ «РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - 2020»**

Система российского образования, являясь частью общества, развивается вместе с ним под влиянием внутренних и общемировых тенденций. К числу основных факторов и тенденций, обуславливающих происходящие изменения в сфере российского образования и оказывающих существенное влияние на



развитие деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, ученые относят:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей социального выбора педагогов;

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, расширение масштабов межкультурного и межконфессионального взаимодействия, что предполагает формирование у педагогов информационно-коммуникативной культуры и толерантности как способности к диалогу;

- глобальные проблемы современности (информационные, экологические, ресурсные, проблемы безопасности и др.), которые могут быть решены только на основе международного сотрудничества;

- развитие экономики, рост конкуренции, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность и необходимость в повышении профессиональной квалификации и переподготовке;

- возрастание роли «человеческого капитала» в национальных экономиках развитых стран, что определяет необходимость интенсивного опережающего развития сферы образования, как молодежи, так и взрослого населения [11].

Влияние перечисленных факторов на систему образования находит свое отражение в формировании государством долгосрочных стратегических программ, определяющих, в том числе, и направления развития непрерывного педагогического образования как социальной сферы [1,2,3,4,7,8,9,10]. Анализ тенденции, заложенных в концептуальных и программных документах в контексте непрерывного педагогического образования позволяет определить основные направления деятельности учреждений дополнительного образования взрослых:

- обеспечение условий и возможностей для педагогических работников в повышении квалификации, соответствующее их запросам;

- направленность деятельности на инновационное развитие школы и формирование у педагогов творческих способностей, умений решать проблемы, навыков участия в проектной работе, способностей ориентироваться в условиях быстрой смены образовательных технологий;

- обеспечение непрерывности повышения квалификации и переподготовки с целью достижения педагогом позиций успешности в изменяющейся деятельности школы и запросов учеников и их родителей;

- открытость деятельности для общества и ориентация на потребителя образовательных услуг – педагогов и образовательных учреждений, а в их лице – на запросы детей и их родителей.

Данные направления реализуются в практической деятельности региональных учреждений дополнительного образования педагогов, в том числе - в Научно-методических центрах, «заполняющими методические и содержательные разрывы между школами и вузами» [10]. Практика показывает, что данный вид учреждений, являясь одной из ступеней непрерывного педагогического образования в большей степени, чем

региональные институты, ориентированы на практические потребности педагогов и образовательных учреждений. Их деятельность основана на непосредственном анализе специфики районной образовательной системы, особенностей развития каждого образовательного учреждения и изучении профессиональных запросов педагогических работников. Эти основания приобретают особую актуальность в связи с тем, что в настоящее время все большим регулятором выступает непосредственно педагог, отвечающий своим запросом к качеству деятельности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования на актуальные потребности ученика и школы.

В реализации Стратегии развития России до 2020 года многое зависит от того, кто именно будет воплощать намеченное в жизнь и обеспечивать ее дальнейшее развитие. Именно школе отводится особая роль в подготовке кадровых ресурсов в целях решения задач социально-экономического развития России на период до 2020 года. Ответственность за подготовку кадров лежит на тех, кто сегодня учит наших детей. Фактически школа становится ключевым звеном в реализации стратегических планов России и важнейшим элементом в построении нового общества. В документах по формированию модели «Российское образование – 2020» отмечено в качестве необходимого условия реализация мер по обновлению учительских знаний, созданию механизмов жизненных перспектив учителей [10, 13].

В современных условиях потребности образовательной практики педагогов и образовательных учреждений так же определяются новой структурой общеобразовательных стандартов [6], призванных обеспечить внедрение компетентного подхода, расширение спектра индивидуальных образовательных траекторий для учащихся на основе развития профильного обучения, необходимостью сбалансированной ориентации образовательного процесса на результаты ЕГЭ. Реализация общеобразовательных программ требует их содержательного наполнения и активной методической поддержки педагогов-предметников со стороны Научно-методических центров, что определяет необходимость использования новых методов и приемов при решении образовательных задач повышения квалификации. К ним мы относим технологичность и модульное построение образовательных программ, использование активных, практикоориентированных форм обучения в рамках накопительной системы, развитие проектной и инновационной деятельности.

Анализ инновационного развития системы образования последних десяти лет убедительно свидетельствует, что в условиях модернизации образования создается необходимость обновления педагогических процессов на уровне субъектов всей системы. В общеобразовательных и дошкольных учреждениях уже несколько лет мы наблюдаем активизацию опытно-экспериментальной работы и инновационной деятельности в целях формирования механизмов активного воздействия на перспективы своего развития. Полагаем, что в условиях реализации «Модели «Российское образование-2020» это направление получит новый импульс и потребует от НМЦ одновременного выполнения превентивных компенсаторных функций по научно-методическому

сопровождению педагогических инициатив, системному сопровождению эксперимента в образовательных учреждениях, подготовку экспертов для проведения общественных экспертиз. Одновременно это повышает ответственность Научно-методических центров за опережающее собственное развитие.

В условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» особое значение приобретает деятельность по оказанию методической поддержки педагогам в отработке механизмов обновления образовательных технологий работы с талантливой молодежью и развитие прозрачной системы олимпиадного движения. В рамках Приоритетного национального проекта «Образование» ежегодно получают премии более 5 тысяч талантливых победителей олимпиад и творческих конкурсов. Победа ученика на районной или городской олимпиаде отражает успех учителя, получающего образовательную и методическую поддержку в Научно-методических центрах. Это повышает актуальность изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта на основе аналитической, информационной, организационно-методической, консультационной деятельности.

Формирование российского общества находилось и находится под влиянием различных социальных факторов, среди которых одно из определяющих значений имеют миграционные процессы. Санкт-Петербург не относится к числу регионов, где социальное взаимодействие этнических мигрантов и населения принимающего общества носит явно выраженный проблемный характер. Тем не менее, для общеобразовательных и дошкольных учреждений города сама проблема, связанная с миграционными процессами, становится все более актуальной. В настоящее время в общеобразовательных учреждениях каждый пятый ученик – из республик ближнего зарубежья. Не многим меньше этот процент в дошкольных учреждениях. Для учреждений дополнительного педагогического образования это означает необходимость методического обеспечения в решении проблем толерантности, модернизацию учебных материалов и технологий, предупреждение дискриминационных проявлений, достижение национального и религиозного равноправия на основе взаимодействия в обществе.

Еще одна из перспективных задач в деятельности Научно-методических центров - участие в создании системы обязательной аттестации работников образования. Формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций, модульных программ позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации педагогов. Новые подходы назрели давно, но их выстраивание должно происходить при активной поддержке со стороны преподавателей и методистов учреждений дополнительного педагогического образования. Необходимо учитывать, что это будут не только материальные, но и моральные вложения, поскольку потребуется создание у педагогов четкой

мотивации, главное из которых - готовность к изменениям и работе в условиях обязательных квалификационных уровней.

Изменения в образовательной и научно-методической деятельности учреждений дополнительного педагогического образования предполагает и новая образовательная ситуация в высшей школе, связанная, в том числе, с обновлением образовательных стандартов высшего образования и ориентации на реализацию Болонских соглашений. В связи с этим необходимо шире рассматривать вопросы преемственности программ повышения квалификации. Научно-методические центры являются достаточно мобильными в изменяющейся ситуации и способны оперативно реагировать на потребности общеобразовательного и дошкольного учреждения, а в практической деятельности - работают как с молодыми педагогами, так и с учителями с многолетним стажем. В связи с этим по-новому должно выстраиваться взаимодействие в ходе образовательного процесса педагога-андрагога и педагога-обучаемого. Важнейшим в деятельности НМЦ по повышению квалификации становится принцип дифференцированного обучения, позволяющий разработать индивидуальный образовательный маршрут для педагогических работников с учетом их образования, стажа работы, результатов аттестации, профессиональных проблем, образовательных потребностей, и, безусловно, специфики конкретного общеобразовательного или дошкольного образовательного учреждения. При этом основанием для разработки индивидуального маршрута являются образовательные потребности педагогов с учетом приоритетов деятельности образовательных учреждений. Учитывая кадровый состав системы образования, важнейшей задачей является разработка и апробации новых форм и современного содержания повышения квалификации и методической поддержки, без решения которой деятельность Научно-методических центров не может соответствовать новым требованиям модернизация общего образования. Таким образом, возникает необходимость не только уровневой дифференциации образовательных программ, разработки вариативных форм организации повышения квалификации, но и в создании системы индивидуально-ориентированного научно-методического, диагностического, информационного сопровождения педагогов и педагогических коллективов образовательных учреждений. Организация и проведение методической работы в условиях адресности, актуальности и систематического характера фактически становится реальной научно-методической поддержкой педагогических работников, образовательных учреждений, районной образовательной системы в целом, и, в конечном счете, оказывает позитивное влияние на развитие региональной образовательной системы.

Сегодня процессы непрерывного образования, понимаются не только как «учение длиною в жизнь» (lifelong learning), но и как «учение шириною в жизнь» (lifewide learning). Последнее акцентирует внимание на [5]. Рассматривая деятельность Научно-методических центров с позиций формального и неформального образования на основе анализа исследований в этой области [5, 12], мы можем сделать ряд выводов.

Образовательная деятельность в форме курсов повышения квалификации уже по замыслу создания включает определенную степень государственного управления и контроля и завершается выдачей документов установленного образца. Следовательно, в рассматриваемом контексте понятий, деятельность по повышению квалификации имеет больше признаков формального образования. Однако проблемы и задачи личного самосовершенствования педагога не могут исчерпываться только курсами повышением квалификации. В этом смысле методическая деятельность Научно-методических центров в своих формах и способах проведения более свободны от государственной регламентации, поскольку содержание методической работы - это то, что предъявляется педагогу и усваивается им в скрытом виде через формы различных видов деятельности. По условиям взаимодействия с учредителем, методическая работа может планироваться «сверху». Однако, функционируя в большей степени на уровне субъект-субъектных отношений и связей, эта деятельность нами рассматривается в контексте неформального образования, поскольку «прямо и непосредственно способствует личностному росту человека, выполняя роль руководящей и направляющей внешней (по отношению к самому человеку) и одновременно его собственной внутренней силы» [12]. Вместе с этим, мы учитываем, что организационно процесс неформального образования не может существовать сам по себе и успешно развиваться только на уровне взаимодействия педагогических работников и методистов. Отвечая образовательным потребностям педагогов и их профессиональных объединений, неформальное образование в условиях деятельности Научно-методического центра требует компетентного и гибкого научно-методического руководства. Иными словами, вместе с решением задач по удовлетворению актуальных профессиональных запросов педагогов через реализацию вариативных образовательных программ, необходимо обеспечивать инициирование новых информационных потребностей в профессиональном поле текущей и перспективной деятельности, акцентировано создавать мотивационные условия осознанного поиска педагогами путей творческого преобразования собственной практики с учетом приоритетов образовательных учреждений.

Таким образом, новые условия и новые требования изменяют содержание образовательных и методических потребностей и педагогов и образовательных учреждений, что вызывает необходимость корректировки целей и задач учреждений дополнительного педагогического образования. Вместе содержательным наполнением общеобразовательных программ на основе обновляемого общеобразовательного стандарта, необходима организация системного повышения квалификации, разработка и реализация научно-методического сопровождения перехода образовательных учреждений на стандарты второго поколения через научно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной деятельности, оказания методической и, вполне вероятно, психологической поддержки педагогам при переходе на новые условия аттестации. Следовательно, условием эффективной деятельности Научно-методических центров в системе непрерывного педагогического

образование является органическое сочетание повышения квалификации педагогов как формального образования с образованием неформальным, обеспеченным научно-методической поддержкой, и инициированием самообразования. Специфика современного развития образования состоит в том, что деятельность учреждений дополнительного педагогического образования должна быть способна не только вооружить педагога знаниями, но и вследствие необходимости их быстрого обновления, инициировать потребности педагогов в непрерывном самообразовании, формировать навыки самостоятельного и творческого подхода к получению знаний в течение всего периода профессиональной деятельности. В этой связи модель деятельности Научно-методических центров в условиях изменяющихся потребностей и запросов педагогов и образовательных учреждений может быть представлена в виде цикличной схемы на основе постоянной обратной связи (рис.).

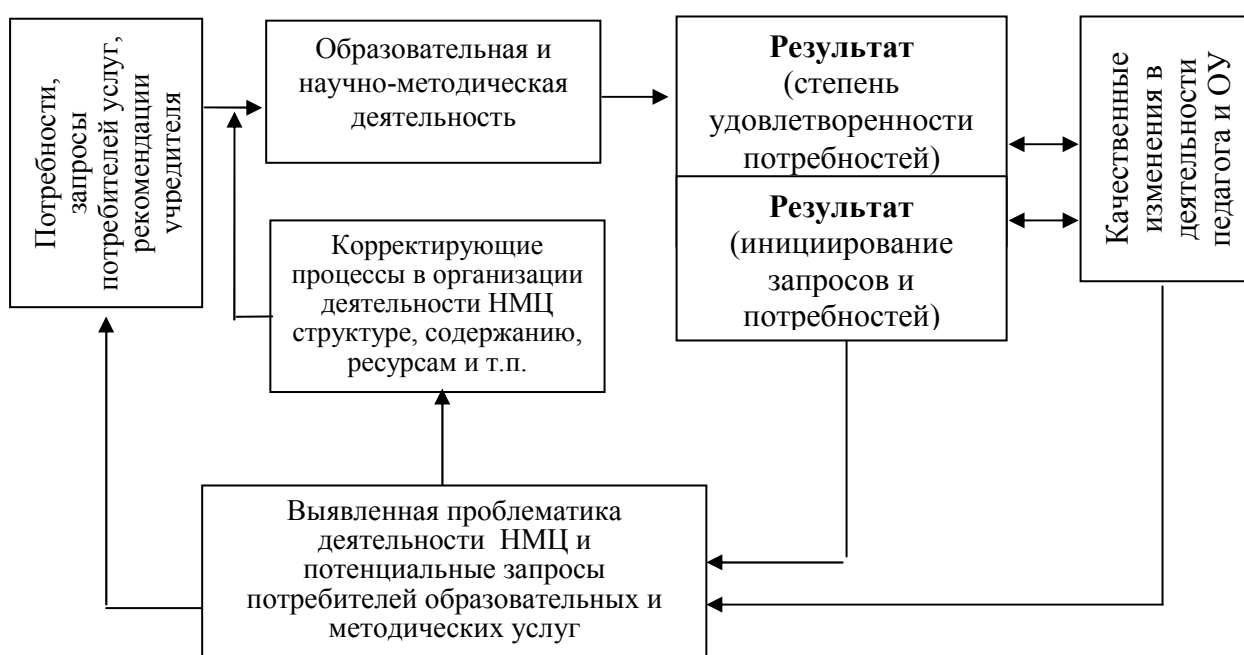


Рис. Процессуально-логическая модель деятельности районного Научно-методического центра в условиях изменяющихся потребностей педагогов и образовательных учреждений

Таким образом, являясь одной из ступеней системы непрерывного образования, Научно-методические центры в условиях формирования и реализации модели «Российское образование-2020» могут и должны выступать в качестве организатора, обеспечивать повышение квалификации, научную, методическую, информационную поддержку педагогических работников, где показателями результативности будет профессиональное развитие педагогов и эффективная деятельность общеобразовательных учреждений. В контексте актуальных задач и направлений развития современной модели образования освоение новых навыков и знаний должно становиться для педагогических работников самостоятельной потребностью, а для Научно-методических

центров – растущим сектором предоставляемых образовательных и методических услуг.

#### Использованная литература

1. Бюджетная стратегия РФ на период до 2023 года, п. 3..3 «Образование. - <http://www1.minfin.ru/common/img/uploaded/library/2008/08/strategy2023-0.zip>.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы от 23 декабря 2005 г. (Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803)
3. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. N 1756-р).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р).- <http://www.government.ru/content/governmentactivity/rfgovernmentdecisions/archive/2008/11/17/2982752.htm>.
5. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. 2000г.- <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
6. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос.акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. - М. : Просвещение, 2008. - 39 с.
7. Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования». Приложение к письму Министерства образования России от 8 мая 2008 г. № 03-946.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года (Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751).
9. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы (Приказ Министерства образования РФ от 24.04.2001 N 1818).
10. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Гос. ун-т - Высшая школа экономики. - М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 39с.
11. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Образование взрослых как фактор социокультурного развития регионов. Монография по вопросам модернизации системы образования взрослых. - СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. - 116 с. с.5
12. Букина Н.Н. Становление системы неформального образования взрослых. Человек и образование № 7.-СПб.: ГНУ ИОВ РАО, -2006 г, 91с. с. 81.
13. Школа - 2020. Какой мы ее видим? Официальные документы в образовании №32.-М,- 2008.

## ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Одна из важных задач, стоящих сегодня перед педагогическими коллективами, – оценка качества образования. Качество образования включает качество всех процессов и качество результатов в образовании.

Положительная динамика всех показателей качества образования не может возникнуть сама по себе. Чтобы ее достичь, надо приложить усилия и совершить определенные действия конкретным людям, – в первую очередь, педагогам. Качество образования в целом зависит от качества и результативности педагогической деятельности. Чаще всего одним из первых параметров оценки качества и результативности педагогической деятельности называют оценку уровня образовательных достижений обучающихся. Однако возникает вопрос, насколько правомерно считать достижения обучающихся заслугой единственного субъекта – педагога? Может ли учитель приписывать на свой счет «средний балл выше среднего» по результатам ЕГЭ или победы детей в олимпиадах и конкурсах, если учащиеся помимо уроков в школе занимаются еще с репетитором или в системе дополнительного образования по этому направлению? Этот же вопрос касается сферы воспитания: как определить при диагностике изменений уровня воспитанности ребенка, качеств личности и характера его личностных проявлений, *что* происходит благодаря умелому воздействию педагога, а в чем заслуга семьи, влияния социума, наконец, психофизиологических особенностей нервной системы ребенка?

Возникает необходимость уметь выделять результаты педагогической деятельности из совокупности всех результатов и эффектов образования и проводить анализ и оценку результативности собственно педагогической деятельности, ясно осознавая, где пролегает грань различных результатов.

Для анализа результативности педагогической деятельности целесообразно применить **праксеологический подход**, рассматривающий человеческую деятельность с точки зрения рациональности, оптимальности ее осуществления.

Подход – фундаментальное основание деятельности, опирающееся на определенную концепцию процесса или явления; конкретная позиция по отношению к какой-либо педагогической проблеме, которая предполагает использование соответствующих средств и способов практической деятельности педагогом-практиком.

В зависимости от выбранного подхода педагог использует определенную совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности. Чаще всего педагогическая деятельность строится на основе нескольких подходов, которые не должны быть взаимоисключающими. Так, в



педагогической деятельности успешно могут применяться системный, деятельностный, личностно-ориентированный, синергетический, компетентностный, праксеологический и некоторые другие подходы.

Для осмысления специфики *праксеологического подхода* необходимо обратиться к основам праксеологии, на принципах которой сформировался праксеологический подход.

Праксеология (от греч. *praxis* – действие) в самом общем смысле рассматривается как общая теория деятельности. Праксеология изучает виды человеческой деятельности (материальную, идеальную, познавательную), их соотношения, структуру и характеристики всякой деятельности.

Предметом праксеологии является целенаправленное, преднамеренное и сознательное действие, обеспечивающее результативность деятельности. Цель праксеологии составляет исследование общих законов человеческой деятельности и выведение на их основе обобщенных правил по достижению в ней совершенства. Праксеология исследует сущность результативности и средства, которые ведут к поставленной цели.

Наибольший вклад в развитие праксеологии внес Тадеуш Котарбинский (1886–1981), известный польский философ и логик, представитель Львовско-варшавской школы. Им были сформулированы задачи выработки и обоснования норм, касающихся «исправности» деятельности, максимальной целесообразности, аналитического описания элементов действия и самых разнообразных его форм, а также правила рациональной работы: экономизации, препарации (подготовки), инструментализации, организации. Т. Котарбинский выразил ряд идей, которые позже войдут в так называемый системный подход (анализ): учет всех элементов, их последовательность, оценка степени важности элементов.

Родившись на основе работ теоретиков организации, управления и научной организации труда, праксеология послужила источником ряда глубоких исследований. Общие идеи праксеологии нашли отражение в психологии (работы Л.С. Выготского и представителей его школы: А.Н.Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф.Талызиной и др.), физиологии высшей нервной деятельности (П. Анохин и др.), в педагогике (И.А. Колесникова, Е.В. Титова), в кибернетике, общей теории систем и других науках.

Праксеологический подход, связанный с развитием праксеологии, начал формироваться как методологический подход во второй половине XX века.

О ставшем или становящемся подходе можно говорить только тогда, когда объявлены и обоснованы его принципиальные отличия от иного подхода хотя бы в одном из трех эпистемических пространств: в парадигме (онтологические картины, схемы и описания объектов); в синтагме (способы и методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания); в прагматике (цели, ценности, задачи, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления элементов синтагмы и парадигмы) [11].

С этой точки зрения, о праксеологическом подходе можно говорить как о состоявшемся. Он отличается от других подходов:

- прагматикой, так как имеет *целью* обоснование норм эффективной

человеческой деятельности, *ценностью* – максимальную эффективность и целесообразность, *задачами* – аналитическое описание, характеристику и классификацию путей совершенствования деятельности,

– синтагмой, потому что имеет свой *язык описания* и *способы аргументации*,

– парадигмой: человеческая деятельность как объект рассматривается с точки зрения оптимальности ее осуществления.

В педагогике праксеологический подход рассматривался И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой в связи с изложением основ педагогической праксеологии, применялся Н.Б. Авалуевой к определению понятий результативность и эффективность воспитательной деятельности, Е.Н. Михайловой к исследовательской деятельности педагога, А.Ф. Линенко к изучению становления педагогического самосознания и др.

Иллюстрируя особенности различных подходов, используемых в педагогике, И.А. Колесникова и Е.В. Титова определяют отличие праксеологического подхода как проникновение в закономерности преобразования практики с позиции «умного делания», изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей [3, с.86].

Обобщая имеющиеся определения можно предложить понимание праксеологического подхода как методологического основания, рассматривающего человеческую деятельность с точки зрения оптимальности ее осуществления. Задача праксеологического подхода – изучение и внедрение всего необходимого для эффективной деятельности. Основой праксеологического подхода являются такие праксеологические категории, как ценности и смыслы, качество, нормы, цели, действия и процедуры, результаты и продукты, ошибки, коррекция деятельности.

Таким образом, под праксеологическим подходом можно понимать изучение человеческой деятельности с точки зрения оптимальности ее осуществления. Человеку необходимо с точностью владеть приёмами, способами, средствами деятельности, чтобы иметь возможность эффективно их использовать. Законы праксеологии помогают человеку сознательно выбрать средства, способные привести к наивысшим результатам деятельности.

Праксеологический подход применяется во многих сферах, связанных с деятельностью, в том числе, и с идеальной. Так, например, в настоящее время праксеологический подход используется в организации деятельности, менеджменте, исследовательской деятельности, проектной и других. Сущность праксеологического подхода заключается в усовершенствовании практической деятельности с позиции максимальной целесообразности. Возможности этого подхода позволяют не только определить нормы совершения деятельности, но и предложить рекомендации по оптимизации действий.

Праксеологический подход может быть применен к различным аспектам человеческой деятельности, в частности, к анализу деятельности. В этом случае анализ человеческой деятельности будет направлен на осмысление процесса деятельности с точки зрения его функциональности, определение

результативности деятельности, выявление тех действий и операций, выполнение которых не удовлетворяет, выяснение причин неэффективности, изучение возможностей, потенциала и неиспользованных резервов, выработка предложений по повышению эффективности деятельности.

Применение праксеологического подхода имеет психолого-педагогическое обоснование. Такие ученые, как И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова в своих работах обращались к теме профессионализма, к анализу структуры деятельности педагога, результативности труда учителя и способности самооценки педагога.

Так, в своих трудах Н.В. Кузьмина выделила пять компонентов педагогической деятельности (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский), описала уровни деятельности педагога и структуру педагогических способностей, которые, проявляясь через систему и последовательность педагогически целесообразных действий, приводят к результативности деятельности педагога [6, 7].

Автор психологической концепции профессионализма А.К. Маркова, разбирая профессиональную компетентность учителя, рассмотрела педагогическую деятельность учителя, педагогическое общение учителя, личность учителя, эффективность и неэффективность труда учителя и предложила психологические критерии для диагностики профессиональной компетентности учителя [9, 10].

Анализ действий педагогов, структуры педагогической деятельности и влияющих на результативность деятельности факторов, осуществленный в работах этих ученых, раскрывает праксеологическое понимание этих процессов.

Праксеологический подход способствует развитию способностей человека к рефлексии, самосовершенствованию, самообразованию и деятельно-регулятивному отношению к себе. Рефлексия и самооценка являются важными компонентами профессионального самосознания. Профессиональное самосознание педагога – необходимое условие для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам.

Основной смысл анализа результативности педагогической деятельности, с точки зрения праксеологического подхода, – выявление целесообразности, рациональности педагогических действий и операций с целью оптимизации деятельности. Это *первое отличие* праксеологического подхода от других подходов.

*Другим отличием* является основание для выбора критериев анализа результативности педагогической деятельности. С позиции праксеологического подхода к анализу педагогической деятельности из уже предложенных ранее достаточно разнообразных критериев можно выбирать только те, которые, во-первых, позволят оценить оптимальность процесса подготовки, организации и осуществления педагогической деятельности; во-вторых, характеризуют качество педагогической деятельности; и, в-третьих, определяют результаты,

которые абсолютно зависят лишь от деятельности педагога, и педагог способен нести за достижение этих результатов профессиональную ответственность.

На основании соответствующих критериев есть возможность выявления результатов и определения уровня результативности для различных видов педагогической деятельности.

#### Использованная литература:

1. Авалуева Н.Б. Праксеологический подход к пониманию результативности и эффективности воспитательной деятельности / Воспитание. Научные дискуссии и исследования: Сб. науч. тр./Под ред. Е.В. Титовой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С.121-127.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 1999.
3. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.
4. Котарбинский Т. Развитие праксеологии //«Польское обозрение», 1962, № 12-13.
5. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М.: Экономика, 1975.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. — М.: ВЛАДОС, 1998.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л.: Знание, 1985.
8. Лебедев С.А. Праксеология // Философия науки: краткая энциклопедия. – М.: Академический проект, 2008.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993.
11. Мацкевич В.В. Подход // Философский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://mirslavarej.com/content\\_fil/PODXOD-13792.html](http://mirslavarej.com/content_fil/PODXOD-13792.html).
12. Праксеология // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов, 1998.
13. Титова Е. В. Концепция результативности воспитания в контексте праксеологического подхода // Школьные технологии. – 2007. - № 5. - С.79-85.

*Маленков Р.А.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

### **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

В условиях реализации нелинейного образовательного процесса и кредитно-зачетной системы в вузах страны, выступающих следствием участия России в Болонском процессе, серьезно изменяется место и роль самостоятельной работы студентов в процессе обучения в вузе. В связи со значительным увеличением количества времени, выделяемого на самостоятельную работу студентов, к содержанию, организации

самостоятельной работы студентов предъявляются новые требования, выполнение которых требует готовности самих студентов к её выполнению. Однако, выполнение студентами самостоятельной работы сопровождается определенными трудностями.

В настоящее время в педагогике высшей школы вопросам, связанным с самостоятельной работой студентов, посвящено достаточно много исследований. Это, например, исследования И.Г. Липатниковой, Долговой Е.Г., Столяренко Л.Д., Т.Г. Авдеевой, Л.И. Волчкевич, Першиной Л.В., Хвесени Н.П., Кошарного В.П., Миллера Д.А., М.В. Булановой-Топорковой, Л. Р. Третьяковой, Т.Г. Авдеевой, Филипповой Е.Н., Копыловой И.И. и др. Исследователями рассматриваются проблемы отбора содержания, технологий, организации самостоятельной работы студентов. Тем не менее, вопросы, связанные с выявлением трудностей в самостоятельной работе студентов, их типологизацией с учетом специфики организации самостоятельной работы студентов в условиях нелинейного образовательного процесса, поиском путей по преодолению трудностей в самостоятельной работе студентов до сих пор остаются открытыми.

На основании осмысления исследований, посвященных проблеме организации нелинейного образовательного процесса и введения кредитно-зачетной системы в вузах, можно определить специфику самостоятельной работы студентов в условиях нелинейной организации обучения.

Эта специфика выражается в следующем:

- в основе планирования, отбора содержания, технологий, организации самостоятельной работы выбирается компетентностный и деятельностный подходы;
- самостоятельная работа ориентирована на учет индивидуальных особенностей студентов;
- самостоятельная работа направлена на учет предметных и личностных образовательных результатов студентов;
- самостоятельная работа предоставляет студенту возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута;
- самостоятельная работа отражает накопительный характер оценки;
- самостоятельная работа ориентирует студента на успех. [1]

Рассмотрим более подробно особенности самостоятельной работы студентов, которые связаны непосредственно с личностью обучаемого.

Важной особенностью самостоятельной работы студентов в нелинейном образовательном процессе выступает ориентированность на учет индивидуальных особенностей студентов. Эта особенность проявляется в том, что задачи и задания самостоятельной работы, предлагаемые для решения студентам, носят вариативный характер. Студент имеет возможность выбора тех задач и заданий, которые в большей степени соответствуют его способностям, возможностям и пристрастиям. Кроме того, задания для самостоятельной работы дифференцированы по уровням сложности, и студент имеет возможность выбора посильных для него заданий. В результате

выполнения самостоятельной работы информация, с которой сталкиваются студенты, становится понятной и осознаваемой. Студенты учатся творчеству, которое становится признаком любой деятельности студента, и он уже не может делать свою работу по-другому, каким бы делом ни занимался. В процессе выполнения самостоятельной работы по мере продвижения студентов по индивидуальному образовательному маршруту происходит интеграция знаний (дисциплин блоков ГСЭ, ОПД, методики предмета направления подготовки, спецкурсов), общекультурной и общепрофессиональной компетентности с профессиональной компетентностью. Студенты приобретают наиболее полные, целостные представления о будущей профессиональной деятельности, приобретают опыт практической деятельности, опыт исследовательской деятельности (при выполнении ВКР).

Еще одной особенностью самостоятельной работы студентов выступает направленность на учет предметных и личностных образовательных результатов студентов. Самостоятельная работа направлена на овладение студентами профессиональной компетентностью. В то же время самостоятельная работа студентов направлена на выявление личностного развития студентов, умений решать личностно значимые профессиональные задачи по мере продвижения студентов по образовательному маршруту. В процессе выполнения самостоятельной работы происходит самосовершенствование, саморазвитие личности студентов, определяющее направления профессионального самообразования. В процессе работы над проектами или ВКР студенты овладевают разнообразными методическими умениями (разрабатывают УМК по предмету, учебные модули, фрагменты учебных программ по предмету, дифференцированные индивидуальные образовательные маршруты для учащихся при изучении предмета, инновационные технологии обучения предмету и др.), исследовательскими умениями (обоснование актуальности исследования, выбор объекта и предмета исследования, постановка цели и задач исследования, выдвижение гипотезы исследования, собственно проведение исследования, анализ и интерпретация результатов, практическая значимость исследования и др.).

Важной отличительной чертой самостоятельной работы студентов в нелинейном образовательном процессе является возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута, поскольку в процессе самостоятельной работы студенты формируют портфолио, отражающее его личностные профессиональные и учебные достижения, которые оцениваются преподавателем с использованием накопительной системы оценки и бально-рейтинговой оценки и позволяют проследить личностное профессиональное развитие студента. Анализ содержания портфолио служит основой для дальнейшего выбора образовательного маршрута и способствует развитию профессиональной компетентности студентов.

Следует отметить такую важную особенность самостоятельной работы студентов как ориентированность на успех, поскольку основной целью самостоятельной работы является профессиональное и личностное развитие

студентов, предоставление разнообразных возможностей для проявления студентами своих профессиональных способностей и талантов.

Обобщая вышеизложенное можно сделать вывод, что в целом специфика самостоятельной работы студентов определяется во-первых, её направленностью на студента; во-вторых, предусматривает наличие учебно-методического обеспечения, позволяющего реализовать личностную направленность самостоятельной работы студента; в-третьих, предполагает наличие информационной образовательной среды вуза, позволяющей использовать новое учебно-методическое обеспечение и способствующей индивидуальному профессиональному развитию студента; в-четвертых, требует готовности преподавателей к сопровождению студентов в процессе самостоятельной работы.

Таким образом, в условиях нелинейного образовательного процесса самостоятельная работа студентов имеет свою специфику и студенты в процессе самостоятельной работы сталкиваются с рядом трудностей.

Трудности, которые испытывают студенты, сопряжены с их возрастными личностными психолого-педагогическими особенностями, которые необходимо учитывать при поиске путей для преодоления трудностей студентов. В связи с чем, представляется необходимым рассмотреть, в чем проявляются эти особенности у современных студентов.

Психологами отмечается, что в целом студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, "пиковых" результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.[3]

Раскроем это утверждение более подробно.

Возраст 18- 20 лет - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Специалистами указывается, что этот возраст является центральным периодом становления характера и интеллекта, сопровождающееся преобразованием мотивации, всей системы ценностных ориентаций.

В работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др отмечается, что время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся

разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- 4) формирование "негативной идентичности", отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.[2]

Очевидно, что во многом причиной рассмотренных выше трудностей может выступать подобная неадекватная идентичность.

Для преодоления трудностей в самостоятельной работе по утверждению Б. Г. Ананьева необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают. В этом случае трудности у студентов нарастают, студент не в состоянии самостоятельно справиться с возрастающими трудностями, и, в этом случае ему необходима педагогическая поддержка со стороны преподавателей или специальной службы сопровождения.[2]

В педагогическом сообществе общепризнано, что трудности в самостоятельной работе студентов нарастают от первого курса к третьему курсу, который, по мнению ученых и студентов, является самым трудным курсом в течение всего времени обучения в вузе. Затем несколько снижаются от четвертого к пятому курсу. Такая закономерность обусловлена, по-видимому, тем, что развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

Психологами отмечается, что первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Студенты осваивают новые для них особенности учебы в вузе, нередко испытывают ощущение внутреннего дискомфорта. На протяжении первого курса складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.



Особо следует отметить, что на первом курсе происходит адаптация студентов к новым условиям учебы в вузе, сопровождающаяся резкой ломкой многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление - динамический стереотип. Это может приводить к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине на первом курсе нередко наблюдается сравнительно низкая успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других - ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Планирование, организация самостоятельной работы студентов в этот период должны строиться на основании знания индивидуальных особенностей студентов и сопровождаться поддержкой со стороны преподавателей, службы сопровождения. Представляется, что в это случае будут созданы реальные условия для избежания дезадаптационного синдрома, а процесс адаптации будет ровным и психологически комфортным.

Процесс адаптации завершается на втором курсе, который отмечается учеными как период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Однако, в этот период еще не происходит окончательного профессионального самоопределения.

На третьем курсе начинается специализация, укрепляется интерес к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. В этом периоде возможно сужение сферы разносторонних интересов личности в связи с настоящей необходимостью в специализации.

На четвертом курсе студенты включены в активный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, В это время происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

На пятом курсе превалируют четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.[3]

Завершая характеристику личностных психолого-педагогических особенностей студентов, можно сделать вывод о том, что в целом развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, "профессионализируются" психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;

- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Проведенный анализ возрастных личностных психолого-педагогических особенностей студентов позволяет сделать вывод, что эти особенности необходимо учитывать при поиске и выборе путей для преодоления трудностей в самостоятельной работе студентов, чтобы самостоятельная работа студентов в условиях организации нелинейного образовательного процесса действительно служила средством становления и развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

#### Использованная литература

1. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации/Под ред. А.П. Тряпицыной.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие./ под ред. М. В. Булановой-Топорковой - Ростов н/Д:Феникс, 2002.
3. Столяренко Л. Д. Особенности развития личности студента. Электронный ресурс: [http://www.krotov.info/lib\\_sec/shso/71\\_rost1b.html](http://www.krotov.info/lib_sec/shso/71_rost1b.html)

*Мануйлова Е.А.*

*Псковский государственный педагогический университет имени С.М. Кирова*

### **ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ ПОСЛУШАНИЯ (В ПРАВОСЛАВНОМ И СВЕТСКОМ АСПЕКТАХ)**

Представленный материал – это часть теоретического и эмпирического исследовательского проекта. Выполнение происходит в рамках диссертационного исследования. В ходе работы мы выявили общее и особенное в рассматриваемых категориях, методах и средствах воспитания послушания. Нами была предпринята попытка показать возможности корректного использования психологических методов в исследовании и интерпретации результатов.

Определим содержание рассматриваемых категорий:

1. «Сердце» – синоним души, источник духовности, категория, определяющая состояние внутренней жизни человека, основная категория антропологии;
2. «Послушание» в светском аспекте – авторитет родителей и учителя; требование, убеждение, приказание, совет; готовность и привычка повиноваться старшим; действия, которые соответствуют правилам или указаниям; синоним уступчивости; возможность овладевать своим

поведением на основе внутриличностного отношения с самим собой, форма дисциплинированности;

3. «Послушание» в православном аспекте – **авторитет Бога**, то есть **послушание воле Божией**; священника, настоятеля, архиерея; выполнение требования, приказанья, совета; дела, исполняемые в монастыре по назначению настоятеля, готовность и привычка повиноваться старшим, действия, соответствующие правилам или указаниям; уступчивость; добровольное принятие; начало аскетического подвига, **послушание духовному отцу**; слушание (умение прислушиваться); сопричастность; свободное волеизъявление; **послушание ближнему**.

Современное общество демонстрирует текучесть смыслов, поверхностность, преобладание количества, накопленной информации над качеством, что отражается во всех сферах жизни. Человек XXI века словно ненасытное, неутомимое существо, потерявшее свою целостность. Он поглощает, но в итоге не может насытиться: ест и не наедается, пьет и не напивается, читает и не находит смыслов... он заглатывает, но не успевает переварить. Таким образом, с достаточной степенью уверенности мы констатируем, что современное состояние общества – это:

1. Общество риска и неопределенности (У. Бек, Ю.А. Зубок);
2. Нравственного релятивизма и амбивалентности (Ж.Т. Тощенко, Ю.А. Зубок, Б.М. Бим-Бад, Л.И. Егорова и др.);
3. Полионтологической реальности (подход Н.А. Носова).

Все это порождает хаос и беспорядок. В результате происходящих процессов мы сталкиваемся с неясностью происходящего и непредсказуемостью будущего, низвержением прежних авторитетов, ценностей и добродетелей (милосердия, сострадания, послушания), распадом семейных структур, трансформацией нравственных императивов и ростом недоверия.

Воспитание в рамках традиции является серьезным вызовом для общества, так как внутренний Человек живет в физическом, природном пространстве – это моноонтологическая реальность. А внешний, соответственно, есть обитатель глобального города, признающий виртуальное (цифровое) пространство как полионтологическую реальность. Подобное состояние человека можно охарактеризовать как «Пост-бытие». Экология духа и совести в России – это проблемы национальной безопасности и возрождения России. В условиях доминирования экономических ценностей наш мир все более дегуманизируется. Обнаруживаются противоречия между:

- обогащением интеллекта человека и разрушением его духовного дома, средоточием которого является сердце (центр, основа духовной жизни человека, душевных сил - действий души, то место, которое открывается путем подвига в благодати и в котором открывается сам Бог);
- потерей религиозного мирозерцания человеком, следствием которой является разорванное сознание, направленное на расчеловечивание человека.

- между возможностями пользоваться плодами прогресса и постоянно воспроизводимся состоянием риска (У. Бек, Ю.А. Зубок).

Нас интересует, что происходит с Человеком в современных реалиях бытия? Каковы вызовы современности и стратегии выживания? Какое место отводится «послушанию» в мире, где культивируются позитивистские ценности и господствуют идеи прагматизма? С какими новыми проблемами столкнется человек и как он ответит на вызовы времени? Почему ответственный, послушный, дисциплинированный гражданин противопоставляется активному и инициативному? Как произошло, что участники образовательного процесса (учащиеся, родители, учителя и др.), общество скептически относятся к «царице детских добродетелей – послушанию» и реже видят в нем позитивные возможности воспитания и становления ответственного гражданина России?

Воспитание послушания – одна из традиций образования. На пути воспитания ребенку необходимо указать грань между свободой и ответственностью, свободой и послушанием, научить пользоваться свободой и выбирать адекватную линию поведения. Показать, что **истинная свобода, не может быть без элементов послушания**. Воспитание – это возвращение человека, учитывающее все три сферы бытия личности, определяемое как воспомоществование в питании всех составляющих сторон личности. Оно предполагает воздействие на **телесную, душевную и духовную** сферу бытия человека.

В ходе исследования был получен богатый эмпирический материал. Респонденты – это школьники 5-8 классов и 9-11 классов (448 человек). **Методы**, использованные для выявления данных – наблюдение (неформальное, включенное); анкетирование, беседа, нарративное и полуструктурированное интервью, ролевая игра, методика незаконченных предложений, изучение продуктов деятельности, контент-анализ и др. **Качественные методы исследования:** понимание смыслов и интерпретация; изучение субъективного аспекта реальной практики (образовательное пространство); изучение специфического «жизненного мира» как фрагмента общего социального опыта; описание частного, особенного; открытый, поисковый, неструктурированный характер анализа проблемной ситуации; изучение в единстве объективных и субъективных факторов; изучение нового явления или процесса, не имеющего массового распространения, особенно в условиях.

Отсюда, значимым для исследователя является учет взаимосвязи педагогики и психологии посредством корректного использования методов и средств в педагогическом исследовании.

Интерпретация данных и аналитический взгляд на них позволяет определить общее и особенное в категории «послушание». Современный взгляд на послушание складывается из:

1. позитивного ассоциативного ряда образов (любовь, сердце, гармония души) – 18%;
2. «послушание» как ограничение свободной воли: границы, рамки, правила – 13 %; поводок – 10%; насилие – 6%;

3. наказание – 3 % (наручники, ежовые рукавицы, ремень, плетка); ограничение свободы – 2%.
4. Религиозный аспект выражен в образах клира и церкви – 20 %
5. «Слушаться», вслушиваться в просьбы другого, если он обладает «авторитетом» (родителей, Бога, учителей) – 10 %.
6. Послушание как требование общества, семьи: выполнение моральных норм – 4 %, выполнение просьб – 4%, прилежный ученик (взрослый) – 20%. Институты послушания: семья 10%; церковь 9% и 4% армия (милиция).

Таким образом, современные школьники имеют достаточное представление о требованиях общества к человеку. При этом, возможно, излишне драматизируя степень наказания и средства, которые применяются для укоренения послушания в ребенке. Однако такое представление характерно для подрастающего поколения.

В ходе теоретического аспекта нашего исследования мы обращались как к гуманистам-антропологам Я. Корчаку и В.А. Сухомлинскому, так и к русским религиозным философам П.Д. Юркевичу, П.Ф. Каптереву, В.В. Розанову, Н.А. Бердяеву, В.В. Зеньковскому, И.А. Ильину – чья философия и антропология в основе своей православны. Отметим **сходство воззрений**:

1. Сердце – источник духовности;
2. Семья – малая Церковь, естественная школа любви, творческого самопожертвования, где закладывается правильное отношение к Земному Отечеству и Небесному;
3. Нравственное самоопределение человека заключено в свободном выборе;
4. Добровольное послушание, проявление свободы, содержится в отношениях Отца и Сына, чего мы не находим ни в одной религии, кроме христианства.
5. Послушание определяется мерой ответственности.

#### **Различие (религиозные антропологи):**

1. Образ Божий в ребенке – это духовное начало личности. Воспитателю необходимо направить сердце Человека в соответствии с замыслом, помочь осознать и принять свое назначение, свой «крест» (В.В. Зеньковский).
2. Через отвержение себя преодолеваются следы греховности.
3. Православная антропология указывает на синергию (содружественное действие в одном направлении) Божественной благодати и человеческих усилий.
4. Послушание вырастает из смирения, которое не есть внешнее подчинение и покорность, а долг, пробуждаемый в сердце любовью (Н.А. Бердяев).
5. В.В. Розанов в проклятии плоти – «роднике жизни» – усматривал дохристианскую мысль манихеизма, где возникают два Бога – «духа» и «плоти». Познавая в семье иерархию авторитетов, ребенок учится понимать и выстраивать свое взаимодействие с миром взрослых, с обществом. Именно в семье передается первичный опыт послушания.

**Методы** воспитания послушания: **общие** (пример, убеждение, самоубеждение, внушение и др.); **особенные** (религиозность, усоветование, уразумение, познание всем сердцем; нравственное влияние (П.Д. Юркевич); страдание, терпение, совесть, оптимизм (И.А. Ильин); научить в себя самого глядеть, искать в Евангелии те места, от которых 1. горит сердце, 2. яснее ум, 3. крепость воли возрастает, 4. возбуждается желание последовать этим указаниям; через упорный труд, отсечение своей воли и мудорствования (отцы церкви) и др.)

**Средства** воспитания послушания:

1. организация деятельности и общения детей в классе (приемы: «эстафета»; «взаимопомощь»; «акцент на лучшее» и т. д.)
2. **организация диалога** преподавателя и ребенка для решения значимой проблемы (приемы: «ролевая маска»; «встречные вопросы»; «импровизация на свободную тему» и т. д.)
3. **использование художественной литературы, кинофильмов**, то есть визуальная антропология (приемы: «сочини конец истории»; «любимые книги друга»; «киностудия» и т.д.).

**Средства** воспитания послушания: **общие**: нравственное и физическое закаливание, нравственные требования справедливости, любовь, приобщение к красоте, добру, труду, экскурсии, игры, беседы, театрализация, поручения; **особенные**: прощение, вера, помощь, степени скорбей, радости, страха, вражды, недовольства, страдания, уныния (П.Д. Юркевич); аскеза как упражнение, концентрация внутренней силы (Н.А. Бердяев); система запретов и приказов (Я. Корчак).

Послушание - путь одухотворения человека, организованной свободы. Итак, мы попытались рассмотреть путь воспитания сердца ребенка в послушании (православный и светский аспекты). Светский аспект, по нашему мнению, и есть развитие антично-языческого, антропоцентристского, эволюционного, эманационного подхода (человек - дитя природы и вершина мироздания). Человек в гуманистической антропологии самодостаточен, у него исключительно природная сущность, что есть некое ограничение возможности к духовному совершенствованию и вхождению в царство Духа, т.е. царство Божье. Тогда, труды авторов (В.А. Сухомлинского, Я. Корчака) представляют собой «руссоизм», тот самый светский гуманизм. П.Д. Юркевич, П.Ф. Каптерев, И.А. Ильин – религиозны в своей сути, содержание их работ раскрывает сущность православной, религиозной антропологии, дает возможность понимания православного аспекта рассматриваемой темы. Нам хочется соединить гуманизм с христианством. Это трудно. Не потому что христианство - антигуманно, а гуманизм Христа - не от мира сего. Он нацелен на послесмертие, а не применение здесь и сейчас для устройства рая на земле. Рай на земле НЕвозможен. Христос учил о человеке как образе и подобии Божьем, и этим утверждалось достоинство человека как свободного духовного существа, человек не был рабом природной необходимости. Христос - это не просто другая идея, это другая целевая установка.

Насущной проблемой современности является возвращение социально ответственной личности к забытым нравственным понятиям, хранимым православной культурой. Истоки девальвации базовых категорий мы видим в отходе светской педагогики от традиционных христианских истоков европейской культуры. Приоритетными следует отметить религиозно-духовные ценности над либерально-гуманистическими (общечеловеческими).

Святитель Тихон Задонский писал: «Человек сам в себе слеп, и потому требуется просвещение, есть забывчив, и потому требует частного напоминания; есть ленив, и ради того нужно ему поощрение, есть дряхл и уныл, и потому потребно ему утешение; есть поползновенен, и для этого требует подкрепление; есть сомневающий, и для этого требует наставление» (3, 33)

Развитие духа и духовности – это путь к самосовершенствованию, следовательно, общество нуждается в новом Учителе-духовесте, признающим ценность человека, а не только знания. Сегодня изменилась роль учителя. От него ждут свежей мысли, живого слова, оригинального прочтения текста. Ввиду обширности и разнородности информационных потоков, именно учитель призван помочь отличить ученику истинное знание от ложного, нравственное от безнравственного, устаревшее от перспективного и т.д. На основе сотрудничества, перерастающего в духовную общность ученика и учителя, стимулируется интерес, поиск и творчество. Красота души российского учителя – это уникальное достояние нации. В дореволюционной России конечной целью воспитания была забота человека о спасении души. Превращение «человека умелого» в «человека духовного» происходит через приобщение к ценностям культуры, традиции, при этом необходимо найти путь к сердцу каждого ребенка, ибо «Где сокровище ваше, там и сердце ваше». Сокровенный сердца человек, по слову ап. Петра, есть человек внутренний, нерушимое духовное ядро, средоточие всякой личности.

Педагогика религиозная и педагогика светская, имея различия на уровне целей и задач, наследуют и глубокое внутреннее сходство: и та, и другая направлены на внутреннее совершенствование личности.

Исповедуя иерархический подход, а не гармонический подход к воспитанию, православная педагогика полагает, что человеку надлежит не «развиваться» и «реализоваться», а спастись. В силу этого в православной педагогике возрастает роль воспитателя и педагога, его активность и ответственность последствия тех воздействий, с которыми он обращается к своим воспитанникам.

#### Использованная литература

1. Александрова В.Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики. // Педагогика, № 6, 2008, С.42-47
2. Бим-Бад Б.М., Егорова Л.И. Категория амбивалентности в теории воспитания человека // Педагогика. – № 7. – 2008. – С.8-17
3. Видякова З.В. Педагогическая антропология святителя Тихона Задонского. Липецк, 2002. – 40 с.

4. Глобалистика: Энциклопедия / Гл.ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2003. – 1328 с.
5. Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии: Опыт исследования молодежи. – М.: Мысль, 2007. – 288 с.
6. Ильин И.А. Основы христианской культуры. – Спб.: Изд-во «Шпиль», 2004. – 352 с.
7. Колесникова И.А. Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен.// Педагогика, 2008, №9, с.25-33
8. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. - Псков: Изд-во ПГПУ, 2008 – 288с.
9. Розанов В.В. Сочинения. Т.2, Уединенное. – М., «Правда», 1990. – 711 с.
10. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т.1 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Изд-во Педагогика, 1979. – 560 с.

*Метлякова Л.А.*

*Пермский государственный педагогический университет*

## **ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

В условиях социально-экономических перемен, отрицательных тенденций общественного развития, снижается эффективность позитивных воспитательных влияний семьи. Значительная часть российских семей испытывает трудности в реализации воспитательной функции, обеспечении развития детей.

Вместе с тем, вслед за демократизацией общества, меняется характер взаимоотношений участников воспитательного процесса и, прежде всего школы и семьи. Теперь они рассматриваются как партнеры - равноправные участники совместной деятельности.

В связи с этим, в настоящее время особую роль приобретает профессионально-педагогическая деятельность по развитию родительской компетентности (В.Н.Бушина, В.В.Селина, Мизина Н.Н., Н.А.Хрусталькова и др.), социально-педагогической поддержке семей с детьми (Г.В.Сабитова), формированию осознанного родительства (М.О.Ермихина), повышению уровня самоорганизации семьи (М.М.Прокопьева), актуализации ее воспитательных возможностей, и развитию воспитательного потенциала семьи в целом.

С одной стороны научный и практический интерес к проблеме развития воспитательного потенциала семьи в последнее время возрастает, с другой стороны – анализ исследований показывает лишь фрагментарную представленность и несистемность видения данной проблемы.

Как феномен и научное понятие «воспитательный потенциал семьи» рассматривается в исследованиях – Е.П.Арнаутовой, Н.В.Додокиной, В.М.Ивановой, Л.Н.Константиновой, А.А.Чуприной и др.



Различные аспекты развития воспитательного потенциала семьи, его отдельные структурные компоненты рассмотрены в трудах - А.И.Антонова, В.А.Болотова, А.Т.Бардиан, Т.А.Гурко, М.Ф.Дементьевой, И.Климентович, А.Т.Кокоевой, О.В.Кучмаевой, М.Медкова, Л.А.Никитиной, Е.Н.Пивненко, Р.К.Сережниковой, И.А.Хоменко, Е.А.Чередовой и др.

Вместе с тем, анализ научной литературы показал, что понятие «воспитательный потенциал» не получило полного и окончательного определения, а специальных исследований, посвященных проблеме развития воспитательного потенциала семьи в педагогической теории и практике не проводилось вообще.

Понятие «воспитательный» (иногда используется термин «педагогический») потенциал семьи появилось в научной литературе сравнительно недавно и не имеет однозначного толкования. В нашем исследовании мы определили, что понятие «педагогический потенциал семьи» более узкое, но является основой, ядром категории «воспитательный потенциал семьи».

Анализ исследований показал, что в основном ученые рассматривают **воспитательный потенциал семьи** как:

- **комплекс условий и средств**, определяющих педагогические возможности семьи (И.В. Гребенников, О.В. Кучмаева, Т.А. Куликова, А.М.Низова, А.Я.Студенте);

- **комплекс условий и средств**, определяющих возможности ранней социализации в семье как личности (А.Г.Харчев);

- **фактор**, определяющий воспитательные возможности семьи (А.В.Мудрик, В.А.Турьян);

- **возможности семьи** не только в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей определенных качеств, но и те, которые закладывает микросреда, образ жизни семьи в целом («О положении детей в РФ». Государственный доклад, М., 1996, с.12);

- **способность реализовать функции воспитания**, развития и социализации ребенка (Р.В.Овчарова).

Понимая систему семьи как развивающуюся и саморазвивающуюся, и опираясь на подход Л.Н.Константиновой, А.А.Чуприной, мы пришли к следующему определению «воспитательного потенциала семьи» - это обусловленная общественными отношениями *степень развитости ее возможностей* в формировании личности, реализующихся через все стороны ее деятельности, функции, в том числе и собственно *воспитательную* [2].

Кроме того, подробный анализ состояния проблемы развития воспитательного потенциала семьи в психолого-педагогических исследованиях, привел нас к пониманию того, что:

*во-первых*, понятие «воспитательный потенциал семьи», так или иначе, связано с развитием ее воспитательной функции (воспитательный потенциал семьи часто отождествляют с воспитательной функцией семьи и ее воспитательными возможностями).

во-вторых, в отличие от понятий «воспитательная функция», «воспитательные возможности семьи», «воспитательный потенциал семьи» - это наиболее продуктивное понятие, позволяющее достаточно полно, целостно рассмотреть не только **реальные** (актуальные, проявившиеся уже) возможности семейного воспитания, но и увидеть их **потенциальные стремления** с опорой на индивидуальные особенности конкретной семьи (подход Л.Н.Константиновой).

Воспитательный потенциал семьи является *динамичной структурой* (он может накапливаться, развиваться, обогащаться, раскрываться), в совершенствовании и развитии которой заинтересованы как сами родители, так и общество в целом. Под *развитием воспитательного потенциала* семьи мы предлагаем понимать усиление, укрепление, качественное изменение воспитательных возможностей семьи, процесс перехода с одного уровня на другой, более совершенный [3]. Исходя из этого, важными характеристиками данного феномена, на наш взгляд, являются **активность, самореализация и позитивно направленная деятельность.**

Считаем, что реализацию воспитательного потенциала семьи обеспечивают факторы – *объективные* (совокупность ресурсов, вовлеченных в формирование образа жизни семьи и воспитание, и не вовлеченных по каким-либо причинам, но обладающих реальной возможностью участвовать в этих процессах) и *субъективные* (способность членов семьи к воспитательной деятельности, имеющиеся у семьи воспитательные ресурсы и наличие возможности и готовности социальной системы в целом к оптимальному использованию воспитательных ресурсов семьей).

Обращаясь к сущности рассматриваемого феномена, заметим, что в ряде исследований сделана попытка обосновать ее через **компонентный состав** воспитательного потенциала семьи.

Так, в настоящее время в научной теории и образовательной практике разрабатываются различные подходы к осмыслению **компонентов** воспитательного потенциала семьи:

- педагогический (И.В.Гребенников, В.Г. Максимов и др.)
- психологический (М.О.Ермихина, Н.Н. Посысоева и др.),
- социально-культурный (Н.В.Додохина, Р.К.Сережникова)
- социально-экономический (О.В. Кучмаева и др.),
- интегративный (Т.П. Грибоедова, В.А.Гуров, А.А.Чуприна, Л.Н.Константинова и др.)

Проанализировав существующие подходы к компонентному составу понятия «воспитательный потенциал семьи», и придерживаясь **интегративного подхода** к его определению, для своего исследования мы определили следующие структурные компоненты (с точки зрения педагогического влияния):

1. **Психолого-педагогический (когнитивный) компонент:** представлен педагогической компетентностью родителей, потребностью родителей в самообразовании в области семейной педагогики.

2. **Организационно-деятельностный компонент:** характеризуется способностью членов семьи организовать содержательный досуг и познавательную активность, т.е. характеризуется через уровень и степень самоорганизации семьи как деятельности, направленной на решение проблем самой семьи.
3. **Нравственно-ценностный (аксеологический) компонент** характеризуется уровнем соблюдения и выполнения в семье нравственных норм и принципов поведения; наличием духовно-нравственных социально-значимых целей; направленностью семейного воспитания.
4. **Коммуникативный компонент** представлен характером внутрисемейных отношений (супружеских, детских, детско-родительских), а также системой взаимоотношений с социумом (друзьями, образовательными учреждениями, учреждениями культуры и досуга и т.д.)

Безусловно, выделение этих компонентов произведено условно для решения исследовательских и научно-методических целей, так как на практике существует функциональная связь всех перечисленных компонентов, что предполагает комплексный подход к решению проблемы развития воспитательного потенциала семьи [3]. Заметим, что **определенному уровню развития воспитательного потенциала конкретной семьи соответствует определенная содержательная характеристика каждого из компонентов.**

Такими образом, мы рассматриваем семью как педагогическую систему в плане вычленения педагогических компонентов воспитательного потенциала, которые можно развивать, актуализировать и корректировать с помощью психолого-педагогических средств.

Концептуальный анализ рассматриваемого феномена дает основание считать, что важным условием эффективного взаимодействия педагогов с родителями является **учет уровня развития компонентов воспитательного потенциала** конкретной семьи.

Как показал анализ психолого-педагогических исследований, взгляды на воспитательный потенциал семьи у исследователей весьма различны, что затрудняет процесс его диагностики и развития. Заметим, что воспитательный потенциал семьи - интегральное образование, требующее как педагогического, так и психологического обоснования, условий, форм и средств его развития.

Поэтому существует объективная необходимость в разработке диагностического инструментария, а также в существенном теоретическом обосновании комплексного сопровождения процесса развития воспитательного потенциала семьи в современной образовательной практике.

#### Использованная литература

1. Додокина Н.В. Семейный театр в детском саду как средство развития воспитательного потенциала семьи: Автореферат диссертации ...канд.пед.наук: 13.00.01 – М, 2006.

2. Константинова Л.Н. Педагогические условия развития ориентаций будущего учителя на взаимодействие «учитель - родители»: автореферат диссертации ...канд.пед.наук: 13.00.01. – Оренбург, 1999.
3. Коробкова В.В., Шеина М.Б. Воспитательный потенциал семьи // Педагогическое образование и наука.- №3.- 2009.- с.99-102.
4. Кучмаева О.В., Петрякова О.Л. Влияние экономических показателей на воспитательный потенциал семьи / О.В.Кучмаева, О.Л.Петрякова. Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. – М., 2006, с.58-70.
5. Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки», 2009, № 7.
6. Метлякова Л.А. Информационно-просветительская деятельность СМИ с целью развития воспитательного потенциала семьи в современных условиях // Детство: материалы региональной научно-практической конференции (1 сентября-31 декабря 2007 г., Пермь) / Правительство Пермского края; ПГУ. – Пермь, 2007, 156 с. С.132-137.
7. «О положении детей в РФ». Государственный доклад, М., 1996, с.12
8. Прокопьева М.М. Социально-педагогическая самоорганизация якутской семьи //Педагогика. - М.: 2007. № 6.
9. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: стратегии, принципы, механизмы. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2007, 132 с.
- 10.Хоменко И.А. Основные направления взаимодействия семьи и школы /Директору школы о сотрудничестве с родителями./ Под ред. Роботовой А.С., Шапошниковой И.Г., Хоменко И.А. М.: «Сентябрь», 2001.

*Остряков Д.В.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ САМООЦЕНКИ В ШКОЛЕ**

Самооценка работы организации - один из ключевых инструментов управления качеством. По мере распространения различных мониторинговых исследований, самооценка всё чаще используется руководством образовательных учреждений. В частности, это значимый элемент систем менеджмента качества учреждений высшего и среднего профессионального образования (например, 1). Изучение мнения сотрудников, потребителей и партнёров используется и в отдельных общеобразовательных учреждениях, но носит характер скорее эксперимента, нежели атрибута муниципальных или региональной системы образования Санкт-Петербурга (об опыте проведения самооценки в различных общеобразовательных учреждениях Санкт-Петербурга см. 2; 3, сс. 55-95). Информация, которая собирается при самооценке может служить основой для принятия управленческих решений. Рассмотрим некоторые примеры использования получаемых данных в практике управления.

Самооценка воплощает один из основополагающих принципов современной теории управления - участие каждого сотрудника, потребителя и партнёра организации в постоянном улучшении её деятельности. Движение за постоянное улучшение появилось в Японии после Второй Мировой войны (яп. "кайдзен"), когда в стране царила разруха. Этот подход, сперва применявшийся на промышленных предприятиях (например, на "Тойота") через создание "кружков качества", распространился по всем сферам экономики. Его идея заключается в том, что без использования значительных капиталовложений, основываясь на стремлении всех сотрудников повысить эффективность своей работы, можно добиться значительных результатов. Совершенствование должно производиться систематически, непрерывно и во всех сферах деятельности: все процессы, технологии и услуги должны постоянно рассматриваться с критических позиций (4, с. 113). Именно философия постоянного улучшения должна являться основой самооценки.

Правительством РФ для проведения межотраслевых конкурсов в области качества была разработана стандартная анкета, состоящая из восьми разделов:

- Лидирующая роль руководства (факты, свидетельствующие о том, как руководители определяют стратегию развития и способствуют её воплощению на практике, формируют и внедряют необходимые для достижения долгосрочного успеха ценности, участвуют в развитии системы управления);
- Политика и стратегия организации в области качества (в какой степени потребности потребителей, поставщиков и самой организации соответствуют планам, целям организации и реализуемым процессам);
- Использование потенциала работников (факты, свидетельствующие о развитии и использовании знаний и потенциала работников на индивидуальном уровне, на уровне групп и на уровне организации в целом; определяется соответствие принципов управления персоналом политике, стратегии организации и эффективной реализации процессов);
- Рациональное использование ресурсов (как используются ресурсы для реализации процессов, воплощения политики и стратегии организации);
- Процессы, осуществляемые организацией (механизм проектирования, управления, оценки и совершенствования процессов в целях претворения в жизнь своей политики, стратегии и удовлетворения потребителей и других заинтересованных сторон);
- Удовлетворённость потребителей (исследования удовлетворённости потребителей, использование их результатов при составлении планов на будущее);
- Удовлетворённость персонала работой в организации (исследования удовлетворённости сотрудников, использование их результатов при составлении планов на будущее);
- Влияние организации на общество (результаты, которых добилась организация в отношении удовлетворения интересов общества на различных уровнях);

- Результаты работы организации (результаты, которых добилась организация в отношении запланированных целей – этот критерий специфичен для образовательной среды, в отличие от других, большинство составляющих которых – межотраслевые).

Нами было проведено два этапа исследования в НОУ "Школа им. А. М. Горчакова" (в 2007 и 2009 годах). Стандартная анкета была адаптирована участниками рабочей группы к условиям школы. Кроме перечисленных разделов, был включён блок вопросов, позволяющих определить основные факторы мотивации педагогов к работе и основные показатели их удовлетворённости профессиональной деятельностью.

Результаты исследования показали, что наиболее сложным в работе школы является управление процессами: большинство респондентов не смогло чётко назвать ответственных за процессы, регламентирующие правила и документы, субъектов и процедуры оценки эффективности реализации процессов. Этот вывод может быть проиллюстрирован большим количеством неопределённых ответов (например, *«критерии оценки субъективны», «субъективная оценка без чётких процедур», «объективных показателей эффективности нет»*).

Неожиданные результаты иллюстрируют понимание сотрудниками ШГ системы управления школьными процессами. Всего в 2009 году в анкете предлагалось охарактеризовать 13 процессов (вместо 7 в 2007 году). Этот набор был увеличен для получения более детальной картины, описывающей реализацию процессов в школе. Характеристика процесса включает в себя перечисление ответственных лиц, регламентирующих документов и субъектов, оценивающих его эффективность. Приведём обобщённую информацию о некоторых процессах:

1. Учебный процесс: основными ответственными субъектами за обучение школьников, по мнению респондентов, являются: директор (50 % против 20 %), завуч (40 % против 20 %), учителя (**28 % против 0 %**)<sup>1</sup>. Примечательно, что в 2009 году только треть респондентов отнесла учителей к субъектам, ответственным за реализацию ключевого процесса деятельности школы.
2. Охрана здоровья и физическое развитие учащихся: по мнению респондентов, отвечают за этот процесс классные руководители (39%), учитель спорта и воспитатели (по 28%; в 2007 за сбережение здоровья, по мнению 15% опрошенных, отвечали «учителя-энтузиасты»), а также врач (22% против 55%). Позитивная динамика налицо: опрошенные стали называть конкретных лиц, которые, по их мнению, занимаются охраной здоровья и предупреждением болезней, в то время как в 2007 году указывались субъекты, занимающиеся лечением школьников. Стоит подчеркнуть, что охрана здоровья детей является задачей всех сотрудников школы, поэтому налаживание данного процесса - перспективная область для улучшения.

<sup>1</sup> Здесь и далее в скобках сопоставлены мнения респондентов, полученные в 2009 и в 2007 годах.

3. Организация внеклассной работы и досуга учащихся: ответственность за организацию досуга учащихся была отнесена к ведению классных руководителей (50% против 27%), заместителя директора по воспитательной работе (44 %) и воспитателей (39 %). По сравнению с 2007 годом ситуация, когда отмечалась *«коллективная ответственность (все понемногу и никто конкретно)»*, изменилась в лучшую сторону.
4. Планирование текущей работы (по всем процессам): респонденты продемонстрировали высокую осведомленность о субъектах планирования работы школы; в основном названы директор (44% против 27%) и завуч (17% против 27%). Не был назван педагогический совет как коллегиальный орган управления школой, хотя в 2007 году его считали ответственным 45%. Примечательно, что возможность участия в управлении, как будет показано ниже, и в 2007, и в 2009 году являлась одним из наиболее значимых факторов мотивации к работе в школе.

При проведении нашего исследования определялось влияние восьми факторов мотивации на работу сотрудников школы. Наиболее высоко респондентами были оценены: возможность участия в управлении школой и поддержка руководством инициативы сотрудников, возможность учиться и совершенствоваться, а также признание успехов и достижений. Эти факторы являются не просто значимыми «сильными сторонами» работы школы, их влияние за время, прошедшее между двумя этапами исследования, значительно укрепилось, несмотря на ослабление роли педагогического совета.

В отношении всех факторов мотивации наблюдался устойчивый рост, что можно расценивать как более оптимистичное отношение сотрудников к перспективам и возможностям, которые предоставляет им работа в педагогическом коллективе школы.

К наиболее значимым факторам, по сравнению с 2007 годом, добавилась «возможность учиться и совершенствоваться», что объясняется более внятной политикой руководства по повышению квалификации кадров. Несмотря на положительную тенденцию, недостаточно высок мотивационный потенциал таких факторов, как поддержка инициатив и признание успехов и достижений сотрудников. С. Г. Вершловский в социологическом исследовании профессии учителя отмечает, что отсутствие отклика администрации на предложения является одной из главных причин неудовлетворённости молодых педагогов своей работой (5, с. 104).

Особенно заметными с 2009 по 2007 год стали позитивные сдвиги в отношении «признания успехов и достижений», что может объясняться введением системы дополнительного материального стимулирования, зависящей от качества результатов сотрудников и их вклада в развитие школы. Продолжение работы в этом направлении может стать важной задачей на перспективу (возможно присуждение сотрудникам школы отраслевых наград, введение традиции школьных награждений, развитие опыта материального стимулирования и др.).

Как и в 2007, в 2009 году наиболее высоко работниками оценивались бытовые условия школы, условия труда и его безопасность, доступность

информации о различных аспектах деятельности и отзывчивость педагогов на инициативы коллег.

Особо обращает на себя внимание тот факт, что около 44% сотрудников школы в 2009 году оказались неудовлетворены ролью школы в обществе, 39% - предлагаемыми школой гарантиями занятости и оплатой. В 2 раза по сравнению с 2007 годом выросло количество недовольных отношениями в коллективе и гарантиями занятости.

Отчасти это объясняется осложнением экономического положения школы и изменением условий оплаты труда, вызванными экономическим кризисом. Для улучшения ситуации предлагается сформулировать общие принципы системы оплаты труда работников и гарантий занятости в ШГ, довести их до сведения сотрудников и, что более существенно – следовать им в практике управления. Целесообразно также укреплять позиции школы в обществе – например, распространять педагогический опыт и более активно внедрять в практику работы социальные проекты.

Различные аспекты работы школы в 2009 году впервые было предложено оценить родителям учащихся и выпускникам. Около четверти опрошенных родителей обратили внимание на необходимость улучшений в сферах охраны и укрепления здоровья учащихся, развития навыков самоорганизации у школьников и расширения внешних партнёрских связей школы и социальных контактов.

В 2007 году принять участие в исследовании было предложено ученикам 8 класса школы. Ребята разделились на группы по 2-3 человека для оценки следующих областей: учебная деятельность; физическое развитие; творческая деятельность; образовательные путешествия; проектная деятельность; культурное развитие; организационная деятельность.

Приведём пример из области учебной деятельности, этой группе удалось наиболее интересно проанализировать различные аспекты деятельности школы. К основным успехам школьники отнесли: успешное начало изучения химии (заинтересованность учащихся, хороший контакт с преподавателем), окончание программы алгебры несмотря на отсутствие преподавателя в течение двух месяцев, уменьшение учебных перегрузок. Причинами успеха ребята назвали разнообразие методик, большое количество лабораторных работ по естественнонаучным дисциплинам, использование проекционных технологий на уроках. Было предложено разнообразить методы преподавания по биологии, ввести опережающие задания по академическим дисциплинам для стимулирования интереса к учёбе, на некоторых уроках ввести деление класса по группам в зависимости от уровня подготовки.

Некоторые группы школьников ограничились простым перечислением фактов без анализа их причин. Но стоит отметить, что участие детей - непосредственных "акцепторов" всех процессов, реализуемых школой, - было весьма конструктивным и принесло пользу не только администрации, но и самим ребятам. Для большинства из них самооценка стала первым опытом анализа различных сфер деятельности школы как целого, первой попыткой



посмотреть на образовательный процесс со стороны. Участие в нашем исследовании стимулировало развитие рефлексивных способностей учащихся.

В целом, самооценка может использоваться не только для сбора фактов и предложений от педагогического коллектива по улучшению работы. Любое подобное исследование, имеющее своей целью сбор мнений от различных субъектов образовательного процесса, может служить своеобразным "индикатором" принятых управленческих решений. Такие результаты можно отнести к разряду ожидаемых, отражающих политику администрации в настроениях педагогов. С другой стороны, самооценка может выявить в работе школы существующие сложности и области для улучшений, дать им объективное подтверждение. В руках школьного руководства самооценка может также стать инструментом, способствующим проведению изменений. Через неё в сознании учителей можно "запрограммировать" желаемый результат, создать идеальный образ реализации процессов (например, вопрос о регламентации физического развития и охраны здоровья является поводом задуматься о том, что лично делает каждый учитель для поддержания здоровья учащихся в норме).

#### Использованная литература

1. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. - 408 с.
2. Курцева Е. Г. Самооценка педагогического коллектива как условие развития образовательного учреждения. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 20 с.
3. Модернизация региональной системы образования. Опыт Санкт-Петербурга. / Под ред. д.э.н., проф. Л. В. Ивановского. Коллектив авторов. - СПб.: Изд-во "Агентство ВиТ-Принт", 2009. - 334 с.
4. Друкер, Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. : Пер. с англ. : - М. : Издательский дом "Вильямс", 2004. - 272 с.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект. Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. М.: Педагогика, 1982. - 144 с.

*Покровский Б.Н.*

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*

## **ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАНИЕ» В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛОГИИ**

Вопрос образования человека всегда является основополагающим в обществе. Становление образования на гуманистических позициях требует определения основания для оценки эффективности результатов. Таким основанием, может быть психология, как наука о закономерностях функционирования и развития психики [7]. С этой точки зрения, образование можно рассматривать как результат, процесс, социальный институт или ценность.

Результатом образования человека должно быть *развитие и формирование* у индивида качеств *человека*. В логике Б. Г. Ананьева высшей формой развития человека является – индивидуальность [1]. Исходя из этого, можно обозначить результат образования как становление индивидуальности человека. Данный подход обеспечивает достаточную лаконичность представления, но не раскрывает суть проблемы. Понятие индивидуальности требует своего раскрытия. Становление индивидуальности проходит как развитие личности посредством овладения уникальным жизненным опытом. В.И. Слободчиков, продолжая традиции, заложенные Л.С. Выготским, описывает развитие человека – как присвоение индивидом достижений предшествующих поколений<sup>[6,98]</sup>. Объектом данного присвоения является Культура. Понятие «культура» многозначно и имеет разнообразные трактовки. В данном аспекте мы хотим обозначить социальный характер культуры. Культура - искусственная среда, освоение которой, необходимо субъекту для включения в определенную социальную группу[5,93]. Л.С. Выготский отмечал роль обучения как процесса развертывания в человеке потенциала культуры. Обучение есть внутренний необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека[2,450]. Что позволяет определить образование как социокультурный феномен.

Рассматривая вопрос о форме присвоения культуры человеком, целесообразно обратиться к работам А.Н. Леонтьева, который отмечал: «Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния»[4]. Отражение культуры происходит в результате деятельности человека как субъекта культуры. Через деятельность человек создает образ культуры, и одновременно преобразует её. Человек, реализуя себя как субъект культуры, развивается как личность. Развитие происходит в культуuroобразующей деятельности. Деятельность осуществляется в социуме и в сознании человека. В сознании происходит отражение образа культуры.

**Образование человека – есть становление личности через отражение образа культуры сознанием человека в результате культуuroобразующей деятельности.**

Человек выступает как субъект культуры. Только в деятельности формируется (по В.И. Слободчикову *оформляется*) образ культуры в сознании. Человек получает информацию через систему внутренних индивидуальных фильтров, обрабатывая получаемую информацию исходя из собственных установок, создает уникальную систему образов и символов. В.А. Татарнеко отмечает: «Человеку внутренне присуще изначально быть субъектом, развиваясь до сознательного деятеля и в этом смысле максимально свободного существа, способного целенаправленно преобразовывать внутренний и внешний мир по своим собственным законам»[8,226-227]. Отражение культуры в сознании человека – процесс активный, то есть человек созидает образ.

**Образование человека – процесс *созидания* человеком образа культуры в своем сознании и развитие личности в культуuroобразующей деятельности.**

Социальный институт направлен на упорядочивание социальной практики. Система образования - социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества[3]. Система образования организует деятельность человека в этом направлении. Под организацией деятельности понимается: постановка целей, отбор ресурсов, формирование норм и контроль над ходом деятельности. Очевидно, что системой проводится отбор необходимого содержания образования. Из сферы культуры выделяется актуальный социально значимый опыт, освоение которого, по замыслу руководителей системы, является источником развития человека в данном обществе. Выбранному содержанию придается соответствующая форма, адекватная уровню развития человека – дидактический материал. Существенно, что в понятие опыт включается не только содержание, но и эмоционально-ценностное отношение к содержанию, и результат развития личности.

**Система образования – социальный институт, организующий деятельность человека по созданию образа культуры и развитие качеств личности, на основании социально значимого опыта культуры.**

Наличие у человека качеств Культуры позволяет включиться ему в социальную жизнь, проявить себя как член общества. С другой стороны, именно через осмысление себя как Человека развиваются качества - индивидуальности. Два по сути противоположных процесса – интеграции и индивидуализации обеспечивает становление индивидуальности человека как социального индивида и уникального феномена бытия.

Образование человека, как ценность – становление уникальных качеств человека.

Заключение:

1. Образование Человека осуществляется в процессе развития личности, через отражение Культуры в сознании.
2. Образование осуществляется через осмысление опыта культуuroпреобразующей деятельности.
3. Успешное образование подразумевает психологический комфорт человека, что позволяет обозначить комфорт как критерий эффективности педагогического процесса.

Использованная литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
3. Глоссарий.ру [Электронный ресурс] // [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_sch2.cgi?ROhwgnuigtol](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?ROhwgnuigtol) ( дата обращения 23.03.2010)
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс]// <http://www.psy.msu.ru/science/public/leontev/4-1.html> (дата обращения: 14.03.2010)

5. Покровский Б.Н.//Социально-психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб. 2009.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000
7. Словарь по психологии [Электронный ресурс]//<http://www.psynavigator.ru> (дата обращения 24.03.2010)
8. Татарненко В.А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996.

*Попова И.С.*

*Челябинский государственный педагогический университет*

## **ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сегодня жесткие рамки отечественной формальной системы образования начинают размываться. Это находит отражение и в российской модели образования — 2020 для экономики, основанной на знаниях, где говорится, что современная гибкая незаконченная образовательная траектория человека строится на основе не только формального, но и неформального и информального образования [4].

Формальное образование подразумевает структурированную систему образования (от школы до университета и аспирантуры). Неформальное образование – это планируемая программа личного и социального образования людей, призванная улучшить какие-то навыки и умения за рамками учебного плана. К данному виду образования можно отнести и то, которое получено в некоммерческой организации. Информальное образование – непрерывный процесс, в ходе которого каждый человек вырабатывает определенные отношения и ценности, приобретает навыки и знания под воздействием ресурсов своего окружения и своего поведенческого опыта.

Формальное, неформальное и информальное образование являются взаимодополняющими и взаимоподдерживающими элементами процесса непрерывного обучения.

Однако если в нашей стране значимость неформального образования только начинает осознаваться, то в Европе методы и формы неформального образования используются в течение длительного времени. Современные тенденции в неформальном образовании состоят в том, что противостояние и противопоставление неформального образования формальному смягчается, между ними устанавливаются отношения взаимодополнения. Так на наш взгляд неформальное образование может служить экспериментальной площадкой для апробации новых форм, методов и средств обучения и воспитания, которые затем может использовать и формальное образование.

Формы и методы работы неформального образования разнообразны, но все они основаны на одних и тех же принципах: обучение с учетом потребностей, связь с практикой, гибкость программы.

Наиболее распространенной формой, применяемой в неформальном образовании, является тренинг.

Сегодня мы наблюдаем, как расширяются границы использования понятия "тренинг". Это связано с постоянным увеличением количества целей и задач, которые можно решить, используя данный метод. Однако, как у психологов, так и у педагогов часто возникает вопрос: возможно ли использование тренинга педагогом, а в нашем случае, говоря о неформальном образовании, еще и менее подготовленным к этому молодежным работником или лидером общественной организации? Рассмотрим основные виды тренингов и попробуем дать определение той форме, которую использует неформальное образование.

**Психологический тренинг** представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются:

1) в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний;

2) для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии [2].

Рассматривая психологический тренинг в рамках деятельности по развитию личности, И.В. Вачков говорит о разнообразных формах групповой психологической работы, граничащие с обучением, терапией и коррекцией.

**Социально-психологический тренинг** определяется как "область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении" [3].

Неформальное обучение не ставит своей задачей психокоррекцию и психотерапию. Более того формы, методы и средства неформального обучения – инструмент работы педагога, а не психолога. Особенно хорошо они подходят для решения воспитательных задач. Поэтому обратимся к другим видам тренингов. В последние годы помимо психологических, социально-психологических тренингов появляются научные исследования, где вводится понятие педагогического тренинга. А.В. Щербаков определяет **педагогический тренинг** как форму организации деятельности в процессе индивидуализации профессионально - педагогической подготовки, направленной на развитие личностных и профессиональных качеств личности будущего учителя посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, реализуемые в процессе возобновляемого упражнения отдельного действия в условиях: индивидуализации, систематичности, повторяемости, возрастания нагрузки и рефлексивной оценке результата [5].

В ряде современных публикаций и диссертационных исследований используется понятие **социально-педагогического тренинга**. Понятие было введено М.С. Говоровым. В современных публикациях понятие социально-педагогического тренинга употребляется как средство работы социального педагога. Иногда синонимично понятию психодраммы. Но в большинстве работ понятие социально-педагогическому тренингу не дается вообще.

Мы будем рассматривать **социально-педагогический тренинг** как форму организации деятельности **педагога**, направленную на обучение жизненным навыкам и подготовку к активному участию в жизни общества, основанную на опыте и действии, и считающую отправной точкой потребности участников. Социально-педагогический тренинг создает условия для развития социальных навыков. Причем каждый из участников самостоятельно ставит цели и задачи на тренинг и развивает необходимые социальные навыки.

Данная форма позволяет моделировать тот аспект деятельности, который наиболее актуален для будущего специалиста. Работа тренера заключается том, чтобы сконструировать и организовать те ситуации, которые давали бы возможность членам группы осознать, апробировать и тренировать новые способы социального поведения. При этом каждый участник может осваивать и отрабатывать не использованные ранее навыки и умения, ощущая поддержку, комфорт и личностную защищенность.

Наш опыт показал, что проведение социально-педагогических тренингов позволяет их участникам впоследствии грамотно вести себя в обществе, заявлять о своих инициативах, умело отстаивать их. Педагогический тренинг позволяет обучающимся:

- активно участвовать: выдвигать свои инициативы и брать на себя ответственность за выполнение своей части задания;
- полагаться на себя и повысить уверенность в себе;
- повысить мотивацию к учебе, т.к. в процессе тренинговых упражнений участники получают удовольствие от самого процесса получения нового опыта;
- получить новые знания, умения и навыки, а также развить ценностные ориентации,
- развить способность анализировать ситуацию и своё поведение в ней, прислушиваться к мнению других.

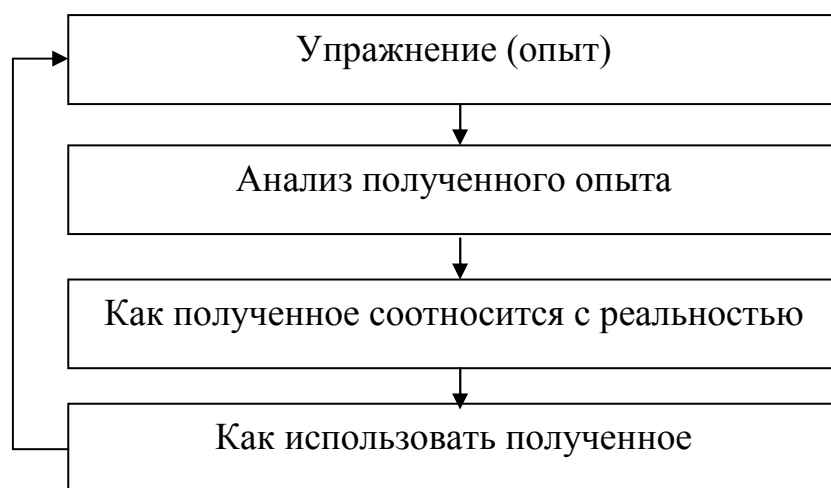


Рис. Структура социально-педагогического тренинга

Основным инструментом социально-педагогического тренинга является упражнение. Упражнение эффективно тогда и только тогда, когда участники

активно приобретают новый опыт. Как правило, участники от выполнения упражнения получают удовольствие. Однако не следует увлекаться «игрой» и забывать, что социально-педагогический тренинг – это целенаправленное средство для решения образовательных задач. Смысл проведения упражнения есть только тогда, когда после проведения упражнения (блок 1) проводится анализ и делаются выводы (блок 2). Далее полученные выводы должны быть наложены на реальную действительность – тот опыт, который уже имеют участники (блок 3). После этого обсуждаются перспективы использования полученных знаний (блок 4) [1].

Социально-педагогический тренинг состоит из следующих этапов:

– **энерджайзер:** активное упражнение, позволяющее включиться в ситуацию «здесь и теперь», почувствовать группу, мобилизовать внимание, интеллектуальную активность; в том случае, если участники группы не знакомы, данный блок также включает ряд упражнений на знакомство;

– **постановка целей:** участники самостоятельно ставят и реализуют внешние цели в процессе тренинга, одновременно начинают ставить и реализовывать внутренние цели, то есть учатся управлять собой и своим поведением; данный блок позволяет осознанно участвовать в последующих упражнениях, повышает мотивацию к работе; также данный блок позволяет опытному тренеру гибко подходить к планированию долгосрочного тренинга и учитывать ожидания участников группы;

– **установление правил работы группы:** группа совместно с тренером устанавливает комфортные для себя правила работы;

Тренер озвучивает особенности социально-педагогического тренинга как формы неформального обучения. И проговаривает ряд принципов:

- принцип активности: человек усваивает десять процентов того, что он слышит, пятьдесят процентов того, что он видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто процентов того, что делает сам. Только Ваше активное участие во всех упражнениях позволит Вам пережить максимум знаний, умений и навыков, заложенных в этот тренинг.

- принцип партнерского общения (ценность, а не оценивание): партнерским является такое общение, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок.

В зависимости от уровня группы и состава участников тренер может вводить и другие правила, необходимые для организации работы группы. Участники группы могут также предложить свои варианты правил.

– **блок упражнений с анализом:** блок упражнений формируется тренером, исходя из конкретных целей и задач, поставленных перед группой; при этом следует учитывать уровень группы, возрастные особенности участников;

– **общая рефлексия по тренингу**, которая включает упражнения, направленные на получение и передачу обратной связи, подведение эмоциональных и рациональных итогов работы.

В данной статье мы рассмотрели социально-педагогический тренинг – инновационный метод работы педагога в воспитательной деятельности, которую можно осуществлять и в рамках формального, но по большей части неформального образования.

#### Использованная литература

1. "COMPASS - A manual on human rights education with young people", Council of Europe Publishing, 2002
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга, М: Издательство "Ось-89", 1999
3. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985
4. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1— апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
5. Щербаков А.В. Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Челябинск, 2000 181 с. РГБ ОД, 61:01-13/1462-7

*Пунченко Н.В.*

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПОЛИСУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Проблема взаимодействия образовательного учреждения с семьей, педагога с родителями является важнейшей составляющей общей профессиональной подготовки педагога и не может быть изолированным из общей методологии профессионального образования специалистов. Основные подходы и принципы такой подготовки, базируются на методологических и дидактических основах профессионального образования в целом и входят в систему постдипломного педагогического образования.

Однако, как отмечает Т.А. Березина, в настоящее время необходимость взаимодействия образовательного учреждения и семьи декларируется в теории, но реально не находит широкого воплощения в практике современной системы образования. Исследователь выделяет следующие причины такого рассогласования:

- противоречивость современной социокультурной ситуации, влияющей на мотивацию педагогов и родителей к взаимодействию и способы его осуществления;



- не разработанность эффективной педагогической технологии взаимодействия в условиях вариативной образовательной системы;
- недостаточная подготовленность специалистов к осуществлению взаимодействия с семьей. [2]

Идея непрерывного образования выступает в качестве важнейшего социально- педагогического принципа, отображающего современную тенденцию построения образования, как целостной системы, направленной на развитие личности и составляющей условие социального прогресса, «как интегративный элемент жизнедеятельности личности в целом, условие постоянного развития индивидуального опыта человека в процессе усвоения опыта социального», преемственность в средствах обучения. [1; 4]

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из значимых мест в теоретико-прикладных исследованиях психологической науки. Взаимодействие с семьей- есть полисубъектное взаимодействие, «представляющее собой сложную систему особых отношений между личностями, входящими в совокупную личностную структуру, (полисубъект), проявляющей себя в реализации как определений группы людей, связанных между собой общностью целей и других признаков». [6] Инструментально полисубъектное взаимодействие заключается в создании условий для организации совместной деятельности и общения субъектов, функционально полисубъектное взаимодействие есть принятие партнерами самого факта существования друг друга и построение принимающих субъект-субъектных отношений. [3;6] Поэтому подготовку к взаимодействию с семьей можно назвать подготовкой к полисубъектному взаимодействию.

И.В. Власюк выделяет в подготовке педагогов к взаимодействию с семьей ряд противоречий:

- между изменившимся характером взаимоотношений с семьей и абстрагированной системой подготовки
- между требованиями к личности педагога, работающего с семьей в современных условиях и содержанием профессиональной подготовки
- между старой и новой парадигмой образования, в связи с резкой переоценкой ценностей в обществе. [5] Для решения этих противоречий как показывает зарубежный и отечественный практический опыт учреждений дополнительного профессионального образования значительную роль приобретают модульные технологии как образовательный феномен.

Модуль представляет собой унифицированный по структуре фрагмент образовательной программы, имеет конкретную цель обучения, учебно-методический комплекс критерии оценки результата обучения.

Модульные построение программ обеспечивает:

- оптимальность (соответствие целей, содержания и форм современным требованиям)
- гибкость (адаптацию всех этапов учебного процесса к индивидуальным запросам обучающихся)
- технологичность (возможность «встраивать» модульные программы в различные обучающие системы;

- экономичность возможность использовать в различных образовательных ситуациях);
- гуманность (самостоятельный выбор содержания, форм и методов обучения, форм итогов аттестации);
- активность- включение в процесс самостоятельного обучения, отношения сотрудничества. [1;7]

Для повышения качества подготовки специалистов нами была разработана и внедрена модульная программа «Воспитательный потенциал семьи». Данная программа вариативна внедрялась в течении 8 лет с 2002 по 2009 г.г. и исходя из требований времени и задач современного образования носила вариативный характер

Изучение эффективности программы по подготовке к взаимодействию с семьей в ПДО проводилось в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования. В нем принимали участие слушатели курсов по семейной проблематике в количестве 437 человек педагоги и педагоги-психологи Санкт-Петербурга со стажем от 5 до 25 лет..

Для оценки разработанной программы было проведено исследование ее эффективности.

Цель исследования- поиск оптимальных путей и условий совершенствования подготовки педагогов к эффективному полисубъектному взаимодействию с семьей на основе принципа преемственности профессионально-педагогического образования в системе постдипломного педагогического образования по целевым ориентациям в следующих направлениях:

1. Методологические основы профессиональной деятельности в аспекте взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

2. Дидактико- андрогогические основы профессиональной деятельности.

В ходе исследования эффективности внедрения модульной программы подготовки были использованы следующие методы:

Анализ учебных планов и программ педагогических колледжей, вузов и дополнительного образования, опросник для самоанализа профессиональных затруднений, анкеты, метод экспертных оценок

При зачислении на программу у слушателей выявлялся первоначальный уровень готовности, определялись потребности педагогов в определенных знаниях и умениях:

1. Желание понять и принять современную семью, те сложные процессы, которые связаны с особенностями социальной ситуации.

2. Умение сотрудничать в связке семья- школа, наладить контакт с родителями, быть соратником, как профессионал.

3. Необходимость современных знаний педагогике, возрастной психологии и психологии семьи, социальным наукам.

4. Овладение новыми формами и технологиями взаимодействия с семьей.

5. Развитие коммуникативных умений: слушать и слышать, способность договориться с родителями о разделении ответственности за обучение и воспитание.

В основу программы по подготовке педагогов к взаимодействию с семьей в условиях потсдипломного образования была положена идея сближения знаний и опытов предшествующих этапов образования колледжа и вуза, их «интеграционного согласования» [1;3] как важного принципа преемственности обучения.

Модульная образовательная программа позволяет реализовать три принципа профессионального обучения взрослых:

- ориентация на деятельность;
- центрированность на обучающемся;
- направленность обучения на результат.

Особенность программы заключается в том, что она

1. Опирается на знания, полученные на предыдущих этапах обучения.
2. Позволяет перейти на новый уровень осознания проблем.
3. Способствует самостоятельному решению новых, нестандартных задач в процессе взаимодействия с семьей.

Цель программы: развитие компетентности педагогов, заключающейся в способности самостоятельно решать педагогические задачи при взаимодействии с родителями по проблемам воспитания детей.

Структура программы, включает 7 модулей, внутренне связанных идеями.

1. Подготовка к полисубъектному взаимодействию с семьей.(24 часа)
2. Диагностика семьи и семейных отношений. (24 часа)
3. Взаимодействие с семьями разного типа.(24 часа)
4. Консультирование семьи.(36 часов)
5. Тренинг взаимодействия с семьей (24 часа.
6. Коммуникативная культура педагога.(24 часа)
7. Конфликты в образовательном пространстве семья- оу. (24 часа)

Нами были разработаны критерии оценки результативности предлагаемой программы.

В качестве показателей эффективности является:

1. Когнитивный компонент
2. Мотивационно- отношенческий компонент
3. Деятельностно- технологический компонент

Вводный контроль показал, что слушатели имеют достаточно хорошие теоретические знания, но, часто не способны решать практические задачи, владеют лишь внешней практической деятельностью, т. е. практическими действиями на основе логики практических действий (сначала делает, а потом анализирует), но при этом не вскрываются закономерные связи между компонентами процесса, часто копируются действия других или следуют методическим рекомендациям.

Модульный принцип построения программы позволил установить оптимальное соотношение между традиционными формами работы и современными активными методами: лекции- диалоги, кейс-стади дискуссии, семинары- тренинги, ролевые игры, индивидуальная и групповая проектно-исследовательская деятельность. В ходе решения практических задач

отрабатывались практические умения, способность планировать стратегию и предвидеть результат.

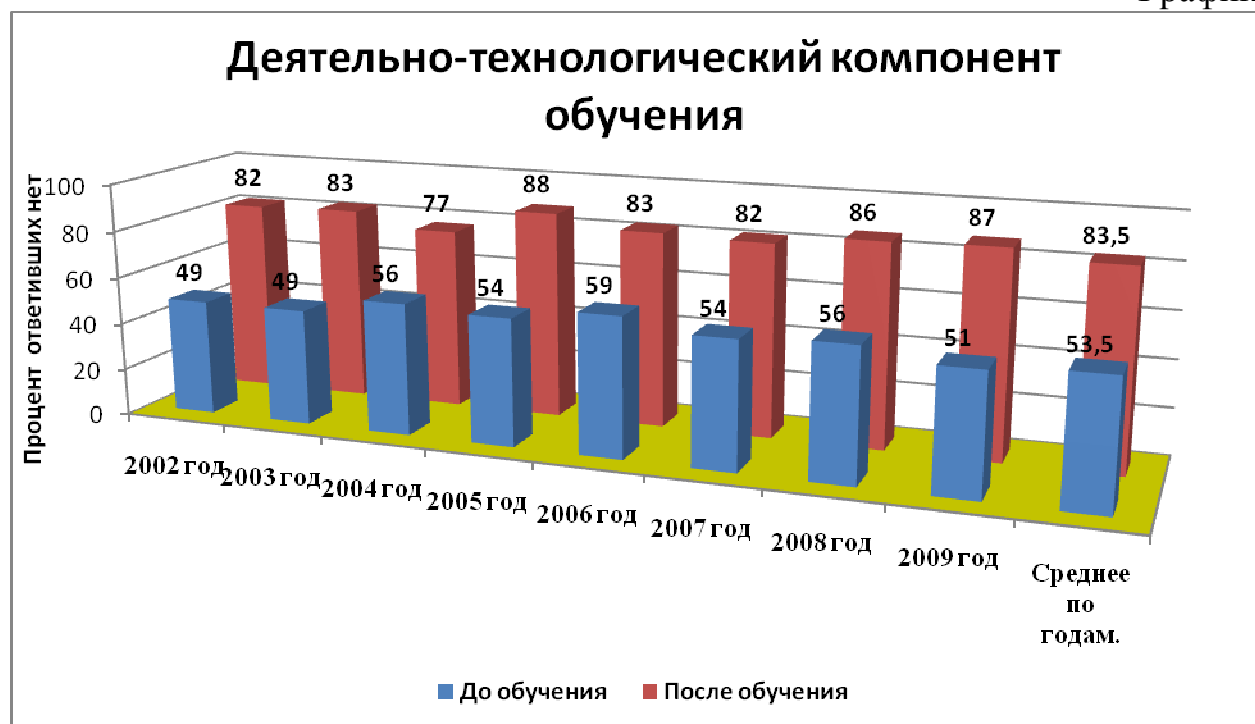
Анализ внедрения модульных программ в течении 8 лет показал: в когнитивном компоненте наблюдались изменения на уровне тенденций, что может свидетельствовать о достаточно высоком уровне теоретической подготовки на предыдущих ступенях обучения колледж- вуз.

Значительные изменения отмечены по деятельностно- технологическому компоненту (см. график 1)

Данные полученные в процессе эксперимента были приведены к виду, удобному для статистической обработки. Очевидно, что процентное отношение во всех случаях после обучения возрастает. Проверка статистической достоверности отличий выборок по t-критерию Стьюдента составляет  $t = 16,92$ . Граничное значение коэффициента Стьюдента для выборки из 8 значений при вероятности ошибки 0.05 составляет 2,306, а для вероятности ошибки 0.001 составляет 5.04, т.е. существенно меньше расчетного значения. Таким образом, успех эксперимента подтверждается статистически с высокой достоверностью.

Это связано с тем, что в процессе обучения материал, изученный на предыдущих этапах обучения, не повторялся, а использовались практикоориентированные активные методы и моделирование сложных проблемных ситуаций, что позволило отработать практические навыки, решать сложные педагогические задачи не в логике предмета, а в логике практической деятельности

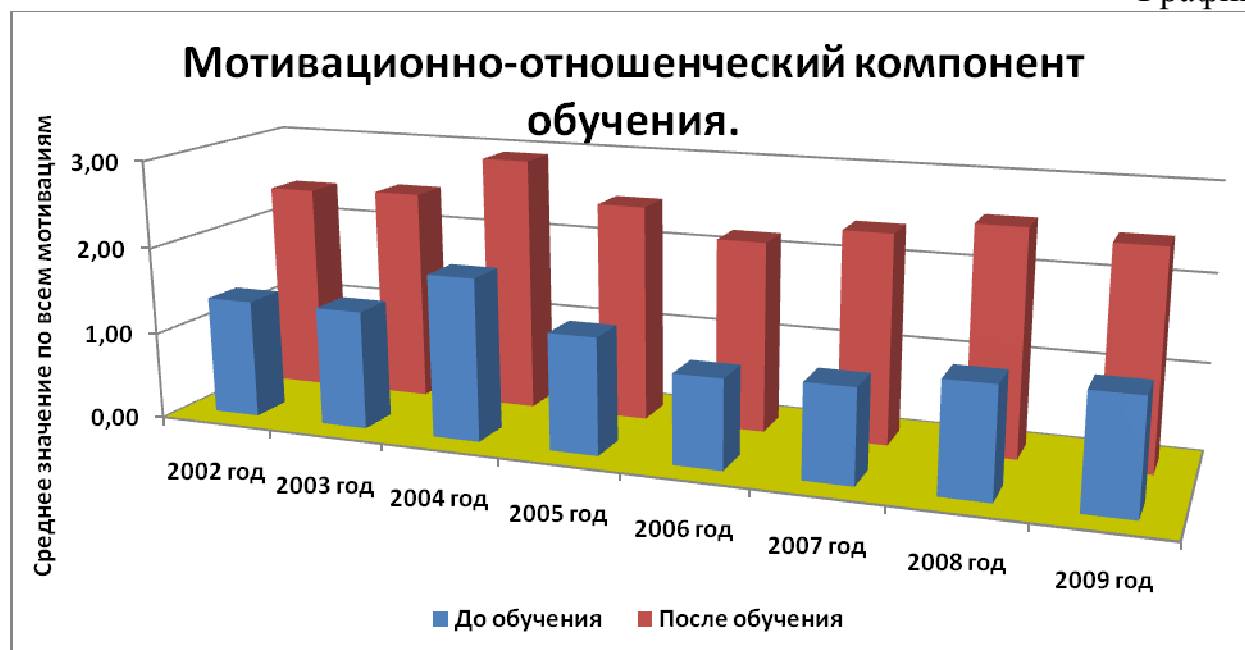
График 1.



В процессе обучения возросла мотивация к взаимодействию с семьей. Анализ экспериментальных данных показал, что в ходе решения практических задач слушатели осознали значимость и психологический смысл полисубъектного

взаимодействия, изменили отношение, приобрели уверенность и стремление к диалоговым формам общения (график 2). Успешность в деятельности повысила интерес и стремление самостоятельно распознавать задачи и разрабатывать новые подходы при их решении.

График 2.



Эмпирический анализ классификации суждений слушателей прошедших программу представлен следующим образом.

1. Приобрели уверенность: «поняла, что могу успешно работать с родителями», «поверила в свои силы», «я поборолла в себе барьер перед родителями», «могу уверенно держаться с родителями», «стала в себе уверенней», «теперь работа с родителями меня не пугает», «стала более реально представлять особенности взаимодействия с семьей как полисубъектом».
2. Приобрели опыт (новые знания, умения): «научилась работать с разными типами родителей», «расширилось представление о современной семье», «узнала новые стороны взаимодействия с родителями», «стала понимать необходимость устанавливать контакт с родителями независимо от их личностных особенностей», «познакомилась с опытом других педагогов», «получила удовольствие от исследовательской работы», «приобрела практический опыт решения нестандартных задач», «увидела много трудностей с которыми я могу столкнуться».
3. Приобрели способности: «четче стала определять цель и средства взаимодействия с семьей», «научилась прогнозировать отдельные последствия при взаимодействии с семьей», «научилась отслеживать результаты своей деятельности», «устанавливаю полисубъектные отношения», «могу корректировать свои отношения с родителями», «научилась самостоятельно анализировать и решать новые задачи». Данные результаты могут свидетельствовать об эффективности внедрения разработанной программы о повышении...

В заключении следует отметить, что решение любой задачи в образовательном процессе не возможно без эффективного профессионального взаимодействия с семьей. Подготовка педагогов к полисубъектному взаимодействию с семьей в процессе повышения квалификации путем внедрения модульных программ может существенно повысить их компетентность, уменьшить количество конфликтных ситуаций, оптимизировать отношения всех участников воспитательного процесса.

Использованная литература.

1. Андрагогика постдипломного образования: Научно- методическое пособие /Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской.- СПб.: СПбАПО, 2007.
2. Березина Т.А. Проблемы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в современных социокультурных условиях. //Мир современной семьи: проблемы, поиски, надежды. СПб, 2006.-с.7-8.
3. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. //Вопросы психологии. -2007.- №3 с.16-29.
4. Вербицкий А.А., Нечаев Н.Н., Юрисов В.А. Концептуальные основы перехода к непрерывному образованию. -М. :Изд. НИИ ВШ, 1989.-с. 40
5. Власюк И. В. Ориентация будущих учителей на ценностное взаимодействие с семьей. Автореферат к.п.н. 1998.С.5
6. Иванова С.П. Учитель 21 века: ноопсихологический подход к анализу психологической готовности к педагогической деятельности. учебное пособие. «Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде»- Псков, 2000.С.62-77.
7. Тимошкова Ж.С. Создание образовательных программ на основе модульного подхода для системы образования взрослых. Сб. Образование взрослых для новой России. М., 2004. С.44.

*Спиридонова А. В.*

*Челябинский государственный педагогический университет*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (2-3 ЛЕТ) ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В конце XX – начале XXI века проблема раннего обучения иностранным языкам становится чрезвычайно актуальной. Изменение экономических, политических, социальных условий жизни человечества, в которых курс взят на модернизацию экономики, международное сотрудничество и политический диалог, побуждают родителей и педагогов к созданию условий для изучения иностранного языка с ранних лет.

Рабочая программа Евросоюза «Общее и профессиональное образование 2010», принятая в 2002 г., гласит: «Знание иностранных языков относится к основным навыкам, которых требует просвещенное европейское общество; владение каждого европейца двумя иностранными языками должно

стать правилом. Изучение иностранного языка, если это возможно, необходимо поддерживать уже в раннем детстве» [15].

На сайте, посвященному освещению вопросов мультилингвизма [16], был проведен опрос, в котором приняло участие одна тысяча сто десять человек. На вопрос о возрасте, с которого их ребенок начал изучать иностранный язык 807 человек ответили, что с рождения, 107 человек – с одного года, 90 человек – с двух до четырех лет. Очевидно, что пример билингвальных семей, где дети с рождения овладевают двумя и тремя языками, стимулирует родителей к перенесению такого опыта в семью.

С рождения ребенок находится в разнообразном информационном пространстве – информационной среде. Сегодня возможности практики иностранного языка для детей дошкольного возраста расширились: просмотр англо-американских обучающих программ и мультфильмов в Интернете и по спутниковому телевидению, прослушивание аудио сказок и чтение аутентичных книг со стихами и сказками, общение со сверстниками на расстоянии on-line в Skype, выезды на отдых за границу, где ребенок оказывается в естественной языковой среде, являющейся мощным механизмом, переводящим пассивные знания языка в активные.

**Идея исследования.** Ребенок в раннем возрасте познает мир через непосредственное соприкосновение с ним, развиваясь всесторонне. В этот период наблюдается стремительное развитие мозга и формирование речевого аппарата, т.к. возраст до 3 лет является сензитивным в овладении речью. Если начать обучать ребенка в возрасте до трех лет иностранному языку в условиях искусственной языковой развивающей среды в процессе осуществления предметной, реальной, игровой, развивающей деятельности, то можно развить языковую способность ребенка, научить его понимать элементарную иностранную речь, начать формировать активный и пассивный словарный запасы, познакомить с элементами иноязычной культуры и вызвать интерес к иностранному языку.

Проанализировав развитие методики обучения иностранным языкам, мы увидели, что в 50-е – 70-е гг. XX века одной из форм организации обучения дошкольников иностранным языкам в отечественной методике становится искусственная языковая среда. Сторонниками языковой среды были Е. С. Царапкина, Т. А. Чистякова, В. Аркавина, Т. И. Алешина. Занятия проводились не только в отведенное время, но и в процессе выполнения других видов деятельности: рисования, занятий спортом, обедом, на прогулках [1, с. 40-43]; [8, с. 68]. Н. Ф. Колиева выделила психологические и физиологические факторы, позволяющие использование этого метода с детьми-дошкольниками. К физиологическому фактору она отнесла способность мозга ребенка к овладению языком, которая с возрастом угасает. К психологическому фактору она отнесла психологическую необходимость, т.к. ребенок 5-7 лет с помощью языка познает жизнь [4].

В 60-е гг. в дошкольной методике обучения иностранным языкам получает развитие такое направление, как игра. Исследователи и педагогические новаторы Чистякова Т. А., Царапкина Е. С., Ханова О.С., Глотова Г. П.

отдавали предпочтение игровым приемам, среди которых выделяются игры подвижные, тематические, творческие, игры в сказку. Обучение строится вокруг игры. Р. А. Дольникова и Е. И. Матецкая уделяют большое внимание формированию речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности, но именно в игре они видят наибольшие возможности формирования этих навыков. С. А. Натальина, Е. И. Негневицкая тоже основывают обучение на игровых приемах, но подчеркивают, что речевая деятельность развивается на основе предметной и параллельно с ней.

С 1994 по 2009 гг. исследования велись в следующих основных направлениях: интеграция обучения языку с видами деятельности (Н. А. Яценко, В. Н. Шацких, Е. Н. Нельзина, И. А. Махнева, Л. В. Гаделия) (благодаря такой интеграции дети, как показали исследования, в школе достигают хороших результатов по предметам художественно-эстетического цикла); обучение иностранному языку на основе литературы и сказки (О. А. Денисенко, Н. А. Малкина, Г. Д. Ткачук), на основе песенной мелодики (Т. Н. Гнилова), разработка собственных методик и технологий (И. С. Гарамова, И. В. Вронская, Л. В. Спирякова), разработка подходов и стратегии к обучению дошкольников (А. М. Николаева, М. К. Уланова, Е. В. Маякова), анализ развития методики и теории раннего обучения языкам (М. М. Лукина, М. Ю. Гайнутдинова), педагогическое сопровождение дошкольников и подготовка педагогов-дошкольников (Л. К. Ничипоренко, Ю. Б. Виноградова).

Однако совершенно не охвачен ранний возраст детей и, соответственно, не сформулированы особенности обучения иностранному языку детей двух лет.

Назовем **общие возрастные особенности детей раннего возраста** (2-3 года). Ранний возраст характеризуется возникновением речи и развитием восприятия. Речь ситуативна, состоит из словосочетаний и простых предложений. Активно развивается фонематический слух. Внимание непроизвольное, устойчивость которого зависит от интереса к объекту. Память проявляется в узнавании воспринимаемых ранее вещей и событий. Прекрасно запоминают то, что понравилось. Мышление – наглядно-действенное, поэтому окружающий мир познается через реальные предметные манипуляции, в результате которых формируются представления о цвете, форме, размере предмета. Предметная деятельность с предметами остается на первом месте, но ребенок пытается исследовать предметы, разбирая их на части и создавая что-то свое – происходит становление продуктивного целепологания. Подражание взрослым – отличительная черта этого возраста. Восприимчивы к эмоциональному состоянию окружающих, легко переключаются из одного состояния в другое. Очень важным становятся режим, порядок и систематичность.

Изучив психолого-педагогические исследования, мы обобщили данные и составили сводную таблицу особенностей обучения детей раннего возраста иностранному языку:



Таблица

особенность	характеристика
1. Пластичность психики и гибкость мозговых структур [13, р. 37].	С рождения до трех лет происходит рост синапсов у нейронов головного мозга. Если у новорожденного нейроны имеют по 2500 синапсов, то к трем годам их число у каждого нейрона достигает 15 000. Затем мозг начинает не только создавать связи, но и уничтожать самые слабые [5, с. 323]. Поэтому если развивать у ребенка языковую способность, о которой речь пойдет дальше, с рождения и обучать второму языку с раннего возраста, то мы укрепим связи и создадим прочную базу для дальнейшего языкового развития.
2. Единая генетика фонетики.	Человек рождается со способностью произносить 40 звуков, и наша генетика позволяет мозгу устанавливать ассоциации между звуками и объектами, действиями или идеями [12].
3. Существование двух планов усвоения языка – пассивный и активный.	Выделяют две ступени в процессе усвоения иностранного языка: первая — когда вы понимаете его только благодаря переводу на свой язык, и вторая — когда вы умеете уже «думать» на иностранном языке. Дети, не владеющие еще языком, начинают часто со второй ступени.
4. Деятельность ребенка с языком – это, прежде всего, не процесс имитации готового, «впитывания готового», а процесс творческого познания.	Овладение языком – это процесс активного поиска связей, закономерностей, отношений элементов языка, поиск правил, по которым ребенок мог бы строить новые высказывания, т.е. такие, которые он раньше не слышал от взрослых. Очевидно, для того чтобы заговорить на иностранном языке, т.е. строить на нем самостоятельно высказывания, нужно овладеть соответствующими правилами употребления языка.
5. Предметная деятельность, лежащая в основе языкового развития.	Действия ребенка с элементами языковой действительности, по существу, такие же, как и с элементами предметного мира. В ходе этих действий у ребенка формируется представление о явлениях языковой действительности. Эти представления ребенок ставит в соответствии со своими знаниями о предметном мире. На ранних стадиях речевого развития ведущее место для ребенка занимает лексическое значение как наиболее близкое к предметному.
6. Наличие у ребенка языковой способности [2].	Языковая способность – это тот набор неосознаваемых знаний о языке, правил действия с материалом языка, который дает нам возможность создавать новые высказывания [9, с. 53]. Языковая активность – это собственно речевая деятельность, в которой мы действуем по этим правилам.
7. Значимость эмоционально-образных явлений.	На ранних этапах психического развития для маленького ребенка определенно преобладающими являются эмоционально-образные явления, стоящие за словом. Для ребенка раннего возраста очень важны эмоции. Поэтому создаем благоприятный эмоциональный фон. Педагог должен быть эмоционально подвижным и спонтанным.
8. Стремительное развитие зрительной и слуховой памяти.	Увеличивается объем и долгосрочность памяти, поэтому постоянно ведется работа по переводу информации из оперативной памяти в долговременную. Малыши двух-трех лет обладают способностью узнавать, поэтому на занятиях используется много наглядности, которая предъясняется

	разными способами; упражнения на установление ассоциаций с предметом на языке, повторение слов в разных видах деятельности.
9. Важность как вербальных, так и невербальных средств общения.	С детьми раннего возраста на первый план выходят невербальные средства общения, к которым относятся: 1) паралингвистические (интонация, паузация, дыхание, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика); 2) экстралингвистические (стук в дверь, смех, плач, различные шумы и т.д.); 3) кинесические (жесты, мимика, контакт глаз); 4) проксемические (позы, телодвижения, дистанция, т.е. пространственно-временная организация общения) [10, с. 14].
10. Неосознанная мотивация.	Дети раннего возраста не могут осознавать мотива. Он есть, но он неосознан [6, с. 156]. И только после того, как ребенок получит свой первый опыт общения с английским другом, у него появится мотив, что находит свое подтверждение у А. Н. Леонтьева: «В потребности субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не записан. До своего первого удовлетворения потребность как бы "не знает" своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате того, что потребность реализуется в предмете, способном ее удовлетворить на уровне, устраивающем человека, он - этот предмет - становится мотивом [7, с. 205]».
11. Простота знака.	Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком.
12. Постепенный переход от предметно-манипулятивной игры к сюжетно-ролевой	В игре ребенок начинает пользоваться вещью не только как носителем конкретных материальных свойств, но и как символом. Кубик может стать чашкой, домом... Ведущей является в игре смысловая сторона. Значение отрывается от вещи, но не от содержания [9, с. 88]. Мотив игры – в процессе.
13. Интериоризация.	Переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности. Это, если воспользоваться краткой формулировкой Ж. Пиаже, переход, «ведущий от сенсомоторного плана к мысли». Именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность.

Исходя из перечисленных особенностей, нами была разработана модель обучения детей раннего возраста иностранному языку, в которой был выделен развивающий компонент, выполняющий когнитивную и развивающую функции. Подобраны задания и упражнения, в результате выполнения которых дети усваивают английские лексические единицы в потоке речи, слушают английскую речь, видят английское слово целиком, и которые направлены на:

1. Развитие фонематического слуха. Дети на слух учатся отличать разных животных, звуки транспорта, звуки природы, голоса людей, звуки предметов каждодневного обихода. Были разработаны задания типа: «Listen! What is this?»

Послушай! Кто это? Что это? Нами записаны цепочки звуковых рядов по темам: а) говорят животные, б) транспорт, в) звуки природы, г) шум города, д) звонки и колокола, е) голоса людей;

2. Развитие зрительной и слуховой памяти. Увеличивается объем и долгосрочность памяти, поэтому постоянно ведется работа по переводу информации из оперативной памяти в долговременную. Малыши двух-трех лет обладают способностью узнавать, поэтому на занятиях используется много наглядности, которая предьявляется разными способами; упражнения на установление ассоциаций с предметом на языке, повторение слов в разных видах деятельности. Один из способов запоминания зрительного образа слова во время просмотров компьютерных презентаций и книг-альбомов, в основе которых лежит методика предьявления слов и картинок Г. Домана [3]. Книги составлены по тематическому принципу.

3. Развитие тактильных чувств. В основе этих заданий лежит методика Марии Монтессори [14]. Дети работают со специальными дидактическими коробочками и баночками, наполненными разными по свойству материалами. Созданы «карточки ощущений (sense boards)», содержащие разные на ощупь материалы. При работе с ними дети запоминают и свойство предмета и слова, которые эти свойства обозначают: cold, warm, hot, soft, tough, bumpy, smooth, sharp, thorny, liquid, firm; на ощупь узнают знакомые им овощи и фрукты, игрушки, формы.

4. Развитие памяти на вкусовые качества. Обучение происходит в реальных ситуациях завтрака и обеда. Дети запоминают слова, сопровождающие процесс еды: enjoy your meal, thank you, some more, full up, yummy-yummy, tasty; sweet, sour, hot, warm, cold.

5. Развитие внимания. В целом внимание носит непроизвольный и непосредственный характер. Дети учатся удерживать внимание во время выполнения задания. Очень эффективны задания, побуждающие ребенка переложить что-то из одной коробочки в другую, найти картинку или игрушку, которая исчезла из ряда только что предложенных; повторить движение за ведущим в компьютерной программе-мультфильме, повторить действия учителя и т.д.

6. Развитие мышления. Согласно стадиям когнитивного развития Жана Пиаже в этом возрасте завершается сенсомоторная стадия когнитивного развития, и начинается дооперационная, когда начинают формироваться понятия, появляются символические образы, формируется наглядно-действенное мышление [11, с. 84]. Ребенку интересно исследовать предметы: разобрать на части, создать новое, что-то заполнить и что-то опустошить. Поэтому, чтобы дети усвоили такие лексические единицы, как «open, close, tear, pick up, build, put together, take to pieces, empty, fill», мы предлагаем им задания с баночками, коробками, сумочками, бумагой, кубиками, водой.

Таким образом, обучение детей раннего возраста должно осуществляться с учетом всех выделенных нами особенностей, т.к. обучая ребенка иностранному языку, мы стремимся к тому, чтобы развить все его психические процессы. Поэтому выделение развивающего компонента в качестве отдельного в нашей

модели обучения оправдано. Наша модель внедрялась с 2002 по 2008 годы на базе НОУДО «Умница» и ДОУ № 402 г. Челябинска. Результаты показали, что у детей сформировалось устойчивое желание встречаться с иностранными друзьями-куклами, другом-педагогом, отмечена положительная динамика развития иноязычных навыков и умений в группах.

#### Использованная литература

1. Алешина Т. И. Обучение иностранной речи в детском саду // Дошкольное воспитание. – 1962. - № 7. – с 40-43.
2. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» —М.: Просвещение, 1988.— 128 с.
3. Доман Г., Доман Дж. Как научить ребенка читать. – М.: Аквариум, 1996. – 350 с.
4. Колиева Н. Ф. Особенности обучения детей дошкольного возраста английскому языку: канд. дисс. ... пед. наук. – Орджоникидзе, 1967. – 184 с.
5. Крайг Г. Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 940 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. -352 с.
7. Леонтьев. А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. - М., 1983, т. 2, с. 205.
8. Лукина М. М. Становление и развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике второй половины XX века: Дис. канд. пед. наук, Мурманск, 1999. – 206 с.
9. Негневицкая Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке : диссертация ... кандидата психологических наук . – Москва, 1986. – 214 с.
- 10.Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- 11.Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже – М. : Международная пед. академия, 1994. – 680 с.
- 12.Bruce D. Perry MD, Ph.D How Young Children Learn Language//Early childhood today [www.Scholastic.com](http://www.Scholastic.com)
- 13.Harmer, Jeremy. The practice of English language teaching / Third edition completely revised and updated. – Longman, 2001. – 370 p.
14. <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>
15. [http://www.light-europe.eu/projekt\\_beschreibung.php](http://www.light-europe.eu/projekt_beschreibung.php)
16. <http://www.multilingualchildren.org/about.html>

## **КЕЙС-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

На сегодняшний день остро стоит проблема подготовки компетентных специалистов. Одной из важнейших задач современного профессионального образования является поиск методов обучения, использование которых будет давать хорошие результаты подготовки студентов. Наряду с ориентацией на тенденции реформирования современного общества, необходимо учитывать возрастные особенности студентов для обеспечения большей эффективности обучения в вузе. Особенности студенческого возраста в значительной степени обуславливают выбор релевантных методов обучения и успешность их реализации.

Рассмотрением специфики студенческого возраста занимались многие исследователи в разные периоды. Л.С. Выготский впервые провел четкое разграничение данного возрастного периода, назвав студенческий возраст «начальным звеном в цепи взрослых возрастов», причисляя его, таким образом, к периоду зрелости. Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева.

И.А. Зимняя выделяет характерные особенности студенческого возраста, такие как: высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, социальная активность и т.д.

Продолжая описательную характеристику основных психологических особенностей студенческого возраста, стоит добавить выделенную А.В. Толстых необычайную работоспособность студентов и возможность овладения сложными способами интеллектуальной деятельности. А.В. Толстых замечает, что именно в данный возрастной период легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества.

Наряду с этим, студенческий возраст характеризуется исследователями как период сложного становления индивидуальных черт личности (работы Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.). Основным ориентиром студентов в процессе обучения является мотивация, которая в свою очередь сопровождается выражением самостоятельности и инициативности. Формирование мотивации студента определяется в значительной степени организацией образовательного процесса, субъектными особенностями обучающегося, педагога и системы его отношений к ученику.

Следующей характерной возрастной особенностью студенческого периода является склонность к самоанализу, рефлексии. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Возникновение

данного противоречия в развитии личности студента может послужить причиной внутренней неуверенности в себе.

Среди выделенных личностных качеств, характеризующих студенческий возраст, доминирующей чертой является стремление к освоению профессиональных навыков, получению опыта будущей профессиональной деятельности. Именно профессиональная самореализация является движущей силой всех вышеперечисленных характеристик: социальной активности, мотивации, рефлексии имеющихся знаний и навыков. В соответствии с этим, весь процесс обучения студентов должен быть ориентирован на рассмотрение и получение профессионального практического опыта. Выбираемые методы и технологии обучения должны основываться на исследовании ситуаций и примеров реальной действительности, что обеспечит им наибольшую эффективность и заинтересованность со стороны студентов.

В ходе рассмотрения актуальных методов подготовки студентов было изучено более 40 авторефератов диссертационных исследований, посвященных:

- проблемам и условиям подготовки педагогических кадров и формирования их профессиональной компетентности; (Беспалова Н.В., Бобиенко О.М., Боброва И.И., Соколова С.В., Баирова Г.Б., Матросова Ю.С., Молдабекова М.С.)

- применению личностно-ориентированных технологий в подготовке студентов; (Богдан Г.Ю., Недобой А.С., Пряхина Е.Н., Ломакин Д.С., Сибагатов Г.К., Петренко А.Н., Блохина Е.В., Карякина Т.И., Мелкозерова И.Е., Юркова Н.А., Кашинцева В.Г.)

- возможностям и условиям использования ситуационного анализа; (Бронникова М.А., Мальцевой Н.А., Ермиловой Н.Ю., Федоренко Т.Г., Семеновой Н.Г., Карпенко Р.В., Нагоринной Г.В., Гуковой Т.А., Трубищиной Е.И., Ребровой И.В., Абдабергенова Н.А., Рыбиной Н.М., Журавлевой Н.П.)

- эффективности применения кейс-метода в подготовке будущих специалистов (Егорова Е.В., Бовт В.В., Тенищева В.Ф.).

Было выявлено, что большинство исследователей подчеркивают целесообразность применения ситуационного подхода, кейс-метода, в процессе подготовки студентов и выделяют кейс-метод как наиболее релевантный и эффективный метод, позволяющий строить процесс обучения будущих специалистов с учетом особенностей студенческого возраста. Под кейс-методом понимается исследовательский метод, основанный на рассмотрении реальной ситуации профессиональной деятельности. Как было указано выше, основными характерными чертами студенческого возраста являются: увеличение познавательной мотивации, развитие индивидуальных личностных качеств, стремление к рефлексии и рост социальной активности. Основным мотивом служит получение опыта будущей профессиональной деятельности и стремление к освоению профессиональных умений и навыков. Указывая на комплексность структуры кейс-метода и его многофункциональность в развитии актуальных на сегодняшний день компетенций, исследователи отмечают соответствие идеи и этапов кейс-

метода возрастным особенностям и потребностям студенческого возраста. Рассмотрение ситуации реальной профессиональной действительности способствует развитию мотивации к решению проблемы кейса, и, соответственно овладению определенным набором компетенций. Кейс-метод предусматривает организацию рефлексии за счет организации дискуссии в коллективе, самостоятельной оценки необходимости поиска недостающей информации, а также в ходе подведения итогов после разбора кейса. Социальные навыки формируются на разных этапах работы с кейсом и представлены в широком разнообразии проявлений, начиная с взаимодействия в коллективе и заканчивая приобретением опыта общения с разного рода лицами и организациями при решении проблемы кейса. Наиболее значимо то, что кейс-метод позволяет создавать педагогические условия для преобразования деятельности студента от учебной к профессиональной с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов. Именно в ходе решения реальной практической проблемы наряду с формированием надпредметных компетенций происходит освоение важных профессиональных умений и получение опыта будущей профессиональной деятельности, что является приоритетным как для студента, так и для педагога. Важность выбора возрастосообразного метода подготовки специалиста определяет его успешность как в ходе обучения в вузе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, большая часть исследователей выделяют кейс-метод, как наиболее актуальный на сегодняшний день метод обучения в вузе, учитывающий особенности студенческого возраста. Кейс-метод обладает значительными возможностями в повышении качества подготовки специалистов, применение метода кейсов дает успешные результаты в подготовке специалистов во многих странах Европы, в США и начинает активно применяться в вузах России.

#### Использованная литература

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. - Выпуск 2.
2. Зимняя А. Н. Педагогическая психология — М., 2000.
3. Зобов А.М. Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение. On-line in Internet <http://www.management.com.ua/be/be035>
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. [Уч. пособие для пед. ин-тов]. – М., 1976. – 175 с.
5. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. - М.-С.-Пет., 1994.

## **ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

В настоящее время широко используется понятие «готовность к профессионально-педагогической деятельности». Одной из центральных проблем в работе с готовностью личности к деятельности является отсутствие единой методики измерения данного качества личности и корректности используемых психологических методик.

Само понятие готовность имеет многоаспектную структуру и может пониматься как психологическое понятие, так и как педагогическое понятие. В различных исследованиях рассматривается готовность учителя к работе классного руководителя; готовность к решению воспитательных задач в процессе обучения и воспитания; готовность к реализации личностно-ориентированного подхода; готовность к работе в профильных классах и др. В нашей работе рассматривается готовность к преподаванию искусственного интеллекта в профильных классах.

Проблемы готовности будущего специалиста к деятельности с различных позиций рассматривали такие ученые как Ю.К. Бабанский, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, О.Ф. Жуков и др.

Н.В. Кузьмина связывает профессиональную готовность учителя с его умением оптимально решать профессионально-педагогические задачи. В.А. Сластенин определяет готовность как сложный синтез взаимосвязанных структурных компонентов и выделяет: психологическую готовность, научно-теоретическую, практическую, психофизическую, физическую. К.М. Дурай-Новакова рассматривает готовность к педагогической деятельности как синтез интегративных переменных, включающих свойства, качества, знания и навыки личности. Она выделяет показатели профессиональной готовности к педагогической деятельности, среди которых: мотивация к педагогической деятельности; степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности; уровень активизации знаний, умений и навыков.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность как совокупность профессионально важных качеств личности, и выделяют следующие компоненты готовности: мотивационный; ориентационный; операциональный; волевой; оценочный.

Опираясь на работы ученых, мы рассматриваем «готовность к профилизации старшеклассников в области искусственного интеллекта» как состояние личности, включающее наличие сформированности мотивационного, ориентационного и операционального компонентов.

Мотивационный и ориентационный компоненты определяют стратегию профессионального поведения будущего учителя, которая



ориентирована на желание работать в профильных классах школы, вызывать интерес к искусственному интеллекту, к тем его сторонам, которые могут быть избраны учащимися в качестве своей будущей профессии.

Операциональный компонент, основанный на комплексе педагогических умений и навыков, представляет собой линию поведения учителя, совокупность приёмов и способов для достижения цели.

Таким образом, критериями готовности учителя к профилизации старшеклассников в области искусственного интеллекта в нашем исследовании выступают ведущие элементы в ее структуре:

1. Изучение мотивационного компонента. Предполагает анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью, познавательного интереса к искусственному интеллекту, выраженности мотивации на достижение успеха.

2. Изучение ориентационного компонента предполагает анализ теоретических знаний учителя об искусственном интеллекте, как области для выбора будущей профессии старшеклассниками.

3. Изучение операционального компонента заключается в выявлении уровня сформированности умений и методической подготовки, необходимых для осуществления профильного обучения искусственному интеллекту старшеклассников.

Для измерения уровня готовности будущего педагога информатика к реализации профильного обучения в области искусственного интеллекта рассмотрим следующие методики.

Мотивационный компонент готовности предлагается определять с помощью методик:

«Удовлетворенность избранной профессией» В.А. Ядов (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана) [2];

«Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) [1], [2].

Данные методики предполагают изучение в динамике следующих показателей: осознанность выбора учителем профессии; мотивацию профессиональной деятельности; мотивацию профильного обучения старшеклассников; интерес к искусственному интеллекту и восприятие его как актуального направления в науке, требующего новых квалифицированных специалистов для его дальнейшего развития.

Операциональный компонент готовности. Знания учителя в области искусственного интеллекта предлагается оценивать на основании разработанных анкет и тестовых заданий

Также предполагается использовать методику «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (методика Н.П. Фетискина в нашей модификации), которая представляет собой самооценку будущими учителями информатики уровня развития у них критериев готовности, распределенных по соответствующим компонентам готовности.

При измерении готовности по отдельным компонентам с использованием данных методик, оптимальные результаты будут достигаться в случае сформированности всех компонентов.

Измерение готовности возможно на основе оценивания уровня составляющих ее компонентов с последующей интеграцией полученных показателей. В соответствии с данным подходом, каждый компонент может иметь три уровня проявления: критический, развивающийся, эталонный.

Распределение компонентов готовности по уровням позволяет определить их взаимодействия при интеграции. Взаимодействие при котором два и более компонентов (из трех) имеют критический уровень, характеризуют отсутствие готовности. Взаимодействие с участием одного компонента имеющего критический уровень, характеризует состояние предготовности. Все другие взаимодействия компонентов с различными уровнями качества характеризуют большую или меньшую меру готовности. При этом высшее проявление качества готовности характеризуется взаимодействием ее компонентов, имеющих только эталонный уровень меры.

Достоверность полученных таким образом результатов обеспечивается тем, что: данные методики были задействованы в ряде исследований, посвященных проблемам готовности учителя к профессиональной деятельности; были использованы методы математической статистики; осуществлена интеграция данных, полученных при измерении отдельных компонентов, и получение общего показателя готовности будущего учителя информатики к преподаванию искусственного интеллекта в профильной школе.

#### Использованная литература

1. Мотивация профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. - [http://www.azps.ru/tests/tests2\\_zamfir.html](http://www.azps.ru/tests/tests2_zamfir.html).
2. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией [Текст] // Вопр. психол., 1988. - № 1. С. 83 – 88.

*Швец Н.А.*

*Бийский государственный педагогический университет имени В.М. Шукишина*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

В модели Российского образования – 2020 [9] представлены изменения самой природы образовательного процесса в высших учебных заведениях. Новый тип образования будет характеризоваться большим объёмом самостоятельной работы студентов, их вовлечением в реальные проекты, появлением коллективных форм работы. Кроме того, безусловным требованием к студентам станет освоение нескольких иностранных языков на уровне, достаточном для свободной коммуникации, обучения, участию в совместных исследовательских и образовательных проектах. Обобщая требования

Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», можно выделить ряд ключевых моментов: содержание профессиональной подготовки менеджеров туризма предполагает включение студентов в разработку проектов по специальности; показателем успешности специалиста становится активное использование современных информационно-телекоммуникационных технологий; особое значение приобретает обучение иностранному языку как средству общения, с одной стороны, как средству обучения и дальнейшего повышения квалификации, с другой. В стратегии по развитию туризма до 2015 года [10] особо подчёркивается, что международное сотрудничество должно обеспечивать решение общих задач развития туризма в Российской Федерации, в том числе качественной подготовки кадров. На современном этапе развития информационных технологий в сфере высшего образования представляется возможным осуществлять международное сотрудничество через телекоммуникации и телекоммуникационные проекты. Следовательно, в условиях особого значения, которое уделяется обучению иностранного языка, решение задачи профессиональной подготовки квалифицированных специалистов в сфере туризма мы связываем с использованием интерактивных средств обучения, а именно международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма.

Теоретическим основам и практическому использованию педагогического проектирования уделялось большое внимание в работах М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Зимней, И.А. Колесниковой, И.Я. Лернера, Д.Ш. Матроса, Н.В. Матяш, Е.С. Полат. Опыту разработки международных телекоммуникационных проектов посвящены исследовательские и практические работы М.Ю. Бухаркиной, Е.С. Полат, А.Ю. Уварова и других. Однако отдельного исследования, посвящённого подготовке студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма ещё не проводилось.

Проблема исследования заключается в необходимости поиска эффективных способов подготовки будущих специалистов, обладающих такими качествами, как активность, самостоятельность и конкурентоспособность на современном рынке труда. Имеются все основания считать данную проблему нерешённой и требующей специального исследования, что и обусловило актуальность данной работы и выявило одну из первых задач исследования – определить психолого-педагогические аспекты исследования подготовки студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма.

На основе анализа теоретико-методологических исследований было определено, что подготовка студентов средствами международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма – это специально организованное взаимодействие преподавателей и студентов, направленное на создание организационно-педагогических условий для формирования мотивационной готовности студентов к изучению иностранного языка и будущей профессиональной деятельности, языковой готовности, а также

личностной готовности (профессионально важных качеств), формируемых средствами международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма. Взяв за основу определение Е.С. Полат [5], учебный международный телекоммуникационный проект в сфере туризма понимается нами как совместная деятельность студентов и преподавателей, организованная на основе компьютерной телекоммуникации в международном сетевом пространстве, ориентированная на социальное партнёрство, имеющая общую цель, согласованные способы и методы решения задач, и направленная на получение совместного турпродукта.

Придерживаясь позиции В.А. Сластёнина в том, что «профессиональная готовность специалиста является сложным, многоуровневым разноплановым системным психическим образованием, прежде всего личностным образованием человека» [6, с. 460], рассмотрим выделенные виды готовности с учётом возрастных особенностей студентов.

Рассмотрим первый аспект: мотивационная готовность. Мотивация определяется А.Н. Леонтьевым как опередмеченная потребность, то есть потребности конкретизируются в мотивах, являющихся побудителями деятельности человека, социальных групп, ради чего она [деятельность] и совершается [4, с. 189-190]. Разные авторы называют ряд мотивов поступления в вуз, что во многом зависит от ракурса изучения этого вопроса, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. Всё же можно отметить стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя. Согласно работам Е.П. Ильина [3], основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера её применения, соответствие профессии интересам и склонностям и её творческие возможности. Мотивация учебной деятельности – это соотнесение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Придерживаясь позиции о том, что мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности, задающих её границы и формы и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определённого результата, отметим, что мотивация как сложный процесс требует анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений и рассмотрим основные причины, побуждающие студентов получать профессию, а также участвовать в международной телекоммуникационной проектной деятельности в процессе обучения в вузе.

Выборка респондентов составила 80 студентов 1-5 курсов. На основе анализа результатов наблюдения и анкетирования, было доказано, что основные мотивы учебной деятельности студентов меняются в зависимости от возраста. 75% студентов 1-2 курсов отмечают профессиональный (получение профессии) и прагматический (получение диплома) мотивы в качестве

ведущих, однако интересным представляется тот факт, что студенты не связывают освоение профессии с собственно учебной деятельностью. Желание разрабатывать международные проекты по специальности отмечается у 30% обучающихся. Согласно наблюдениям и опросу, у 80% студентов 4-5 курсов выявлены потребности к получению конкурентоспособных профессиональных знаний и умений, включая достаточный уровень владения иностранным языком. По опросам студентов специальности «социально-культурный сервис и туризм» 70% респондентов заинтересованы в международном сотрудничестве и профессиональном взаимодействии со студентами других стран по данной специальности.

В студенческом возрасте достигают максимума в своём развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б.Г. Ананьеву [2] сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщённая картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. В процессе подготовки студентов к разработке и реализации проектов преодолевается школярское отношение к учёбе: ориентация на результат интеллектуальной деятельности. В процессе разработки проектов большое внимание уделяется именно движению мысли, развитию проектных, исследовательских умений. Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это способность учиться, которая определит возможности в становлении будущих специалистов как профессионалов. Таким образом, именно в проектной деятельности раскрываются способности самостоятельного добывания знаний, происходит усвоение не только знаний, которые быстро устаревают в наше время, а чёткую технологию поиска, обработки, передачи и хранения информации, навыков международного сотрудничества (умений самостоятельного поиска партнёров по проекту, умений международного общения, работы в международной команде и т.д.).

При рассмотрении понятия «личностная готовность», целесообразно начать с определения «личность». В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Принимая во внимание тот факт, что психологическая теория деятельности через понятие действия вводит принцип активности, поддерживаем позицию К.А. Альбухановой-Славской о том, что личность – это субъект жизненного пути и субъект деятельности, в основе которой лежит активность (две формы активности составляют такие качества, как инициативность и ответственность) [1]. Необходимо обратить внимание на то, что цель деятельности в данном случае – это сознательный образ (проект). Выполняя определённую деятельность, человек постоянно держит этот образ (проект) у себя в сознании, а действие –

это сознательное проявление активности человека. Рассматривая подготовку студентов-будущих менеджеров по туризму, необходимо обратиться к системной профессиограмме, в которой на основе описательно-технологических характеристик профессии по определённой схеме выделяются профессионально важные качества (ПВК) для данной профессии [7]. При построении "модели специалиста" выделяют: модель реально действующего, "готового" специалиста, куда входят: а) модель деятельности специалиста (цели, задачи, действия, операции); б) модель личности специалиста (традиционно личность определяется "личностными профилями", а фактически - системой ПВК). Е.С. Романова к личностным качествам, необходимым для успешного выполнения профессиональной деятельности для менеджера по туризму среди прочих относит инициативность и ответственность [8]. Активность при разработке международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма понимается нами как стремление студентов расширить сферу своего профессионального общения, активно и ответственно совершенствовать языковые умения по собственной инициативе. Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодёжи. Это часто порождает у преподавателя ошибочное представление о студентах как о незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Однако в процессе проектной деятельности преподаватель не ставит планку, не ограничивает уровень, до которого студент может развить свои личностные качества, такие как ответственность, инициативность, самостоятельность. Таким образом, определив, на каком именно уровне находится тот или иной студент, преподаватель имеет возможность подобрать соответствующие педагогические средства, с помощью которых возможно успешное развитие студента и, соответственно, переход студента из одного уровня на другой с более высокой степенью ответственности, инициативности и самостоятельности. На основе анализа результатов наблюдения и анкетирования, были получены следующие результаты. До разработки студентами международных телекоммуникационных проектов уровни активности распределялись так: 20% респондентов относились к низкому уровню, 60 % к среднему, 20% к высокому уровню активности. Проведённое после окончания проектной деятельности анкетирование показало увеличение количества студентов с высоким уровнем активности на 40%. Таким образом, полученные показатели распределились 10% на низком уровне, 30% на среднем, 60% на высоком.

На основании анализа психолого-педагогических аспектов исследования был выбран ряд методик и диагностик, позволяющих оценить мотивационную и личностную готовность студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов. С помощью данных методик были произведены замеры до разработки студентами международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма и по окончании проектной деятельности. Разность результатов, полученных в ходе работы, позволяет сделать вывод об эффективности использования международных

телекоммуникационных проектов в сфере туризма при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что подготовка студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов способствует формированию мотивационной готовности студентов к изучению иностранного языка и будущей профессиональной деятельности; формированию личностной готовности студентов, проявляющейся в повышении активности, развитии таких качеств, как ответственность и самостоятельность; а также способствует овладению фундаментальными умениями коммуникации, вовлечению студентов в практическую деятельность.

#### Использованная литература

1. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 337 с.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1996. – 384 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 508 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1979. – 303 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 269 с.
6. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. вузов непер. профиля / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 478 с.
7. Пряжников, Н.С. Понятия: "профессиограмма", "психограмма", "модуль профессии", "модель специалиста", "формула профессий" 24.09.2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа. <http://www.hrm21.ru/rus/actual/?action=show&id=95>
8. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е.С. Романова. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
9. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. – Москва: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 37 с.
10. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2015 года. – М., 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа [culture.natm.ru/tourism-doc/strvrfnfpd2015g.doc](http://culture.natm.ru/tourism-doc/strvrfnfpd2015g.doc)

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Проблема культуры общения — одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Искусство общения – это дар, которым обладают примерно 5-7 % людей. Всех остальных – надо учить. Учить диалогу, учить умению слушать, слышать, понимать, не манипулировать и не применять насилия к партнеру по общению, а пытаться ему открыть себя так, чтобы он тебя понял. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. «Педагогика сотрудничества» и «толерантность» — те понятия, без которых невозможны какие-либо преобразования в современной школе. Толерантность как социальный и психологический феномен в настоящее время становится все более актуальной темой научных исследований.

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этику и стратегию ненасилия, идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т.п.).

Несмотря на достаточно острую научную и публицистическую полемику относительно объективного характера появления проблемы толерантности в научном контексте, она заняла одно из центральных мест во многих научных дисциплинах, став не только актуальной темой теоретических размышлений, но и одной из ведущих областей практических и прикладных разработок.

В отечественной науке проблема толерантности в качестве предмета исследования изучается не так давно, хотя интерес теоретиков и практиков привлекли ее самые разнообразные аспекты. В частности, рассмотрены общефилософские и социокультурные вопросы толерантности (Ю. Бромлей, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский, И.Б. Гасанов, М.П. Капустина, М. Мчедлов, Л.В. Скворцова, В.В. Шалин и другие). Предложены различные теоретико-методологические подходы к созданию психологии и педагогики толерантности (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, С.Л. Братченко, А.У. Хараш, В.А. Тишков и другие). Сделана попытка психолого-педагогического анализа данной темы (Д.В. Зиновьев, П.Ф. Комогоров, О.Б. Скрыбина, К. Уэйн и другие). Широкий круг исследований посвящен изучению толерантности как устойчивости, т.е. неподверженности внешним воздействиям, в том числе неблагоприятным факторам (работы Ю.М. Забродина и В.В. Голубинова, В.И. Лебедева, Е.А. Милеряна, Е.Г. Луковицкой, Е. Френкель-Брансвика, М. Комадена, Р.В. Брислина и многих других). В рамках этого подхода решались, например, такие конкретные задачи, как изучение устойчивости к манипуляциям и противостояние влиянию (Е.В. Сидоренко, А.Ю. Панасюк, И.Б. Шебураков и другие). Рассматривалась психологическая устойчивость в деструктивных и подавляющих ситуациях (Г.Ю. Платонов и другие),



фрустрационная толерантность (Г.Ф. Заремба, Б.А. Вяткин, К.В. Судаков и другие) и стресс-толерантность (А.А. Баранов и другие).

Проблема толерантности анализируется также в контексте процессуальных аспектов общения (В.А. Лабунская, Л.И. Рюмшина и другие), в связи с поиском фундаментальных условий толерантности (Т.П. Скрипкина и другие). Зачастую анализ данной проблемы включает изучение своей противоположности — интолерантного поведения в межгрупповых и межличностных отношениях (А. Г. Асмолов, Л.Д. Гудков, Л.М. Дробижева, В.А. Лабунская, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова, А.Н. Малашенко и другие).

Для педагогики и психологии, проблема толерантности тоже становится все более актуальной, особенно в связи с возрастанием роли различий между людьми в самых разных сферах жизнедеятельности.

Вместе с тем, несмотря на повышенный интерес исследователей к проблеме толерантности в самых разных ее аспектах, до сих пор не существует общего понимания данной области проблематики в психологии и педагогике, не сложился полноценный понятийный и концептуальный аппарат. Практически все исследователи данной темы сходятся во мнении относительно социокультурной актуальности разработок в этом направлении. Научная актуальность проблемы определяется тем, что в настоящее время отсутствует концепция толерантности в межличностном общении; многообразие трактовок термина и тенденция его редукции к близким понятиям (уважению, принятию, эмпатии и пр.) затрудняют проведение эмпирических исследований и реализацию высокоэффективных практико-ориентированных программ. Поскольку термин толерантность является междисциплинарным, важно выделить его специфические особенности: интерпретировать научное содержание категории, описать его феноменологию, что позволило бы осуществить дифференциацию от близких по смыслу понятий. В связи со сказанным представляется актуальной разработка концепции межличностной толерантности как основы для создания практико-личностно-ориентированных обучающих программ для педагогов.

Подчеркнем, что толерантность в межличностном общении понимается нами, с одной стороны, как неотъемлемая характеристика (показатель) профессионализма и зрелости личности, сферой деятельности которой является взаимодействие в рамках «человек — человек», с другой стороны, как конструируемый в процессе обучения и воспитания образ (идеальная модель), выполняющий системообразующую функцию. При этом феноменология толерантности, рассматривается как одно из проявлений внутреннего противоречия, способствующее саморазвитию субъекта общения.

Идеология перехода от парадигмы конфликта к парадигме толерантности легла в основу федеральной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». По мнению А. Г. Асмолова, «конфликт является лишь одним из важных механизмов развития природы, общества, государства и личности. Многие педагоги, историки, социологи и психологи наряду с конфликтом начинают зорче различать многочисленные формы симбиоза, кооперации, со-

действия, коллективистской идентификации, сопереживания, эмпатии, альтруизма как движущих факторов социального взаимодействия» [1; 9]. Именно толерантность, понимаемая ими как устойчивость к конфликтам, обеспечивает ту фундаментальную основу, на которой способны произрастать разнообразные формы продуктивного взаимодействия между людьми.

Вместе с тем встает вопрос о взаимосвязи толерантности и конфликта. Попробуем ответить на него, рассмотрев анализ условий и факторов толерантности с точки зрения философского подхода.

На уровне философского анализа проблемы толерантности подчеркиваются различные аспекты ее специфики. Многие авторы отмечают, что необходимыми условиями и факторами актуализации толерантности являются: антагонизм в межличностном взаимодействии [3], отрицание, непринятие, негативные эмоции [16], оценочность, которая также понимается как необходимый признак толерантности ([8] и др.). По мнению П.Кинга, «быть толерантным» означает терпеть, сносить, мириться с человеком, деятельностью, идеей и т.п., которого или которой в действительности не одобряешь [11]. П. Кинг понимает толерантность как отрицание нетерпимости. При этом толерантность заключается в сдерживании неприязни в сочетании или с отложенной негативной реакцией, или с заменой ее на более позитивное реагирование. Определение П. Кинга позволяет говорить о двух уровнях толерантности: первый подразумевает отсрочку негативной реакции, второй — готовность к пониманию, вступление в диалог с человеком, который вызывает негативную реакцию [11]. Для Р.Р. Валитовой толерантность с необходимостью предполагает подавление чувства неприятия [3]. И. Йовел подчеркивает диалектическое единство принятия и отрицания другого. По его мнению, две противоположности становятся скорее совместимыми, чем взаимоисключающими [16]. С. Мендус напоминает, что толерантность отличается и от свободы, и от позволения или разрешения тем, что разговор о толерантности возникает лишь тогда, когда обнаружение различий между людьми сопровождается чувством неодобрения или отвращением [12]. В.А. Лекторский подчеркивает, что толерантность возможна «как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций (и даже в некоторых случаях изменение индивидуальной и культурной идентичности) в результате критического диалога» [8; 54]. Выводы из подобных утверждений могут быть сформулированы следующим образом.

1. Толерантность актуализируется не во всяких ситуациях, но лишь в таких, которые связаны с наличием антагонизма в межличностных отношениях. Антагонизм как противоречие может быть зафиксирован на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях общающихся личностей.

2. Осознание кем-либо различий между ним/ней и другим человеком сопровождается: а) отрицанием их содержания в другом человеке, б) переживанием неодобрения, отвращения, неприятия, в) действиями в отношении другого человека, которые могут, как выражаться открыто (например, посредством оскорбления, ухода и т.п.), так и подавляться, или вытесняться.

Следовательно, главная функция толерантности может быть понята как направление развития потенциально конфликтной ситуации к конструктивному разрешению. В то же время толерантность (исходя из ее разных определений), есть не что иное, как готовность к пониманию и вступлению в конструктивный диалог с человеком, вызывающим негативную реакцию на основе уважения, принятия, открытости, внимания и т.п. Следовательно, именно содержание противоречия и момент преобразования «негатива» в «позитив» могут рассматриваться как психологическая специфика толерантности.

Следует подчеркнуть, что при интерпретации термина «толерантность» в различных определениях наиболее часто встречаются противопоставления «свой — чужой, другой», «я — ты». Например, толерантность понимается как терпимость «к чужим мнениям, верованиям, поведению» [2; 12]. Толерантность как этическую ценность связывают с существованием различий в человеческих сообществах и с проблемой уважения различий, а точнее, особенностей, инаковости. Не останавливаясь подробно на содержании многочисленных исследований социальной идентичности, отметим, что опираемся на работы Дж. Мида, Э. Эриксона, С. Московичи, Г. Тежфела, Г.М. Андреевой, Н.М. Лебедевой, В.П. Левкович, В.Ф. Петренко, Г.У. Содцатовой, Т.Г. Стефаненко и других.

Большинство современных исследователей, занятых проблемой индивидуального развития, рассматривают социальную идентичность в качестве первостепенной человеческой потребности. Получается, что толерантность необходима в тех ситуациях, которые характеризуются угрозой социальной идентичности, столкновением несовместимых интересов, потребностей, ценностей, что еще раз подчеркивает конфликтность взаимоотношений.

Таким образом, восприятие и интерпретация антагонизма с другим человеком затрагивают фундаментальную потребность в социальной идентичности: отрефлексированная информация вызывает отторжение, противостояние, противоборство, направленное в первую очередь на сохранение прежней идентичности. Происходит отрицание, отвержение как самой этой возможности, так и включения воспринятой информации от другого человека в поле феноменального опыта и в содержание Я-концепции. В этом случае человек начинает испытывать когнитивный диссонанс: рост напряжения при осознании несовместимости двух разнонаправленных тенденций. Разнонаправленные тенденции проявляются, во-первых, в негативной оценке, а также эмоциях и чувствах к другому человеку в ситуации «здесь и сейчас» и, во-вторых, в негативных эмоциях по отношению к себе и отрицательной самооценке, которые базируются на фундаментальных позитивных вневременных установках по отношению к другому человеку.

#### Использованная литература

1. Асмолов А.Г.. Историческая культура и педагогика толерантности //Мемориал. 2001., №24, с.61-63.
2. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997.

3. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вести. МГУ. Сер. 7. Философия. 1996. № 1. С. 33-37.
4. Дневник двух событий: научная конференция «Толерантность — норма жизни в мире разнообразия» и студенческая школа «Толерантность против ксенофобии?» // Век толерантности: Научно-публ. вестн. 2001. № 3-4. С. 1-17.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.
6. Лабунская В.А. Социально-психологические презентации толерантного — интолерантного межличностного общения: Научно-метод. пособие. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2002.
7. Лебедев И.Б. Психологические механизмы стресс-преодолевающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля: Докт. дис. М., 2002.
8. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопр. филос. 1997. № 11. С. 46-54.
9. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2000.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.
11. Байбородова Л. В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников. /Ярославский педагогический вестник. - 2003. - № 1
12. Риэрдон Б.Э. Толерантность - дорога к миру. М.: Бонфи, 2001. - 304 с. - (Прогр. "Гражд. о-во").
13. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг для подростков. М.: Генезис,- 2000. – 112 с.
14. Мемориал. 2001., №24, с.61-63.
15. Семина Л.И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия. // Семья и школа. 2001. №№11-12, с. 36-40.
16. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. 2001
17. № 9, 2002 № 1.
18. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии 2006. №2 с.3-12

*Шорнов Д.С.*

*Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева*

### **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Старший школьный возраст, или, как его называют, ранняя юность, охватывает период развития детей от 15 до 17 лет. К концу этого возраста школьник приобретает ту степень идейной и психической зрелости, которая достаточна для начала самостоятельной жизни, дальнейшего учения в вузе или

производственного труда после окончания школы.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

Как отмечает Немов Р. С.: «В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей» [5, 117].

Крутецкий В. А. считает: «Старший школьный возраст – период гражданского становления человека, его социального самоопределения, активного включения в общественную жизнь, формирования нравственных и духовных качеств. Личность юноши и девушки складывается под влиянием совершенно нового положения, которое они начинают занимать по сравнению с подростком, в обществе, коллективе» [4, 275].

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания ребенка находит свое выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности.

На период ранней юности приходится становление нравственного самосознания. К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью. Наряду с вопросами морали мировоззрение человека включает в себя социально-политические, экономические, научные, культурные, религиозные и другие устойчивые взгляды. Специфика юности заключается в том, что в эти годы идет активный процесс становления мировоззрения, который практически завершается к окончанию школы.

В раннем юношеском возрасте завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Однако данный период характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок.

Ранняя юность – начало практической реализации жизненных планов, которые складываются к концу подросткового возраста. Близость к завершению школы требует профессионального и личного самоопределения (нравственно-личностный выбор) [5].

Система образования и социальные ожидания наряду с фактом биологической зрелости ставят перед старшеклассниками задачу осуществления выбора жизненной перспективы. Такая задача является новой жизненной задачей для каждого человека, достигшего 15 – 17 – летнего возраста и обучающегося в школе. При этом подразумевается, что на этом возрастном этапе, у юношей и девушек есть ресурсы для этого выбора. Исследования многих психологов показывают, что это далеко не так. Одновременно с этим, мы понимаем, что образовательный институт может как способствовать, так и препятствовать решению возрастных задач юношества.

Характерное приобретение ранней юности – формирование жизненных планов. В этом возрасте из мечты, где все возможно, и идеала как абстрактного образца постепенно вырисовывается более или менее реалистичный план действий, а предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения. По мнению К. Левина, наличие временной перспективы, ясных целей положительно связано с активностью и продуктивностью деятельности в настоящем; а переход от подросткового возраста к юношескому связан с увеличением объема временной перспективы. Именно в увеличении объема временной перспективы кроется отличие планов подростков от планов юношей и девушек. Ребенок видит ближайшие дни; у подростка кроме ближайших дней есть мечта, без определенного плана действий; юноши и девушки уже строят связи того, что есть, с тем, какие действия нужно совершить для того, чтобы достигнуть цели. Иными словами, увеличение объема временной перспективы характеризуется как более дальним, так и более реалистичным «зрением», видением себя в будущей ситуации.

Собственно граница между подростковым и юношеским возрастом проходит по линии пространства реализации и самореализации. Подростку, для реализации будущего, достаточно воображения, образа. Будущее совершается в воображении. Для юноши будущее совершается в поступке, в выборе и пробе реализации этого выбора, которая затем оценивается созданными ранее образами.

Это положение подтверждает М.Р. Гинзбург, который характеризует юношеский возраст в рамках двух измерений: пространственно-временном измерении и ценностном измерении. Он указывает на то, что юность характерна недостаточной степенью дифференцированности пространственно-временной перспективы при относительной структурированности ценностей. Фактически такое положение дел означает слабо структурированные перспективы, наличие жизненных притязаний при неразвернутости плана действий по их реализации [3].

Одним из базовых понятий нашего исследования является «профессиональное самоопределение».

Самоопределение личности – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Его особая форма – профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение личности – это процесс выбора профессии, отражающийся в её профессиональных планах, намерениях и завершающийся с их реализацией. Принятие решения о профессиональном выборе, являющееся важным звеном волевого акта, также включается в общий процесс профессионального самоопределения. Далее следует профессионализация, то есть овладение знаниями, умениями и навыками в выбранной профессии и собственно профессиональная деятельность.

После анализа литературы нами за основу была взята трактовка профессионального самоопределения старшеклассника Брылевой Т. Г., как процесса формирования личностью своего отношения к предстоящей профессиональной деятельности через выбор профессии, учебного заведения и способа профессиональной подготовки (образовательной траектории), обеспечивающей профессиональное становление и самореализацию личности в данной деятельности [1].

В юношеском возрасте выбор профессии в значительной мере является моральной проблемой, представленной в жизненных планах, возникающих в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации её мотивов, становления её ценностных ориентаций. В профессиональных планах отражается процесс конкретизации целей и мотивов профессионального выбора, поиск путей и средств их достижения, «привязка» к жизненным реальным условиям. Так профессиональные планы становятся профессиональными намерениями.

К существенным факторам профессионального самоопределения относятся возраст совершения выбора профессии, уровень информированности личности (знание о себе, требований профессий, предъявляемых к человеку, осведомленность о рынке труда) и уровень её притязаний.

Кроме интересов, способностей и ценностных ориентаций, в которых отражаются личный и социальный аспекты профессионального самоопределения, большую роль в принятии решения играет оценка своих возможностей (материальные условия, состояние здоровья, уровень учебной подготовки и т. д.). Такой оценке помогает развитое профессиональное самосознание, которое представляет собой отражение человеком самого себя, выделение из объективного мира, осознание своих мыслей и чувств, действий и поступков, взаимоотношений с окружающими людьми, осознания себя как личности, как субъекта деятельности.

Осознание себя происходит через познание других людей в процессе общения и взаимодействия с ними, через усвоение знаний, социальных нормативов и установок, накопление жизненного опыта, присвоение значимых ценностей.

Важнейшими составляющими профессиональной направленности личности являются её профессиональные планы, намерения (отличаются от планов большей определенностью, знанием способов и средств достижения

цели), а также мотивация профессионального выбора, представляющая собой совокупность стойких взаимодействующих мотивов [7].

В ходе исследования нами были выявлены и раскрыты следующие показатели готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

1. Профессиональные установки – это система ориентаций субъекта профессионального развития на социальные требования по присвоению профессиональной деятельности, психологическая готовность к решению специфических возрастных задач вхождения в мир профессий. Выражают собой личностную активность субъекта деятельности и относятся к смысловым установкам, возникающим в ходе общего и профессионального развития. По своим психологическим механизмам профессиональные установки действуют на основе мотивации достижения, выступая в качестве иерархически более высокого уровня, чем профессиональные намерения и профессиональные решения.

2. Самооценка. В психологии самооценка рассматривается как феномен самопознания. Самопознание – это осознание человеком самого себя, своего «Я». Осознать самого себя – значит дать отчет себе относительно своих сил, возможностей, личных качеств, уровня их развития, то есть оценить их в должной мере.

Самооценка, как и любое психическое образование, формируется прижизненно, и рассматривать ее нужно в возрастном аспекте.

Исследования Т. В. Драгуновой [2] показывают, что старшеклассники стремятся выбрать тот вид деятельности, который соответствовал бы их пониманию собственных возможностей. Поскольку зачастую понимание собственных возможностей у школьников не адекватно показателям, то на пути выбора их ожидают неудачи.

У старшеклассников самооценка служит двум целям:

- Самовоспитанию;
- Прогнозированию будущей профессии.

3. Профессиональные намерения. В повседневной жизни намерения человека определяют желание действовать, совершать поступки, в частности, в последующей профессиональной деятельности. Необходимо, чтобы личность адекватно оценивала свои индивидуальные особенности и имела четкие профессиональные представления, которые во многом определяют успешность выполнения профессиональной деятельности.

4. Профессиональные интересы – это элементы мотивационно–потребностной сферы. Обращены на различные виды профессиональной деятельности и побуждают к овладению ими. В ряду других форм мотивации, связанных с преобразованием предмета деятельности, профессиональные интересы по механизмам эмоционального удовлетворения связаны не столько с продуктом, или результатом деятельности, сколько с процессом.

В настоящее время проблема профессионального самоопределения старшеклассников актуальна как никогда, т.к. учащиеся совершают свой выбор часто интуитивно, под влиянием случайных факторов (исходя из



общественного престижа, в зависимости от материального обеспечения профессии или из-за поверхностного интереса, навеянного литературой, фильмом, телепередачей). Результаты исследований [6] показывают, что эффективное профессиональное самоопределение старшеклассника возможно лишь при достаточно высоком уровне развития его личности, который предполагает сформированность позитивного образа «Я», целостное восприятие себя субъектом своей жизни, способность выбирать и стремление руководствоваться при совершении выбора собственными целями и ценностями. Наше исследование показывает, что более 40 % молодых людей в нашей стране осуществляют выбор профессии неосознанно.

Недостаточная готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению заключается в следующем:

- у большинства старшеклассников недостаточно развиты личностные качества, необходимые для профессионального самоопределения (способность к самопознанию и саморазвитию, ответственность, самостоятельность, целенаправленность, самокритичность, эмоциональная лабильность, сила воли, готовность к выбору);

- у старшеклассников практически отсутствуют знания, необходимые для профессионального самоопределения – о мире профессий, о самом себе, о потребностях рынка труда;

- занижена потребность в профессиональном самоопределении;

- не учитываются при выборе профессии потребности в кадрах своего региона и страны в целом;

- завышен уровень притязаний;

- не сформированы мотивы выбора профессии;

- отсутствует трудовая мотивация.

Таким образом, каждый старшеклассник оказывается в ситуации профессионального выбора, к которому, как показывает практика, не всегда готов. Профориентационная деятельность по формированию данной готовности может успешно осуществляться в соответствии с выявленными нами показателями.

Однако в последнее время наблюдается тенденция самоустранения родителей в вопросах воспитания детей и возложение этих обязанностей на школу, которая в свою очередь зачастую считает своей основной задачей лишь передать знания, умения и навыки, подготовив тем самым школьника к сдаче Единого государственного экзамена. Решить данную проблему представляется возможным в условиях загородного детского лагеря, когда процессы взаимодействия с окружающей действительностью протекают более интенсивно и насыщенно. Разработка и реализация профориентационных программ и мероприятий в условиях совместной жизнедеятельности временного детского коллектива позволит минимизировать отрицательные факторы в профессиональном развитии школьника, создать необходимые условия, способные обеспечить формирование профессионального самоопределения старшеклассника.

В предстоящий летний сезон на базе Физкультурно-оздоровительного

центра «Росинка» Минспорта Чувашии оздоровительная компания будет реализовываться по программе «Дуб» («Думай о будущем»). Одним из основных направлений нашей комплексной социально-педагогической программы является профориентационное направление, в рамках которого и будет осуществляться подготовка детей к осознанному выбору профессии.

#### Использованная литература

1. Брылева Т. Г. Организационно-педагогические условия эффективного профессионального самоопределения старшеклассников в лицее: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Брылева. – Магнитогорск, 2006. – 20 с.
2. Драгунова Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. - М. : Знание, 1988. – 439 с.
3. Исследовательская программа «Доступность высшего образования в России. Проект «Основательность ожиданий старшеклассников как фактор доступности высшего образования / [Н. П. Васильева и др.]. – Красноярск, 2002. – 28 с.
4. Крутецкий В. А. Психология : Учеб. для учащихся пед. уч-щ. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
5. Немов Р. С. Психология : Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – 496 с.
6. Осухова Н. Поверить в себя. Особенности личностно-профессионального самоопределения старшеклассников / Н. Осухова // Интернет-ресурсы газеты 1 сентября, рубрика «Наши дети»: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200300404>
7. Профессиональная ориентация учащихся / Составитель О. А. Хаткевич. – Мн. : Издательство ООО «Красико-Принт», 2004. – 176 с.

*Юртаева Т.Б.*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

### **К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА – ЭКОНОМИСТА»**

В условиях становления и развития рыночной экономики выявляется тенденция сближения экономики и права, процессов формирования высокой гражданственности и законности экономических явлений. Социокультурные, политико-правовые, социально-экономические, духовные процессы повышают роль и значимость подготовки грамотных специалистов в области экономики, права и культуры. Развитие нравственно-правовой культуры будущего экономиста актуализируется необходимостью формирования этико-правового механизма хозяйствования.

Насыщенный специалистами в области экономики рынок труда, предъявляет повышенные требования к выпускникам экономических специальностей, ставя задачи овладения основами политической культуры и грамотности. Нравственно-правовая культура студента – будущего экономиста призвана

обеспечить подчинение экономики общественным целям, праву и нравственности. Перед средним специальным профессиональным образованием стоит проблема воспитания молодого поколения в духе высокой нравственности и уважения к закону.

Повышение интереса экономистов и представителей бизнеса к культуре и этико-ориентированному ведению деловых отношений, порождает необходимость в определении конкретных нравственно-правовых установок экономических субъектов, предметов и процессов в культуре хозяйственной деятельности. Закладывая основы нравственно-правовой культуры личности студента, дисциплины экономического блока приобщают ее к ценностям науки и к опыту позитивного, социально полезного поведения, помогают осознать социальные ценности в экономической сфере, понять смысл действующих законов, их общественную, экономическую и личную значимость.

Разработке проблемы правовой культуры личности посвящены работы Аграновской Е.В., А.Б.Венгерова, С.А.Комарова, В. К. Бабаева, В.В. Лазарева. В данных исследованиях правовая культура представлена как разновидность общей культуры, состоящей из духовных и материальных ценностей, относящихся к правовой действительности. Подчеркивается деятельностный аспект правовой культуры, который выражается как «социальное, имеющее ярко выраженную целевую направленность явление, охватывающее всю совокупность важнейших ценностных компонентов правовой реальности в ее фактическом функционировании и развитии» (В.К.Бабаев).

Рассмотрению вопросов нравственной культуры личности посвящены работы Е.М. Бабосова, В.И. Бакштановского А.И. Титаренко. Воспитание нравственной культуры личности, методы и формы нравственного воспитания рассмотрены в работах Л.М. Архангельского, Л.И. Рувинского, Б.Т. Лихачева. Современное состояние методологии проблемы взаимосвязи нравственного и правового в образовании раскрывается в работах Е.А. Зорченко, П.А.Муסיнова, А.П.Семитко.

А.И.Титаренко отмечает, что нравственные отношения не существуют, как правило, в чистом виде, сами по себе, а являются компонентом, стороной отношений хозяйственных, политических, религиозных и т. д. Следовательно, мы можем выделить правовой компонент нравственной культуры – нравственно-правовую культуру личности. Анализ литературы показывает, что нравственно-правовая культура личности рассматривается как продукт её нравственно-правовой деятельности. Она включает в себя, по мнению Ю.С. Аракелова, Б.К. Джегутанова, В.С. Олейникова «системную характеристику правовых и нравственных явлений, концентрацию нравственно-правовых взглядов, целостность реально функционирующей и развивающейся системы воспитания».

Согласно культурологическому подходу, являясь атрибутом культуры личностной, нравственно-правовая культура проектируется на область профессиональной деятельности будущего экономиста. Мы уточнили определение данное понятие, включив в него структуру, содержание, функции нравственно-правовой культуры экономиста. Нравственно-правовая культура

студента-экономиста является интегративным качеством личности, характеризующим эмоциональную сферу, включает в себя систему правовых и нравственных взглядов, позволяющих человеку осуществлять себя дееспособным в сфере нравственно- и правоориентированной экономики, выполнять свои обязанности по отношению к своему государству и обществу.

В ходе исследования нами были разработаны критерии и уровневые показатели сформированности нравственно-правовой культуры студента-экономиста (таблица 1). Опираясь на данное нами определение и учитывая специфику будущей профессиональной деятельности студента-экономиста, мы выделили в ее структуре три основных компонента: гностический, деятельностный и мотивационно-ценностный, которые в достаточной мере отражают сущность основных требований, предъявляемых к высокому уровню нравственно-правовой культуры студента-экономиста.

Таблица

Критерии и уровневые показатели развития нравственно-правовой культуры студента-экономиста

<b>Уровни</b>		
<b>высокий</b>	<b>средний</b>	<b>низкий</b>
<b>Гностический компонент.</b> Студент знает о нормах нравственно-правовой культуры, знает основные международные и государственные документы, регулирующие экономическую деятельность; знает о способах развития нравственно-правовой культуры; знает особенности применения нравственно-правовых норм в сфере экономических отношений		
Глубокие, системные знания; выделение причинно-следственных связей явлений и процессов в экономико-правовой среде; оперирование знаниями в нестандартных ситуациях	Недостаточно глубокие и прочные знания; оперирование знаниями в стандартных ситуациях; знания не соотнесены ценностно с профессиональной деятельностью	Фрагментарные знания, отсутствие ценностного отношения к ним.
<b>Деятельностный компонент.</b> Студент умеет вести деятельность в соответствии с нормами хозяйствования, принятыми в обществе; выявлять явления, противоречащие нравственно-правовым нормам и находить способы их преодоления; студент умеет понимать и анализировать экономико-правовые явления с позиций нравственности и высокой гражданственности		
Способность к творческому характеру деятельности в экономико-правовой среде; потребность в совершенствовании	Продуктивный уровень. Способность решать небольшой круг практических задач.	Репродуктивный характер проявления умений, работает по образцу. Понимает сущность законов и иных нормативных актов, но не умеет их интерпретировать
<b>Мотивационно-ценностный компонент.</b> Студент хочет повысить свой уровень нравственно-правовой культуры; ориентирован на нравственно-правовые ценности экономической деятельности; понимает необходимость гармонизации экономико-правовых отношений с позиции нравственности		
Осознанная положительная	Ситуационное проявление	Несформированные или

мотивация к развитию нравственно-правовой культуры и её применению в профессиональной деятельности	нравственно-правовой культуры экономических отношений; отсутствие системности в мотивах	отрицательные мотивы; преобладание иных мотивов хозяйственной деятельности
--	---	--

Для изучения состояния проблемы воспитания нравственно-правовой культуры студента-экономиста, на первом этапе нашего исследования мы использовали метод анкетирования. В соответствии с выработанными критериями, представлен инструментарий, который представляет комплексную анкету, состоящую из 15 вопросов открытого и закрытого типа. Целью экспериментально-исследовательской работы явилось изучение практического состояния уровня развития нравственно-правовой культуры студента-экономиста. Нас интересовало насколько студенты разбираются в сущности понятий «нравственная культура», «правовая культура», «нравственно-правовая культура»; как соотносится данный тип культуры с экономическими явлениями и процессами; каково отношение учащихся к повышению уровня их нравственно-правовой культуры.

Было проанкетировано 364 студента, обучающихся в трех средних специальных учебных заведениях, имеющих экономическую направленность. Возраст респондентов варьировался в пределах от 18 до 20 лет.

На основании данных анкетирования и наблюдения, мы выделили три уровня нравственно-правовой культуры будущего экономиста: высокий, средний, низкий. Уровень нравственно-правовой культуры студента экономиста – это степень овладения моралью и правом в его общественно значимой и экономической деятельности.

Под высоким уровнем понимается такое состояние, которое характеризуется сформированностью всех компонентов в их единстве и целостности, выражающееся через личностные нравственно-правовые качества. Данный уровень сочетает в себе высокий уровень мотивационно-ценностных и морально-нравственных отношений нравственно-правовой культуры в сфере экономики, профессионально-правовую воспитанность будущего экономиста и уровень усвоения нравственного опыта в различных аспектах экономической жизни общества. По результатам исследования данная группа студентов составляет 13%.

Средний уровень характеризуется неполной сформированностью целостной структуры нравственно-правовой культуры студента, неравномерным развитием отдельных ее компонентов. Однако при этом наличествует тенденция к их устойчивости и способности к развитию, проявлению профессиональных мотивов, порождающих необходимость нравственно-правовой деятельности в экономической среде. Экспериментальные данные свидетельствуют, что к данной группе относится 61% респондентов

Низкий уровень характеризует такое состояние, при котором слабо функционируют лишь отдельные ее компоненты, активизирующиеся фрагментарно и часто не в силу внутренних побудительных мотивов, а во

многим лишь под воздействием внешних требований. Студенты с низким уровнем нравственно-правовой культуры составляют 26%.

Как видно из приведенных данных, подавляющее большинство опрошенных имеет средний уровень развития нравственно-правовой культуры. Её развитие является проблемой для многих средних специальных учебных заведений, осуществляющих подготовку по экономическим специальностям. Мы объясняем данное обстоятельство не достаточным уровнем научно-методической работы, индивидуальными особенностями учащихся.

Студент-экономист призван обладать высокой нравственно-правовой культурой с достаточным уровнем личностно-качественных образований нравственно-правового характера, таких, как высокая гражданственность, знание, уважение и понимание норм морали и права, привычку соблюдать нравственно-правовые нормы в сфере экономических явлений. Выражается данное качество личности в нравственных и правовых идеях, политическом развитии студента, его нравственно-правовых отношениях в сфере экономических явлений и материального производства.

Сформированность нравственно-правовой культуры студента позволяет решать следующие задачи:

- развивать нравственные и правовые понятия, суждения, чувства и убеждения;
- формировать привычки поведения, соответствующие нормам хозяйствования, принятым в обществе;
- развивать нравственные, правовые, политические идеалы;
- приобщаться к позитивному опыту и культуре нравственно-правовых отношений экономической жизни;
- развивать культуру экономической деятельности, согласующуюся с нравственно-правовыми общественными нормами и принципами.

Уважение к нравственно-правовым нормам и ценностям экономиста проявляется в следующем: в учете нравственных и правовых аспектов отношений в осуществлении экономической деятельности; в учете нравственно-правового культурного уровня участников хозяйственных отношений; в проявлении творческого начала, совокупности способностей и функций индивида в нравственно-правовой экономической среде.

Нравственно-правовая культура студента-экономиста является универсальной характеристикой всего спектра социальных проявлений человека, наполняя нравственным и правовым содержанием все виды его профессиональной деятельности.

#### Использованная литература

1. Теория государства и права: учебник / под ред. В. К. Бабаева. - М.: Юристъ, 2004. - 92 с.
2. Аракелов Ю.С. Профессиональная этика юриста / Ю.С. Аракелов, Б.К. Джегутанов, В.С. Олейников. - СПб.: Питер, 2006. – с. 49 с.
3. Аксенова, Г. И. Формирование правовой культуры в системе профессиональной подготовки студентов / Г. И. Аксенова // Интеграция образования, 2006. - N 2. - С. 135-138.

4. Богомолов О. Т. Экономика и культура / О.Т. Богомолов // Культура и глобальные вызовы мирового развития: V Международ. Лихачевские науч. чтения, СПб., 19-20 мая 2005 г. / сост. и отв. ред. Г.М.Бирженюк. - СПб.: СПб ГУП, 2005. - 248 с.
5. Венгеров А.Б. Теория государства и права / А.Б. Венгеров.- М.: Новый юрист, 2003. С.572
6. Галиахметова Р.Н. Некоторые особенности развития нравственно-правовой культуры студента / Р.Н. Галиахметова // Вестник ТИСБИ, 2003. - № 2.
7. емидов А.А. Формирование правовой и информационной культуры личности – важный фактор построения гражданского общества в России / А.А. Демидов // Информационные ресурсы России. – 2007. – № 4(98)
8. Жуков В.Н. Право и нравственность в русской школе "возрожденного" естественного права / В.Н. Жуков // Право и политика, 2001 - № 1. – С. 64-69
9. Каверин, Б. И. Культурология: учеб. пособие для вузов / Б. И. Каверин. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 288 с
10. Мусинов Е.П. Нормы права и нравственности как структурные компоненты нравственно-правовой культуры / Е.П. Мусинов, П.А. Мусинов// Право и образование. - М., 2006. - № 1. - С. 76-88.

*Ярмолинская М.В.*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

## **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ**

Вопросы, которые затрагивает данная статья, сосредоточены на пересечении трех линий образовательного пространства школы. Во-первых, это поиск эффективных педагогических приемов воспитания сложного, но потенциально очень богатого **старшего подросткового возраста детей**; во-вторых, это разработка форм организации учебно-воспитательного процесса **в условиях изменения школьной информационной среды**; и, в-третьих, это переориентация системы образования на **педагогические технологии проблемно-поискового характера, проектные методики**.

Размышляя об эффективности педагогических приемов для старших подростков, о создании психолого-педагогических условий, которые в наибольшей степени будут соответствовать учебно-воспитательным целям, необходимо, прежде всего, опираться на **знание специфики возраста обучающихся** [5, 18], и использовать эти знания для организации педагогической практики.

Старший подростковый возраст детей – 14-16 лет по современной возрастной периодизации [24]. Этот период развития ребенка является

решающим для личностного становления (Л.С.Выготский, [4]), периодом созревания личности (Ш. Бюлер, [3]), важным этапом формирования личности, ее системы ценностей и мотивационной сферы, этических установок и норм поведения (Э.Штерн, [23]). Все проблемы и сложности этого возраста связаны с активным развитием человека, уже вышедшего из мира детства, но не вступившего во взрослый мир. Многие авторы, анализируя особенности этого возраста, отмечали его эмоциональную нестабильность, ранимость, подверженность влиянию, противоречивость. Ст. Холл [19] считал, что "подростковая стадия" в развитии личности – это "бунтующее", насыщенное конфликтами и стрессами время, называл этот возраст периодом "бури и натиска", описывал ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. Он писал, что подросток «мечется» между крайностями: активностью и бездеятельностью, веселостью и унынием, уверенностью в себе и застенчивостью, любознательностью и безразличием, чувствительностью и равнодушием, высокими нравственными стремлениями и низкими побуждениями и пр. Эта специфика возраста заставляет особо внимательно относиться к возрастным особенностям старших подростков, учитывать их при выборе форм и методов педагогической работы.

Л.С. Выготский [4] называл подростковую противоречивость «кризисом развития», объясняя неравномерностью созревания разных зон роста и формирования ребенка.

Обобщая точки зрения ряда авторов различных психологических школ, Сапогова Е.Е. [6] выделяет четыре зоны развития подростка: ***пубертатное развитие, когнитивное развитие, преобразование социализации, становление идентичности.***

***Пубертатное или половое развитие*** достигает наибольшего напряжения в старшем подростковом возрасте, являясь причиной повышенной эмоциональной неустойчивости подростков, провоцируя развитие конфликтов, подчеркнутое подражание взрослым, вызывающее поведение, в некоторых случаях возникновение комплексов.

К 16 годам завершается становление интеллектуальной сферы подростка (***когнитивное развитие***), качественно и количественно изменяются когнитивные возможности, расширяется осознанная подростком временная перспектива. Познавательная деятельность, ранее направленная на окружающий мир, теперь обращается на самого себя, развивается ***рефлексивность***, самоанализ, корректируется самооценка, уровень притязаний и т.д. В подростковом возрасте расширяется и содержание понятия «учение», за счет ***самостоятельного надпрограммного интеллектуального труда***. Появляются новые мотивы, связанные с направленностью интересов, формированием жизненных планов, профессиональным самоопределением.

Актуальной зоной развития подростков становится освоение области взаимоотношений людей за пределами своего семейного круга (***преобразование социализации***). Здесь главное место в процессе социализации занимает процесс вхождения в группы сверстников, установление отношений конкуренции, сотрудничества, дружбы и взаимопомощи; проявляются



стремление к общению и совместной деятельности, желание быть принятым, признанным, уважаемым благодаря своим индивидуальным качествам. На этом этапе внутригрупповое взаимодействие является каналом социализации подростка. Отношения со сверстниками выделяются в сферу личной жизни, обособленной от влияния, вмешательства взрослых.

*Общение*, складывающиеся в группах подростков, настолько важно, что, по мнению ведущих психологов (Д. Б. Эльконин [24], Т. В. Драгунова [7] и др.), этой форме деятельности подросткового возраста придается статус *ведущей, особой и специфической*.

Для этого периода взросления характерна, с одной стороны, большая *восприимчивость к усвоению норм, ценностей* и способов поведения, существующих в среде взрослых. По мнению немецкого философа-психолога Э.Шпрангера [22] подростковый возраст – это *возраст вхождения в культуру*, «вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи». С другой стороны, как отмечал К. Левин [20], подростки сами порождают особую подростковую субкультуру, оказавшись между двумя социальными группами, выйдя из мира детства и не дойдя до взрослого мира.

Т.В. Драгунова [7] выделяет разные уровни процесса взросления: от внешнего подражания, до интеллектуальной взрослости (*становление идентичности*). Один из уровней охватывает *социально-моральные качества*, которые формируются в условиях сотрудничества со взрослыми, если подросток начинает равняться на взрослого как образец деятельности и старается выступить в роли его помощника. Участие в труде наравне со взрослыми воспитывает такие качества, как *ответственность, самостоятельность*, заставляет осознавать и принимать не только внешнюю, но и внутреннюю сторону норм, по которым живут взрослые.

Подросток, осознавая свое взросление, отвергает свою принадлежность к детству, ограничивает права взрослых, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признание взрослыми его равноправия с ними. *Чувство взрослости* в этот период является по оценке Л.С. Выготского [4] центральным и специфическим новообразованием. Отказ от родительской опеки, приобретающий иногда обостренные формы, замещается другими институтами социализации, и, в том числе, школой. Поэтому успешность педагогического воздействия педагогов на подростка в немалой степени зависит от преодоления взрослыми своего стереотипного отношения к нему как к ребенку и построения отношений на принципах взаимного уважения и сотрудничества.

В старшем подростковом возрасте начинается очень важный этап – становление психосоциальной идентичности. В течение всего подросткового возраста постепенно формируется осознание своего индивидуального отличия от интериоризованных образов родителей, других людей. Рождается новая собственная жизненная позиция по отношению к себе, к другим людям, к обществу. Происходит профессиональное самоопределение, построение мотивационной сферы и системы ценностей. Таким образом, формируется новая

субъективная реальность, меняющая представления индивида о себе и своем месте в мире.

В качестве ведущих форм деятельности в этом возрасте выступают не только общение со сверстниками (Д. Б. Эльконин [24]), но и *общественно значимая* (В. В. Давыдов [6]) или *общественно-полезная* (И.Фельдштейн [8, 9]) *деятельность*. Во главу угла построения общественно полезной деятельности ставится задача сформировать *систему мотивов* на основе потребности подростков в самовыражении в общественно оцениваемых делах, потребности в общении, вовлекающем его в систему социальных отношений.

Обобщая психологические особенности старшего подросткового возраста можно выделить специфические черты ученика, которые важные для педагога и должны быть учтены в педагогической работе:

1. готовность к самостоятельному интеллектуальному труду;
2. развитие способности к рефлексии;
3. формирование представлений об общественной значимости деятельности и готовности в ней себя проявлять;
4. становление общения как ведущей формы деятельности;
5. обостренное чувство взрослости;
6. большая восприимчивость к усвоению норм и ценностей общества, культуры;
7. формирование системы ценностей и мотивационной сферы.

Эффективность учебно-воспитательной работы со старшими подростками в школе в большой степени будет зависеть от того, насколько современный педагогический инструментарий будет соответствовать психологическим особенностям возраста.

Другим решающим фактором успешности учебно-воспитательной работы в школе является создание таких форм организации образовательного процесса, которые в наибольшей мере будут соответствовать **условиям современной школьной информационной среды** [2, 1]. Происходящие сегодня изменения всех сторон жизни общества, вызванные стремительной информатизацией, настолько глубоки, что позволяют говорить о новом цивилизационном сдвиге на уровне изменения *«типа повседневности»* [8]. Любой человек, неизбежно оказываясь в зоне измененной *«повседневности»*, вынужден менять свои привычки, воспринимать и принимать новые технологии, по-новому организовывать свою деятельность, осознавать как положительные, так и отрицательные стороны этого процесса, стремясь извлечь для себя максимальную пользу, при соблюдении принципов взаимной безопасности в системе человек – информационная среда [14].

С одной стороны, при грамотно организованном взаимодействии с компьютером в этой системе могут происходить позитивные личностные преобразования. Мы можем наблюдать: повышение интеллекта за счет решения более сложных задач; развитие кругозора и удовлетворение познавательного интереса; формирование логического, прогностического и операционного мышления; улучшение познавательных процессов восприятия, памяти; выработку адаптационных механизмов к быстроизменяющейся

информационной среде; формирование специализированной по предметному содержанию деловой мотивации применения компьютера для решения профессиональных задач и др.

И в то же время, близкое соприкосновение человека и компьютера могут вызывать негативные личностные деформации: «механистичность», бездумность работы на компьютере, сведение ее к формально-логическим компонентам; ограниченность, чрезмерно узкая специализация в рамках определенных технологий; восприятие и усвоение низкопробных ценностей, предлагаемых Интернет-СМИ; вызывающие невротические расстройства в виде компьютерной зависимости: сетеголизм, геймерство, хакеризм и др.

Сегодня информатизация пришла в школу, дав педагогу недоступные ранее возможности, и создав ситуацию педагогической ответственности за безопасность адаптации детей к мощной по силе воздействия информационной среде.

Особо восприимчивы и чувствительны к влиянию компьютеризированной информационной среды оказываются подростки. Они сильнее других категорий людей, реагируют на положительные факторы среды, и, в то же время, подвергаются рискам влияния информатизации жизни. Спроецируем разнополярность этого влияния на выделенные ранее специфические черты психологии подросткового возраста, и рассмотрим, какие педагогические задачи рождаются при этом.

**Готовность к самостоятельному интеллектуальному труду** выражается чаще всего в легкости, с которой подросток «покоряет» современное информационное пространство. Однако, хорошая адаптация ребенка к быстро изменяющейся информационной среде, далеко не всегда сопровождается глубоким познавательным интересом, желанием использовать мощности мировых сетевых информационных ресурсов для интеллектуального развития. Чаще всего мы наблюдаем противоположный процесс – снижение интеллектуальной деятельности при замещении мыслительной активности готовыми Интернет-решениями, компьютерными алгоритмами, редуцирование за ними смысла задач. Школа может помочь ученику увидеть широту современных познавательных возможностей, направить и замотивировать его информационную деятельность.

Современные технологии предоставляют хорошие возможности для **развития способности к рефлексии**. Внешние коммуникационные сервисы, такие как чаты, блоги, форумы социальных сетей, электронные дневники, телеконференции – хороший способ виртуальной рефлексии. Активное его использование может быть направлено на самоанализ подростка, анализ поступков друзей, анализ событий в школе, городе, мире, с целью выработки индивидуальной позиции, адекватной самооценки, формирования ценностного отношения к обществу, его социальным институтам, успешной профориентации. Однако уровень социальной активности в Интернет-пространстве у подростков, как правило, не выходит за рамки частных интересов и замыкается на мелких проблемах личного характера, обсуждаемых в подростковых социальных сетях. Это нередко способствует ограниченности

мышления, пассивности мировоззренческой позиции, и этому может и должно быть противопоставлено **формирование представлений об общественной значимости деятельности** в информационном пространстве, формирование **готовности в ней себя проявлять**.

Сегодня уже неоспорим и общеизвестен факт – подросток проводит большое количество времени в сети Интернет, общаясь в социальных сетях со сверстниками, друзьями. **Становление общения как ведущей формы деятельности**, объясняет, почему мир виртуального общения становится для подростков столь привлекательным и притягательным. Существование в этом мире может дать безграничные возможности по широте коммуникации, самореализации, самопрезентации, поиску единомышленников, общению по интересам. Но может закончиться и печально, уходом от реальных трудностей непосредственного межличностного общения, сужением коммуникативной среды, консервацией или регрессом навыков общения с формированием компьютерной зависимости [25]. Нередко **обостренное чувство взрослости** подростка становится причиной конфликтов с окружающей действительностью, родителями, школой, подталкивает на уход от действительности в мир виртуальных образов и ролей, где можно соответствовать своему идеалу, не прилагая к этому усилий, быть успешным и независимым, уходя от конфликтов реальной жизни. И здесь очень многое зависит от грамотной и своевременной работы педагогов, по предупреждению психологического напряжения и профилактике сетеголизма. Школа может предложить подростку использовать имеющиеся коммуникативные навыки для успешного участие в коллективной информационной деятельности, реализуя свое чувство взрослости через позитивное ощущение самостоятельности, уверенности в своих силах, своей полезности и необходимости.

По какой дороге в информационном пространстве пойдет подросток, зависит от **формирования его системы ценностей и мотивационной сферы**. И здесь влияние информационной среды можно рассматривать как со знаком плюс, так и со знаком минус. **Большая восприимчивость к усвоению норм и ценностей общества, культуры** делает ребенка с одной стороны уязвимым, легко попадающим под влияние Интернет-рекламы, низкого качества ВЕБ-ресурсов, ненормативных по содержанию и лексике источников, а, с другой стороны, дает уникальную возможность приобщиться к мировому культурному наследию, впитать знания о других этносах, увидеть весь мир, усвоить гуманистические нормы и ценности общества. Научить юного пользователя Интернета подвергать критическому анализу информационные ресурсы, выработать у него здоровый иммунитет к низкопробным, безнравственным материалам – задача, которую школа также должна пытаться решать.

В этой связи проблемы переходного подросткового возраста возникают в новом ракурсе и требуют от школы определенных реакций. Педагогические шаги должны быть направлены если не на полное решение этих проблем (так как школа – не все жизнь подростка), то на создание векторов педагогического влияния, которые покажут различные альтернативные пути достойного существования человека в современном информационном пространстве,

сформируют критическое мышление, помогут в формировании системы ценностных ориентиров и мотивов.

**Возродившийся в последние десятилетия интерес к проектной деятельности** [10, 12] и ориентация системы образования на широкое использование проблемно-поисковых методик [15, 21] в виде различных форм проектной работы, позволяет нам рассматривать эту технологию как опорную и анализировать задачи и условия введения проектов в образовательный процесс с точки зрения рассмотренных выше линий психологии возраста и информатизации.

Проектные методики разработаны в литературе достаточно подробно [10-12, 15, 21], разработаны и описаны различные виды проектной деятельности. Однако с учетом вышеописанных возрастных особенностей и проблем адаптации к информационной среде и с позиций нашего опыта, на старшем подростковом возрасте из всего спектра возможного наибольший воспитательный эффект имеет метод **коллективных ИКТ-проектов**, с обязательным выходом на социально значимую деятельность.

При этом, проектная деятельность должна быть нацелена на решение проблем адаптации подростков к информационной среде через решение ряда задач. В рамках коллективной проектной деятельности школа может:

1. организовывать (расширяя, ориентируя и мотивируя) информационную деятельность учащихся в школьной информационной среде по новым для них направлениям;
2. создавать условия успешности информационной деятельности, активно используя коммуникационные навыки подростков;
3. давать представление об общественной значимости деятельности в информационном пространстве;
4. формировать готовность проявлять себя в такой деятельности, через осознание своих возможностей, их места в коллективной работе, через самореализацию и позитивное субъективное ощущение своей полезности и необходимости;
5. развивать чувство ответственности за результаты своей информационной деятельности перед собой, перед коллективом, перед социумом;
6. воспитывать способность критического анализа своей деятельности, информационных ресурсов;
7. корректировать систему мотивов информационной деятельности.

Исходя из опыта работы и выделенных выше задач, можно сформулировать некоторые условия организации подобной проектной деятельности старших подростков:

1. Информационная деятельность в проекте должна носить надпрограммный характер, не иметь клише обязательности, допускать оригинальные решения, приветствовать свободу поискового творческого подхода, создавать почву для самостоятельного интеллектуального труда;

2. Работа над проектом должна быть ориентирована на разнообразное использование информационно-коммуникационных технологий, их потенциала как высокоэффективного средства мотивации, гарантирующего успешность и заинтересованность подростка;
3. В качестве итога работы над проектом должен быть выбран хорошо понятный подросткам общественно-полезный информационный продукт, что позволит наполнить проектную деятельность общественно-значимым смыслом, осознать ее, сделать смыслообразующей в информационном пространстве.
4. Осуществить масштабный и весомый проект можно, объединяя усилия многих подростков в творческом коллективе, и обеспечивая, тем самым, среду общения, рефлексии, возможность максимального использования личного опыта, умений и интересов подростков, сформированных у них навыков опосредованной виртуальной коммуникации. Для этого в проекте должны быть вычленены частные локальные задачи, которые могут быть успешно выполнены лично, парами, малыми группами учащихся.
5. Успешность всего проекта, таким образом, зависит от умения учащихся сотрудничать в коллективе, от их личной ответственности за успешность выполнения порученной им части проекта, от их осознания и принятия своей доли коллективной ответственности.
6. В проекте должны быть предусмотрены этапы промежуточного представления результатов, с обсуждением, рефлексией, анализом, выявлением слабых сторон, совместном отборе материалов и планированием дальнейших действий.
7. Обязательным условием окончания проекта должна являться разноплановая рефлексия и работа по формированию убежденности подростков в общественной значимости и полезности результата их совместного труда, что будет являться способом реализации чувства взрослости, формирования мотивационной сферы участников проекта.

Кроме того, при выборе средств реализации проекта могут быть учтены задачи воспитательного плана, способствующие улучшению микроклимата, снятия напряжения и конфликтов в семье подростка через привлечение в проектную деятельность родителей.

Организационно подобные проекты можно проводить в рамках класса или группы дополнительного образования с использованием различных форм урочной и внеурочной деятельности.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

- возрастные особенности старших подростков имеют специфические особенности, которые должны быть учтены при организации работы с учащимися;
- адаптация подростков в современной информационной среде имеет неоднозначный, в некоторых случаях, проблемный характер в силу специфики возраста, несет в себе риски взаимодействия;

- в качестве педагогического средства коррекции этих проблем, можно эффективно использовать коллективную проектную деятельность, расширяющую информационное поле подростков, активно использующую информационную среду, с понятной подросткам общественно-значимой направленностью;
- высокий уровень включенности учащихся в информационную среду и эмоционально-ценностное отношение подростков к компьютерным технологиям, должно использоваться как дополнительное мотивирующее средство при решении поставленных педагогических задач;
- обязательным, главным воспитательным моментом является работа по трансформации личных мотивов деятельности в социально-значимые, через формирование убежденности подростков в общественной полезности результата их совместного труда.

Организованная на этих принципах проектная деятельность будет максимально учитывать возрастные особенности подростков, а значит, позволит эффективно использовать потенциал информационной среды образовательного учреждения для достижения целей проектов и формирования таких личностных черт учащихся, как ответственность, осознание общественной полезности коллективного труда; готовность к взаимопомощи; умение выполнять ролевые функции; сотрудничать и обучаться в сотрудничестве; делиться опытом и доводить начатое дело до конца. Считаем, что подобная работа будет давать хороший воспитательный эффект в условиях современной информационной среды.

Использованная литература:

1. John Suler, Ph.D., "The Two Paths of Virtual Reality" (Джон Сулер, Департамент психологии США, "Два пути развития виртуальной реальности") [электронный ресурс] / URL: <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/vrpaths.html>.
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации / «Психологический журнал», Э 1, 1998.
3. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период? // Педология юности. – М.-Л., 1931.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Том 4. Вопросы детской (возрастной) психологии./под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: 1984.
5. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: ПРАЙИ-ЕВРОЗНАК, 2003.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
7. Драгунова Т.В. Подростковый возраст. // Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В.Петровского. – М., 1973.
8. Елькин Р.Н. Компьютер и человек: плюсы и минусы взаимоотношений. [Электронный ресурс] / URL: <http://webstarstudio.com/train/tr119.htm>

9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ» Ростов/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
10. Организация проектной деятельности в школе: система работы / авт.-сост. С. Г. Щербакова и др. – Волгоград: Учитель, 2009.
11. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура / Е. Полат // Лицейс. и гимназ. образование. – 2002. – N 9.
12. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе (методическое пособие): [современные подходы к содержанию и организации проектной деятельности школьников в процессе модернизации системы образования] / М.Б. Романовская. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006.
13. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001.
14. Сергиенко И. Психологические проблемы и перспективы развития диалога „человек – компьютер” // International Book Series Information science and computing. Book 4. Advanced Studies in Software and Knowledge Engineering.
15. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: МинОбр, 2001.
16. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: Педагогика, 1978.
17. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: Флинт, 1997.
18. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004.
19. Холл Ст. Собрание статей по педологии и педагогике. М., 1912.
20. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. М.: изд-во Моск. ун-та, 1980.
21. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. Пособие. 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007.
22. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста.// Педология юности. 1931.
23. Штерн Э. Психическая структура подростка. // Педология юности. – М.-Л., 1931.
24. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. тр. М., 1989.
25. Юсуф Ибрахим Ахмед. Чатовая зависимость как психосоциальная проблема. — М. : Аист, 1991.



Подписано в печать 14.06.2010 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 14,4. Тираж 100 экз.  
Заказ № 1735.

Отпечатано в ООО «Издательство "ЛЕМА"»  
199004, Россия, Санкт-Петербург, В.О., Средний пр., д. 24  
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74  
e-mail: [izd\\_leva@mail.ru](mailto:izd_leva@mail.ru)  
<http://www.levaprint.ru>