1/2009

Научный журнал

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Учредитель ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

Главный редактор
Л.И. Пономарева, ректор ГОУ ВПО «ШГПИ»

Заместители главного редактора
Л.П. Качалова, проректор по научной работе
А.Р. Дзиов, проректор по учебной работе

Члены редколлегии:
Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор;
А.С. Белкин, доктор педагогических наук, профессор;
В.И. Белослудцев, доктор педагогических наук, профессор;
С.Б. Борисов, доктор культурологических наук, профессор;
И.С. Бритвина, доктор социологии, профессор;
А.В. Горшков, доктор экономических наук, профессор;
Л.Ю. Зайцева, доктор исторических наук, профессор;
Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор;
О.И. Коурова, доктор филологических наук, профессор;
Е.В. Кунц, доктор юридических наук, профессор;
Ф.Д. Рассказов, доктор педагогических наук, профессор;
З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, профессор.

Ответственный секретарь
М.Е. Медведева

Специальный редактор
М.В. Вахрамеева

Журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического института» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций по Курганской области. Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 45-00013 от 29 октября 2008 г.

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу.

© ГОУ ВПО «ШГПИ», 2009, №1

641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

Оглавление

СЛОВО УЧЕНОМУ

Качалова Л.П. Моделирование процесса формирования рефлексивных умений у студентов педагогического вуза 4

Суворова С.Л. Феноменология исследований сущности понятий «Дискурс» и «Педагогический дискурс» 12

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

Андриенко В.Л. Теоретическое обоснование понятия «исследовательская компетенция» 24

Колмогорова И.В., Качалов Д.В. Теоретико-методологические основы формирования культуроведческой компетенции будущих учителей 36

Карпачев О.А. Реализация модели педагогического содействия формирования инновационной компетентности педагогов 44

Магилева Е.Е. Теоретико-методологические основы моделирования процесса самореализации подростков 52

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Боботкова Н.В. Педагогический функционал рефлексии 60

Васильева О.В. Личностно-профессиональное становление и развитие педагога 71

Гурецкая О.Н. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в вузе 76

Дудова С.Н. Теоретическое обоснование понятия «технологическая компетентность» учителя 84

Ипатова Е.Р. Целенаправленная активизация практико-ориентированной деятельности как условие формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза 95

Лазарева Н.И. Формирование творческого мышления подростков посредством проектной деятельности 102

Михайлова А.В. Праксиологические ситуации как средство профилактики дезадаптации подростков 109

Никифорова Н.В. Причины неуспеваемости младших школьников и пути их предупреждения 116

Пасынкова Н.В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе 124

Шереметова Н.В. Педагогическая поддержка успешности в обучении младших школьников: процессуально-технологический аспект 130

Якубова З.С. Теоретический анализ понятия «любовь к природе» 138

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Демчук А.Ю. Досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки 147

Зиганщина И.Н. Характеристика понятия «художественная культура» 152

Суханова Е.В. Характеристика понятия «художественно-ценностные ориентации» студентов педвуза 157

Чащина О.В. Формирование эколого-валеологической компетентности у студентов педвуза 165

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Аксентьева Е.А. Предпосылки подготовки учительских кадров в Южном Зауралье 174

Евстратова Е.А. Историография проблемы профильного обучения в сельской школе 180

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Касьянова Л.Г., Попова С.А. Особенности восприятия художественного образа картин у детей старшего дошкольного возраста 193
Крежевских О.В. Проблема преемственности дошкольного и начального звена в ее историческом аспекте 200
Киселева Г.М., Портнягина М.А. Характеристика проявления положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре 205
Филютина Т.Н. Нарушение принципов делового общения специалистов дошкольных учреждений с родителями 213

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
Булдашева О.В. Эвристические методы в решении учебных педагогических задач 220
Корозникова А.А. Методика диагностики развития ученического самоуправления 225

ПСИХОЛОГИЯ 234
Шустов Е.А. Особенности учебной мотивации детей с задержкой психического развития 234

ТОЧКА ЗРЕНИЯ 240
Бурков Г.М. Здоровье и здоровый образ жизни в иерархии потребностей и ценностей студентов 240

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО
Павлова Н.В.Экзаменационный стресс как фактор, влияющий на функциональное состояние организма абитуриентов и студентов 246

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 250

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 378

Л.П.Качалова
г.Шадринск

Моделирование процесса формирования рефлексивных умений у студентов педагогического вуза

На основе научного моделирования в статье представлена модель формирования рефлексивных умений у студентов педагогического вуза, включающая взаимосвязанные функциональные компоненты.

Рефлексивные умения, модель, целевой компонент, содержательный компонент, процессуальный компонент, результативный компонент.

При разработке модели формирования рефлексивных умений у студентов педвуза, мы опирались на общие основы научного моделирования. В педагогической литературе существуют различные трактовки процесса моделирования и понятия «модель». Моделирование – это теоретический метод научного познания, который характеризуется как воспроизведение некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения, который называется моделью. Второй из объектов, называющейся моделью первого, находится в определённом соответствии с познаваемым объектом, способен замещать его на определённых этапах познания и даёт при его исследовании, в конечном счёте, информацию о самом моделируемом объекте. Изучая проблему формирования рефлексивных умений у студентов педвуза, мы считаем необходимым, разработать модель данного процесса, вследствие чего обращаемся к методу моделирования. Моделирование всегда определяется через понятие «модель».

Разделяя точку зрения на определение понятия «модель» В.А. Штоффа, моделью мы называем «созданную или выбранную исследователем систему, воспроизводящую существенные для данной цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) изучаемого объекта и в силу этого находящаяся в таком отношении замещения и сходства, что исследование её служит опосредованным способом получения знания об этом объекте» [1, с.19].

Чтобы некоторый объект был моделью другого объекта (оригинала), он должен обладать следующими характерными чертами: 1) быть системой; 2) находиться в некотором соотношении

сходства с оригиналом; 3) по некоторым параметрам отличаться от оригинала; 4) замещать оригинал в определённых отношениях в процессе исследования; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [1, с.199].

Несмотря на то, что модель многозначна, она сводится к условному образу (изображению, схеме, описанию) некоторого объекта или системы объектов. Соотнесённость модели оригиналу конкретизируется как соотнесённость некоторых свойств и отношений модели непосредственно с интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала. Следовательно, под оригиналом следует понимать не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всём богатстве его разнообразных свойств, связей, отношений, а лишь некоторый ограниченный комплекс тех свойств, связей, отношений, которые непосредственно интересуют исследователя. Моделью в этом случае считается не весь целостный объект, замещающий оригинал в процессе исследования, а лишь тот комплекс свойств, связей и отношений этого объекта, который сходен с соответствующим комплексом, называемым оригиналом. Модель – средство исследования объекта, который она представляет, находясь с ним в отношении некоторого подобия. Модель используется для «получения таких данных об оригинале, которые затруднительно или невозможно получить путём непосредственного использования оригинала» [1, с.36].

При моделировании процесса формирования рефлексивных умений у студентов педвуза, мы подошли к выбору типа модели, которая наилучшим образом позволила бы исследовать этот процесс. Дадим краткую характеристику представленной нами модели формирования рефлексивных умений студентов педвуза. По способу реализации целям нашего исследования соответствует создание описательной модели-представления. По способу построения мы создаём элиминативную модель. По характеру воспроизводимых сторон конструируемая нами модель является моделью структурной.

Структурные модели обладают достаточно высокой степенью точности выводов. Если определённая структура при соблюдении относительно стабильных условий выполняет более или менее определённую однозначную функцию, то одна и та же функция может выполняться различными структурами. Поэтому мы соглашаемся с мнением Б.А. Глинского, что «основываясь на отношении подобия, мы можем получить в большей степени

достоверные структурно-функциональные связи модели и оригинала» [2, с.130].

Опираясь на точку зрения Г.Н. Серикова, который отмечает, что модели обладают всеми признаками систем [3], мы считаем, что разработанная нами модель является образованием:

- *целостным,* поскольку каждый блок модели находится во взаимосвязи и взаимодействии, как между собой, так и с элементами внутри себя, причём, каждый элемент вступает в образование целостности, но не сводится к ней;

- *открытым*, так как каждый элемент модели взаимодействует с внешней средой: данная система, с одной стороны, сама испытывает влияние среды, с другой – оказывает на неё влияние, организуя её в соответствии с целью;

- *обладающим иерархичностью*, поскольку каждый уровень модели может рассматриваться как отдельная система, являясь одновременно элементом системы более высокого порядка;

- *имеющим линейно-возвратный характер*, выражающийся в обеспечении оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата.

В соответствии с целью нашего исследования, на основе полисубъектного подхода нами разработана структурная модель формирования рефлексивных умений у студентов педвуза, которая представляет собой единство целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного блоков.

Целевой блок включает цели и задачи подготовки будущего учителя в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин.

Содержательно-процессуальный блок состоит из компонентов учебной деятельности, отражающей специфику процесса обучения в вузе и операций, действий, связанных с осуществлением и реализацией рефлексивных умений. Компонентами учебной деятельности в процессе изучения студентами психолого-педагогических дисциплин: мотивация, целеполагание к изучению психолого-педагогических понятий, явлений и способов познания сущности и содержания будущей профессионально-педагогической деятельности; учебные действия по освоению психолого-педагогических понятий, явлений, фактов, процессов; контроль за соответствием процесса и результата учебных действий по освоению психолого-педагогических понятий, явлений, фактов и способов их познания; оценка и самооценка способов усвоения психолого-педагогических знаний, умений.

При построении модели мы учитывали, что организации процесса формирования рефлексивных умений студентов педвуза следует опираться на

методологические подходы. В качестве таковых мы выделяем личностно-деятельностный подход и рефлексивно-креативный подход. Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию и управление деятельностью студентов, означает ориентацию этого процесса на постановку и решение самими студентами познавательных, исследовательских, проективных, творческих задач.

Личностно-деятельностный подход рассматривается как единство личностного и деятельностного компонентов. Личностный компонент соотносится с личностным или, личностно ориентированным (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков и др.) подходом в образовании. В соответствии с данным подходом в центр образования ставится личность, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природных потенциалов, опора на позиции каждого обучащегося и всех в целом.

В деятельностном компоненте выделяют три основных направления [4]. Первое направление - включение обучающихся в продуктивную, творческую деятельность, где нет готовых ответов и знаний – их необходимо самостоятельно добывать. Это направление в контексте нашего исследования ориентирует не только на усвоение психолого-педагогических знаний студентов, но и на способы усвоения, образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала в процессе решения ими специально организованных преподавателем профессионально-педагогических задач. Второе направление содержания деятельностного подхода обеспечивает субъектность процесса формирования рефлексивных умений студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Сущность данного направления состоит во включении собственно-личностных функций студентов в данный процесс.

Третье направление связано с изменением основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов, построенного на субъект-субъектном взаимодействии, обеспечивающем не только взаимодействие студентов в целях их личностного развития, но и является основным для учебного процесса.

Рассмотрим основные компоненты учебной деятельности, связанные с изучением психолого-педагогических дисциплин, на материале которых и в процессе овладения которыми формируются рефлексивные умения студентов. **Мотивация, целеполагание** к

изучению психолого-педагогического знания являются источником деятельности и выполняют функцию побуждения и смыслообразования. Конкретными мотивами освоения психолого-педагогических знаний выступают: интерес, стремления к самореализации и проецирование себя в будущей профессионально-педагогической деятельности. **Учебно-познавательные действия** по освоению психолого-педагогических знаний**,** которые являются составляющими процесса усвоения психолого-педагогических знаний, овладения педагогическими умениями и опытом. Основными методами в реализации данного компонента являются: метод постановки ситуативных задач задачи, проблемно-поисковый, метод моделирования, ассоциативные методы, метод проектов, метод прогнозирования, метод рефлексивного сравнения и др. **Оценка и самооценка** соответствия процесса и результата, оценка собственного способа усвоения психолого-педагогических знаний и приобретения умений, опыта.

Технологический блок включает обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у студентов педвуза комплексом адекватных форм и методов, приемов обучения и алгоритмическую последовательность процесса. Технологический алгоритм формирования рефлексивных умений студентов педвуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин включает следующие этапы:

Первый – исходно - диагностический этап, направленный на изучение исходного состояния сформированности рефлексивных умений студентов и выявление критериев и показателей уровня рефлексивных умений.

Второй этап – планово-прогностический, имеющий целью выстраивание стратегии и тактики формирования рефлексивных умений у студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин (составление плана реализации деятельности, подбор комплексирующего формирующего дидактического материала).

Третий этап – вхождение в рефлексивное поле деятельности, содержание которого строится с учетом включенности студентов в коллективную рефлексивно-аналитическую деятельность, обеспечение индивидуального рефлексивного действия студентов, групповое рефлексирование**.** В этом аспекте выдвигаются проблемные ситуации, предъявляется комплекс ситуативно-педагогических задач различной направленности по содержанию и процессуальности (рефлексивно-аналитические, рефлексивно - пиктографические, рефлексивно-

оценивающие, рефлексивно-позиционирующие и пр.). Но коллективная деятельность не может быть единственной и потому особое значение уделять индивидуализации процесса формирования рефлексивных умений у студентов. В этом аспекте «выращивание» рефлексивного позиционирования, овладения рефлексивными умениями осуществляется за счет восприятия образца выполнения рефлексивного действия и перенос в конкретную созданную ситуацию с позиции самознания, самопрезентации, саморефлексирования на основе анализа своих действий и результата с образцом, классификация задач по способу их решения, обнаружение причин ошибок и способы их устранения, создание «помощника» для проверки работы и др.

Технологическое обеспечение данного блока характеризуется педагогическим сопровождением процесса формирования рефлексивных умений студентов, в котором предусматривается комплекс рефлексивно-творческих заданий: педагогическая ловушка, педагогический взрыв, интеллектуальное кодирование, комбинаторика и гностико-эвристическое представление информации, сопоставление своих действий с образцом, выстраивание процесса вхождения в рефлексивную ситуацию, пиктографические загадки, составление тестов и заданий, аналитический экскурс и др.

Результативно-оценочный блок модели содержит информацию о сформированности показателей рефлексивных умений студентов и о сформированности показателей, связанных с ними.

Теоретический анализ и практический опыт свидетельствует о том, что процесс формирования рефлексивных умений у студентов может проходить успешно при определённых педагогических условиях. Дефиниция «условие» в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей, или напротив, тормозящих их достижение. М.В. Зверева понимает педагогические условия как содержательную характеристику компонентов, конструирующих систему обучения: конкретных целей, содержания, организационных методов и средств [5, с.29-32]

Для нашего исследования основополагающим является подход В.И. Андреева, который дает следующее определение данного понятия: «Педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов

содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определённой цели» [6, с.151]. Принимая во внимание особенности формирования рефлексивных умений у студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, мы определяем, что комплексирование условий можно представить как **построение процесса изучения психолого-педагогических дисциплин обучения как процесса решения ситуативных профессионально-педагогических задач.**

В последние годы в отечественной и зарубежной психологии значительно возросло количество исследований, посвященных решению разнообразных учебных задач. Многие авторы предлагают расширить круг явлений, обозначаемых понятием «задача». Это проявляется, например, в том, что под задачей подразумевается всякая ситуация или ситуация, требующая от объекта некоторого действия или цель, данная в определенных условиях и т. д. Наиболее плодотворным нам представляется последний подход, в соответствии с которым можно утверждать, что деятельность имеет «задачную структуру». Что же касается определения задачи, то мы присоединяемся к тем, кто рассматривает задачу как систему (Г.А. Балл, Г.Д. Бухарова, Е.Н. Селиверстова, Л.М. Фридман), и полагаем, что определить задачу — значит задать соответствующую систему, наметить структуру.

Задачу как некоторую систему мы рассматриваем во взаимосвязи с другой системой - человеком, решающим эту задачу. Каждая из них может рассматриваться как подсистема другой, большой системы: «человек-задача». Такой подход не противоречит пониманию деятельности как решению задач, ибо здесь задача выступает как некоторый компонент деятельности.

Машбиц Е.И. подчеркивает следующие компоненты задачи: цель, объекты, которые входят в состав условия задачи; функции задач; указания о способах и средствах их решения. Решение задач им рассматривается как решение множества вспомогательных задач [7]. *Ситуация* — составная часть производственного процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Проектирование ситуаций происходит как процесс «подгонки» процесса под конкретных людей, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях [8]. Учебная ситуативная задача является элементом учебной деятельности. В.В. Давыдов отмечает, что учебная задача требует

определенных способов умственной деятельности, ориентированных на овладение наиболее общими отношениями предметной действительности. Использование задач открывает дополнительные возможности для повышения эффективности учебной деятельности [9].

Ситуативная задача — это более сложные задания, которые содержат вопросную ситуацию и включают в себя условия, функциональные зависимости и требования к ответам. По своему назначению задачи являются средством преобразования и комплексного применения знаний и умений, способствующих установлению количественных отношений понятий и их конкретизации. Задания автор рассматриваются как связующее звено в деятельности обучающего и обучаемого при формировании систем понятий.

Таким образом, задача, выполняющая определенные функции в учебном процессе, является самостоятельным объектом изучения. Подходы к определению задачи разнообразны. Наиболее полно, на наш взгляд раскрывает понятие задачи Г.Д. Бухарова. Задача — «объект мыслительной деятельности, в котором в дидактическом единстве представлены основные элементы (условия и требования), и получение некоторого познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известным и неизвестным элементами задачи» [10].

Доказательством эффективности ситуативных профессионально-педагогических задач служат их функции: *развивающая* умение анализировать ситуацию с позиции учебной задачи и с позиции собственного знания по отношению к ней; *позиционирующая* студента по отношению к содержательной стороне ситуации, требующей выявления ядра и сути ее содержания и путей решения проблемы; *формирующая* совокупность личностных свойств и необходимых профессионально-педагогических качеств, необходимых для востребования имеющегося знания в конкретной ситуации. Все это требует глубокого анализа и рефлексирования себя по отношению к ситуации и себя в ситуации.

Таким образом, создавая модель формирования рефлексивных умений у студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, мы прогнозируем ее эффективность функционирования при выделении компонентов, обосновании их содержания и сопровождения условиями, необходимыми в данном аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Штофф, В. А. Моделирование и познание / В. А. Штофф. – Минск, 1974. – 212 с.
2. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : ЛГПУ, 1980. – 172 с.
3. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.
4. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 116 с
5. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – №1. – С. 29-32.
6. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно– исследовательской деятельности : метод. пособие / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 232 с.
7. Машбиц, Е. Н. Психологический анализ учебной задачи / Е. Н. Машбиц // Сов. педагогика. –1973. – № 2. – С. 58-65.
8. Безрукова, В. С. Учебник для инженерно-педагогических спец. обл. ИРРО / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-т, 1993. – 320 с.
9. Давыдов, В. В. Периодизация психологического развития детей / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие. – М. : Педагогика, 1980. – С. 41-45.
10. Бухарова, Г. Д. Понятие «задача» в гносеологии теории обучения / Г.Д. Бухарова // Учебно-методическое обеспечение преподавания педагогических дисциплин : тез. докл. науч. конф., 27-28 мая 1997 / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – С. 97-106.

УДК 37.01:001.8

С.Л. Суворова
г. Шадринск

Феноменология исследований сущности понятий «Дискурс» и «Педагогический дискурс»

В статье представлен историко-логический анализ становления сущности понятия «дискурс» в отечественной и зарубежной науке, а также описано современное терминологическое поле теории дискурса с позиции педагогической науки, в частности определены некоторые сопряженные понятия и дана трактовка понятия «педагогический дискурс».

«Текст», «дискурс», «педагогический дискурс».

Изменения социальной ситуации в России на современном этапе обусловливают необходимость ориентации профессионально-педагогической подготовки будущих учителей на формирование умений общения в условиях социокультурного и кросс-культурного педагогического образовательного пространства. Период перехода от просветительной парадигмы образования к культуротворческой выдвигает требование соответствия педагогической деятельности характеристикам современного поликультурного социума, а также учета специфики разных культур и культурной толерантности в модели современного педагогического образования.

В последнее время наблюдается активизация научных исследований в области дискурса и формирования дискурсивной компетенции, которая позиционируется в качестве одной из ключевых компетенций, признанных Советом Европы. Вместе с тем, своеобразный «разброс» исследований, связанных с проблемой трактовки сущности понятий «дискурс» и «педагогический дискурс», приводит к неоднозначности и порой противоречивости в решении названной проблемы.

В нашем исследовании мы провели достаточно полный анализ становления понятий «дискурс» и «педагогический дискурс», выявили социально-исторические предпосылки и тенденции терминологической универсализации этих понятий. Для этого нами были определены четыре основных периода в истории становления понятия «дискурс» как центрального: *первый период* – с античности до середины XIX века; *второй период* – с середины XIX века – до 20-х годов XX века; *третий период* – с 20-х годов XX века до 80-х годов XX века; *четвертый период* – с 80-х годов XX века до настоящего времени.

Охарактеризуем подробнее указанные периоды и рассмотрим генезис понятия «дискурс».

1. Период с античности до середины XIX века

При выявлении сущности понятия *«дискурс»* мы будем исходить из того факта, что как самостоятельный научный термин он появился в середине XX века, следовательно, это понятие достаточно ново как для лингвистической, так и для педагогической науки.

В исследуемом нами историческом периоде представляется возможным дать трактовку однокоренного понятия «дискурсивный», а также проанализировать классическую точку зрения на понятие «текст». В энциклопедическом словаре

«дискурсивный» определяется как рассуждение, довод, аргумент; рассудочный, понятийный, логический, опосредованный (в отличие от чувственного, созерцательного, интуитивного, непосредственного).

В данном историческом периоде понятие «дискурс» не являлось предметом специальных лингвистических, педагогических и методических исследований и заменялось понятием «текст». В лингвистике существовала традиционная точка зрения, согласно которой *текст* понимался как коммуникативная единица, состоящая из определенной последовательности предложений, слов, построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение. Данная точка зрения является наиболее устоявшейся в лингвистике и существует достаточно длительное время.

Терминологическая проблема, связанная с текстом, осложнялась существовавшей в исследуемом периоде альтернативой рассмотрения разных объектов: текста как продукта естественного языка и текста как произведения художественного творчества. Кроме того, известны многовековые попытки определить сущность сопряженных понятий «слово» и «предложение». Однако, углубление познаний о тексте, подход к тексту с различных точек зрения, рассмотрение текста как объекта высокой сложности, исключение или включение в концепцию исследования текста такой составляющей как устная речь привели в следующем периоде становления исследуемой нами проблемы к множественности трактовок понятия «текст».

2. Период с середины XIX века – до 20-х годов XX века. В данном периоде доминирующим в лингвистике остается понятие текста, который по-прежнему определяется как связная последовательность предложений или речевых актов. Мы считаем такое определение недостаточным и неполным в силу ряда причин.

Текст рассматривается как целостное по содержанию, законченное по форме речевое произведение, которое репрезентирует определенную тему и акт коммуникации, характеризуется адекватным лексико-грамматическим наполнением и стилистическим оформлением, аутентичен по своей сути и является эталоном речевой коммуникации носителей изучаемого языка и культуры. Таким образом, текст коррелирует с некоторым объемом и количеством информации, подлежащей осмыслению, декодированию (с возможной антиципацией), паттернированию и воспроизведению. Текст анализируется в данном случае с точки зрения его

онтологического статуса (лингвистических особенностей и характера отображаемого в нем предметного мира). Внеязыковая действительность (экстралингвистические факторы, представляемые в виртуальных и актуальных поведенческих паттернах) рассматривается с точки зрения гносеологического статуса текста – его образно-эстетической сущности.

3. Период с 20-х годов до 80-х годов XX века

С 70-х годов XX века в западноевропейской лингвистике начинает использоваться понятие дискурса. Первоначальное значение слова дискурс «разумное размышление» (от лат. discursus) после определенного переосмысления трансформируется в значение «диалог». Под влиянием структуралистской и британской лингвистики в этот период активно развивается теория разговорной речи (discourse analysis), направленная на анализ устной «живой» речи, при этом дискурс коррелирует с диалогом. В дальнейшем британо-американская лингвистическая традиция развивает анализ дискурса как анализ связной речи в устной и письменной форме, центральным в котором является интеракциональное взаимодействие коммуникантов.

В отечественной лингвистике круг вопросов, связанных с исследованиями дискурса, традиционно включал проблемы речевой деятельности, а также взаимосвязи экстралингвистических и лингвистических факторов на функционально-стилевом и текстовом материале. Развитие представлений о дискурсе осуществлялось путем его соотношения с понятием текста, что повлекло за собой включение дискурса в систему категорий и понятий лингвистики текста. Дальнейшие исследования отечественных ученых направлены на выявление соотнесенности коммуникативных процессов с той или иной инвариантной моделью порождения и восприятия текста, а также на определение специфики взаимодействия коммуникативно-речевой деятельности и ее продуктов (текстов) с ментальной сферой как средоточением определенных знаний. Дискурс трактуется в исследованиях данного периода как текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом. Однако к концу периода становится очевидным разделение понятий «текст» и «дискурс», а также несовпадение задач традиционного анализа текста и дискурсивного анализа.

Мы также считаем, что в отличие от текста дискурс является моделью реализации определенных коммуникативных интенций в контексте конкретной коммуникативной ситуации по

отношению к определенному партнеру – представителю инокультурной среды – с использованием адекватных для данной ситуации вербальных и невербальных средств. В данном случае важным является речевое (коммуникативное поведение) партнеров, которое определяется в самом общем виде как совокупность норм и традиций общения народа, а на макроуровне рассмотрения как компонент национального поведения лингвокультурной общности.

Экстралингвистические параметры, являющиеся основным отличительным качеством дискурса, реализуются в коммуникативном поведении партнеров по общению в рамках следующих коммуникативных норм:

1) *общекультурные нормы*, которые характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Эти нормы не являются ситуативно-обусловленными и реализуются коммуникантами независимо от сферы общения, возрастных показателей, социального статуса и т.д.;

2) *ситуативные нормы* характерны для конкретной экстралингвистической ситуации и сопряжены с некоторыми ограничениями, как то: по статусу – вертикальное и горизонтальное коммуникативное поведение, по национальной специфике – общение мужчины и женщины в культурных традициях разных стран и др.;

3) *групповые нормы* отражают особенности коммуникации, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп (к примеру, юристов, детей, родителей и т.п.);

4) *индивидуальные нормы* коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных норм в языковой личности.

Важной составляющей теории дискурса исследуемого периода является когнитивно-ориентированный анализ, в центре которого находятся ментальные структуры, механизмы, стратегии и операциональные установки, фиксируемые при порождении и восприятии текста. В понимании связности дискурса появляется новый подход, разрабатываемый школой Т. ван Дейка, названный когнитивно-прагматическим.

4. Период с 80-х годов XX века до настоящего времени.

В данном периоде исследования дискурса осуществляются в рамках научного направления «Константы и концепты национального культурного

мира в «прецедентных текстах»», в котором определяются социально-культурологические, функциональные и прагматические факторы дискурса.

В начале периода дискурс определяется как сложное коммуникативное явление, которое наряду с лингвистическими характеристиками, присущими тексту, обладает и экстралингвистическими параметрами (участники коммуникации, их коммуникативные цели, намерения, прагматические установки, социальные роли, фоновые знания об условиях общения: о собеседнике, времени, пространстве).

Караулов Ю.Н., Кучеренко О.И. [2], ван Дейк Т.А. [3] и др. придерживаются, однако, точки зрения, согласно которой с позиций современных целей обучения коммуникации основных функций текста недостаточно. Главным в акте коммуникации является не смысловое наполнение текста, не его языковая форма, а реализация коммуникативных целей партнеров, для которой необходимым является текст – средство достижения этих целей.

Н.В. Елухина верно полагает, что дискурс – это не только продукт речевой деятельности, но и процесс его создания, который определяется экстралингвистическими факторами, то есть коммуникативным контекстом и условиями общения. При этом стратегия речевого взаимодействия, речевое и неречевое поведение коммуникантов, а также тип, форма и содержание создаваемого или воспринимаемого текста определяются данным культурным контекстом и коммуникативными целями общающихся [2, с.10].

Разделение в предшествующем периоде функций текстового и дискурсивного анализа приводит к появлению различных исследовательских традиций в теоретической разработке принципов дискурсивного анализа, к внесению новых акцентов в понимание того, какие именно составляющие экстралингвистического контекста в большей степени имеют дискурсообразующий характер. На основе концепции дискурса французского историка, социолога и лингвиста М. Фуко осуществляются разработки теории дискурса германо-австрийской школы дискурсивного анализа (Р. Водак, З. Егер, У. Маас, Ю. Линк, Ю. Хабермас и др.), с точки зрения представителей которой дискурс – языковое выражение определенной общественной практики, упорядоченное и систематизированное определенным образом использование языка, за которым стоит идеологически и исторически обусловленная ментальность.

В исследуемом периоде появляется идея дискурсивной формации, которая

лежит в основе понимания дискурса как интегративной совокупности текстов, связанных семантическими (содержательно-тематическими) отношениями и объединенных в коммуникативном и функционально-стилевом отношении. Реализация этой идеи приводит к селекции дискурсообразующих характеристик (критериев отбора текстов), основными из которых становятся сферы человеческой коммуникации и практики, области знания, типологии текста и др. Так, в настоящее время появляются понятия «политический дискурс», «религиозный дискурс», «научный дискурс», «дискурс средств массовой информации», **«педагогический дискурс»** и др.

Следует отметить, что исследования сущности педагогического дискурса связываются в настоящее время с особым осмыслением в системе высшего педагогического образования с методологической и технологической точек зрения проблемы его проектирования, разработка которой рассматривается многими учеными как философско-педагогическая рефлексия на кризис культуры и образования.

Изучение педагогического дискурса проводится современными учеными с позиций интегративно-целостного подхода, целесообразно сочетающего компетентностный, системный, личностно-деятельностный, аксиологический и культурологический подходы. Использование его в качестве специальной методологии исследования позволяет обнаружить философско-педагогические основания для объяснения истоков неоднородности, множественности, мозаичности педагогического дискурса; выявить закономерности и принципы, действенность и жизнеспособность возможной модели процесса проектирования изучаемого феномена. При этом особый акцент делается на необходимости адаптации названного подхода применительно к специфике педагогического дискурса, имея в виду его сложную структуру с самостоятельными, часто разноуровневыми элементами и полифонический характер, выражающийся в ценностно-смысловой коммуникации, предполагающей взаимодействие субъектов с педагогически адаптированными текстами культуры и их деятельность по «распредмечиванию» данных источников знания.

Под **педагогическим дискурсом** понимается объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде вуза, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и

содержательную составляющую, обеспечивающая приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности. Данный вид личностного опыта можно рассматривать как опыт культурного соавторства в совместной творческой деятельности студента и преподавателя по преобразованию социальной и педагогической реальности (Ежова Т.В.).

При характеристике педагогического дискурса представляется целесообразным анализ изучаемого феномена по следующим аспектам: цель, участники, образовательная среда, содержательная составляющая, условия общения, стилистическая специфика педагогического взаимодействия. **Цель** педагогического дискурса носит, как и цель образования в целом, трехкомпонентный характер: в профессиональной области – формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса, в общественной жизни – полноценная социализация личности в обществе, в личностной сфере – становление личности.

Характеристика **участников** педагогического дискурса включает анализ их статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, профессионально значимых личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов. Ценностная ориентация участников педагогического дискурса сводится к признанию и закреплению моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытию содержания основных концептов педагогического дискурса.

Педагогический дискурс формируется и функционирует в **образовательной среде** вуза, создание которой предполагает обеспечение определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационно-управленческого, методического и психологического характера, обеспечивающих формирование у студентов гуманитарной культуры и стимулирующих собственную культуросообразную деятельность студентов.

Важнейшим условием эффективности педагогического дискурса, показателем его гуманитарного качества выступает переход от академического изложения **содержания образования** к построению в ходе профессионально-педагогической подготовки «живого знания». Речь идет о том, что в ходе педагогического образования его

содержание (понятийно-терминологический аппарат, педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, педагогические технологии и пр.) «представлено в безличной форме всеобщности». Возникает сложнейшая педагогическая проблема преобразования содержания образования из безличной формы всеобщности в личностную педагогическую культуру будущего учителя. Научно-педагогическая задача состоит не в раскрытии механизма преобразования одного знания в другое в рамках соответствующей парадигмы образования, а в разработке педагогических условий, создающих предпосылки такого перехода. Эффективность усвоения содержания образования возрастает благодаря тому, что это содержание обретает качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида.

Условия общения характеризуются в первую очередь тем, что это общение происходит в рамках определенного социального института, в данном случае – вуза. Стратегия поведения участников дискурса, коммуникативная доминанта, учет социально-, культурно-, личностно-значимых условий и обстоятельств конкретной коммуникативной ситуации определяются типом общения (личностно - или статусно-ориентированное), а также целями данного педагогического дискурса.

Педагогическое взаимодействие понимается как процесс совместной деятельности участников образовательного процесса, имеющий педагогическую цель, опирающийся на установленные нормы и ценности, имеющий следствием изменения в ценностях, установках, деятельности, личностном миропонимании, поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков. Все виды взаимодействия: психологическое, межличностное, социальное, сотрудничество, влияние, интеракция, общение, поддержка, манипулирование и др. являются стимулами развития личности. Стилистическая специфика педагогического взаимодействия опирается на диалоговую позицию субъектов образовательного процесса и находит свое выражение в многообразии стратегий реализации гармонизирующего диалога между всеми участниками дискурса.

Педагогический дискурс, имеющий информационные, семиотические, антропологические и культурологические истоки, рассматривается учеными не только как продукт деятельности, но и как процесс его создания, и эффективность протекания этого процесса определяется целым рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы обусловлены

социальной и образовательной средой, в которой создается и функционирует педагогический дискурс, а внутренние факторы связаны с личностными качествами и установками субъектов образовательного процесса. Таким образом, факторами проектирования педагогического дискурса выступают, с одной стороны, рефлексивные развивающие механизмы личности, с другой – сама развивающая деятельность, и с третьей - социальная и образовательная среда.

Онтологический момент «включенности» педагогической деятельности в социальную реальность позволяет говорить о правомерности использования педагогического дискурса как средства реализации целостной гуманитарной стратегии образования. Развитие гуманитарного качества педагогического дискурса, как верно полагает Т.В. Ежова, должно быть направлено в первую очередь на изменения: целевой ориентации; индивидуально-личностных смыслов образования, выступающих в качестве преобразующего и преобразуемого начала; характера межсубъектного взаимодействия участников образовательного процесса; типа профессионального мышления и поведения педагога, предполагающий личностно-гуманную ориентацию; содержательной стороны учебного процесса; природы и характера используемых педагогических технологий; способов восприятия, осмысления и субъективной трактовки явлений социальной и педагогической реальности на основе рефлексии, интерпретации, поисков личностного смысла.

Ведущая *концептуальная идея* современных исследований этого направления состоит в том, что хотя педагогический дискурс является объективно существующей системой, функционирующей в образовательной среде вуза, проектирование его – это сознательно организуемый и управляемый процесс, который при соблюдении ряда принципов и организационно-педагогических условий обеспечивает гармонизацию образовательного процесса в вузе. Осознанное участие студентов в проектировании педагогического дискурса дает им опережающий опыт в проектировании любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности и поможет им в будущем профессионально выстраивать и оценивать любой дискурс, в том числе и авторский. Кроме того, участие студентов в проектировании педагогического дискурса способствует развитию как личностной, так и корпоративной педагогической культуры. Педагогическая реальность, проектируемая учителем, - это продукт

сложного синтеза объективно заданных нормативов педагогической деятельности и субъективного мира самого педагога. В этой связи наибольший интерес представляет механизм перехода от внешне заданного, институционального проекта педагогической деятельности, представляемого учителю в виде стандартов, программ, методик и др., к корректировке этого проекта на субъектном уровне, а затем к индивидуальной, присущей именно данному педагогу форме его реализации. Целостность процесса проектирования педагогического дискурса зависит, таким образом, от объективных и субъективных оснований деятельности педагога, от понимания его действий по преобразованию предложенных ему извне целей, содержания, технологий и критериев оценки образования в его собственную, субъективную авторскую модель педагогического дискурса с индивидуально осмысленными и переработанными целевыми, содержательными, процессуальными и критериальными характеристиками, адаптированными к его собственному, авторскому видению педагогической реальности.

Итак, дискурс, являясь универсальной категорией, определяет особую исследовательскую стратегию, предполагающую разносторонний анализ выбранной сферы, выявление предпосылок и условий порождения коммуникации в этой сфере, особенностей коммуникативно - прагматической и социально-исторической ситуации для выбора форм, структуры дискурсивной системы. Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие принципиальные выводы: с позиции языковой личности дискурс приравнивается к коммуникативной компетенции, т.е. представляет собой знания, умения и навыки, необходимые для поддержания общения; с позиции текстообразования дискурс приравнивается к языковой компетенции, т.е. рассматривает правильность построения высказывания; с позиции ситуации общения дискурс представлен в виде различных коммуникативных ситуаций, личностно- и статусно-ориентированных, и определяется принятыми в обществе сферами общения и сложившимися институтами (институциональный дискурс); педагогический дискурс, являясь разновидностью дискурса в целом, имеет цель – формирование в сознании адресата культурно-педагогического концепта, в состав которого входят разнородные признаки образного, понятийного, оценочного, инструментального характера.

Методология современных дискурс-исследований чрезвычайно многообразна и охватывает такие направления, как диалог-

фокусированное, каузально-генетическое, критическое, а также методики, разработанные в рамках данных подходов: дискурсивно-диалогический метод, идентификативно-интерпретативная методика, синтезированные методики, реконструирующие картину мира и картину речевого поведения и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-12.

2. Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения : автореф. дис. … канд. пед. наук / О.И. Кучеренко. – М., 2000. – 22 с.

3. Dijk, T.A. van. Discourse Analysis as a New Cross-Discipline // Handbook of Discourse Analysis. – London, 1985. –V. 1. – P. 1-10.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.01:001.8

В.Л.Андриенко
г.Тарко-Сале

Теоретическое обоснование понятия «исследовательская компетенция»

На основе выявленных этапов развития проблемы развития компетентности в статье описывается характеристика понятия «исследовательская компетенция», ее обобщенные сущностные характеристики.

Компетенция, компетентность, исследовательская компетенция.

Сегодня трудно переоценить вклад исследовательской компетенции в качество человеческой жизни и важность эффективного использования этого феномена. Нам предстоит определиться с формулировкой понятия «исследовательская компетенция» с позиции теоретического анализа родовых понятий: компетентность, компетенция, и дать определение, которым будем оперировать в нашем исследовании.

В становлении понятий компетентность и компетенция обнаруживается эволюция, которая определяет адекватное понимание современного состояния и научно обоснованное видение дальнейшей перспективы их развития. Краткое описание становление понятий «компетентность» и «компетенция» включает следующие: **Первый этап – 60-70е годы** двадцатого столетия характеризуются введением в научный аппарат категории «компетентность», создание предпосылок разграничения понятий «компетентность» и «компетенция», исследованием разных видов компетенции, введением понятия «коммуникативная компетентность». **Второй этап – 70-90е годы** двадцатого столетия обозначены включением категорий «компетентность» и «компетенция» в теорию и практику обучения языку, профессионализму в управлении, менеджмент. Разрабатывается содержание понятия «социальная компетенция», выделяются виды компетенций, а сама компетенция понимается как конечный результат формирования. **Третий этап – рубеж веков и настоящее время** характеризуется тем, что профессиональная компетентность становится предметом специального исследования и происходит уточнение понятия компетентности специалиста, в состав которой входит ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-

познавательная, информационная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования, что зафиксировано в решении Российской академии образования.

В современном понимании компетенция рассматривается в двух аспектах: обладающий компетенцией и обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. Содержание понятия компетентный также выражается в двух аспектах: обладающий компетентностью, правомочный и знающий, сведущий в определенной области. Из этого следует, что компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями. Компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не сможет в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать. На этой основе у специалиста развиваются предпосылки к возникновению статусно-ролевого конфликта, который весьма разрушительно воздействует на самого человека и создает конфликтные ситуации в группе и коллективе. В этой связи компетентность обучаемых является основным качественным показателем образовательного процесса и, следовательно, ее достижение можно считать педагогической целью.

В последнее время в научных исследованиях понятие «исследовательская компетенция» не обрело научной завершенности. Более того, понятия «компетенция» и «компетентность» являются предметом дискуссий, в которой принимает участие большое количество ученых. Различия между понятиями «компетентность» и «компетенция» рассмотрены в работах Ю.В. Фролова и Д.А. Махотина, которые определяют компетенцию как предметную область, в которой индивид осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Анализ исследований (Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, Л.М. Митина и др.) позволяет говорить о прямой и обратной связи между компетентностью и компетенцией. Это объясняется следующими положениями: 1) компетенции предоставляются человеку в зависимости от его профессионального статуса, уровня образованности; компетентность же достигается в процессе профессиональной деятельности, по мере накопления жизненного и профессионального опыта; 2) профессионально-педагогическая

компетентность не может возникнуть без предоставления соответствующих компетенций; 3) успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью, но и достижения в реализации компетенций сказывается на успешности, характере, скорости формирования компетентности, в этом их инверсионная зависимость; 4) в профессиональной компетентности обнаруживается тенденция к функциональной диффузии, то есть при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции; 5) не все компетенции можно рассматривать с точки зрения их значимости для становления компетентности.

Данные основания учитываются нами как те, которые позволяют рассматривать те трактовки понятий «компетенция» и «компетентность», которые существенно повлияли на ход нашего исследования.

В словаре «Профессиональное образование» *компетентность* трактуется следующим образом: 1) мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими и решаемых проблем; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решения [1, С.130-131].

Достаточно распространенной в научной литературе [2], [3] является точка зрения о том, что компетентность представляет собой высшее проявление подготовленности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, которому предшествуют уровни элементарной готовности, функциональной грамотности и профессиональной квалификации. В этом есть некая противоречивость. **Во-первых,** при таком подходе отсутствует содержательная однородность уровневых компонентов, которая должна проявляться при построении иерархических конструкций. Как следствие, при ориентации на данную точку зрения существенным образом затрудняется установление связи между указанными уровнями, определение показателя, изменение которого характеризует продвижение специалиста на более высокую ступень подготовки. **Во-вторых**, поскольку компетентность представляет собой самостоятельную академическую цель, то ее обеспечение должно осуществляться на каждом этапе непрерывного образования как в системе общеобразовательной подготовки, так и при формировании специалиста. Таким образом, свойство универсальности

позволяет описать результаты образовательного процесса любой ступени через соответствующий уровень и содержание компетентности без выделения более низких стадий: элементарной готовности, функциональной грамотности, или профессиональной квалификации/

Данной позиции придерживается Г.К. Селевко [4, С.143] и указывает, что компетентность может проявляться на разных уровнях: от «полной некомпетентности», то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями до «высокой компетентности», конкурентоспособности и талантливости.

Анализ исследований по проблеме компетентности позволил нам выделить ряд обобщенных сущностных характеристик данного феномена: по сути, представляет собой общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности, применяемый к лицам определенного социально-профессионального статуса [5]; в содержательном плане помимо профессиональных знаний и умений включает личностные характеристики специалиста деятельностной и социально-коммуникативной природы [6]; проявляется не в форме заученного знания, а как актуализация мыслительных умений специалиста, обеспечивающих возможность разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, вносить целесообразные коррективы [7]; может быть сформирована только при условии преемственности всех ступеней единой системы непрерывного образования [8], [9]. Таким образом, компетентность характеризует степень готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, представляет собой самостоятельное понятие и имеет специфическое наполнение.

Г.А. Ларионовой [10] делается вывод о том, что каждый вид профессиональной деятельности характеризуется определенной компетентностью. По нашему мнению, общая профессиональная компетентность предполагает формирование частных видов компетенции, соответствующих выполняемым квалификационным процедурам. При этом по каждому виду деятельности необходимо формирование соответствующей компетенции.

Сопоставляя рассматриваемые понятия, можем предположить, что соотношение компетентности/компетенции как научных категорий таково: компетентность есть владение, обладание компетенцией (компетенциями); компетенция есть способность действия в границах

компетентности. Значит, можно предположить, что компетенция есть определенное пространство знаний, опыта, полномочий, личностных качеств в отношении какой-либо деятельности, а компетентность есть степень соответствия применяемых знаний, опыта, полномочий, личностных качеств необходимому уровню сложности выполняемых задач.

В нашей работе мы согласимся с первым утверждением, так как, на наш взгляд, оно наиболее адекватно отражает соотношение рассматриваемых дефиниций. Необходимо отметить, что дробление исходных понятий, выделение отдельных составляющих не означает их строгую обособленность или семантическую изолированность. Как видно из представленных определений, присутствие одной составляющей может обусловливать функционирование другой, может быть рассмотрено как тождественное. Существующие разночтения в понимании, возможно, объясняются важностью данных понятий для области гуманитарных наук, постоянной их разрабатываемостью и, соответственно, уточнением, дополнением, видоизменением. Для предмета нашего исследования интерес представляет исследовательская компетенция как результат подготовки студентов колледжа к соответствующему виду деятельности.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. [11]

В общем виде Э.Ф. Зеер определяет компетентности как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. Причем ключевые/базовые компетентности данный автор считает первичными по отношению к компетенциям, т.к. они многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Кроме того, они многомерны, включая познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Компетенции, по мнению Э.Ф. Зеера, являются обобщенными способами действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, обеспечивающими реализацию на практике своей компетентности. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Выраженным компонентом

является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Объясняет автор ключевые компетенции с позиции актуализации знания в действии, умения и навыки выполнения деятельности. Это интегративные деятельностные конструкты, проявляющиеся в конкретной ситуации и направленные на достижение реального результата. Ключевые компетенции по определению включены в контекст будущей профессии, отсюда их социально-профессиональная значимость. Э.Ф. Зеер вводит понятие «метапрофессиональные качества» – способности, качества, свойства личности, обусловливающие, определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста. Далее автор выделяет две группы метапрофессиональных качеств: широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов социально-профессиональных деятельностей: познавательные, регуляторные, коммуникативные; узкого радиуса действия, необходимые при выполнении групп профессий: человек – человек, человек – техника, человек – природа, человек – знак, человек – художественный образ. Здесь следует отметить, что данное положение созвучно с разработкой содержаний ключевых компетентностей в текстах требований к подготовленности специалистов по ГОС ВПО. В заключении Э.Ф. Зеер объединяет понятия компетентность/компетенция и метапрофессиональные качества в общее понятие «ключевые квалификации» – метапрофессиональные образования широкого радиуса использования, причем каждый конструкт включает мотивационный и эмоционально-волевой компонент и имеет практико-ориентированную, деятельностную направленность. [12,С.5]

В понимании исследовательской компетенции в исследованиях нет единого мнения. Исследователи также оперируют в этом направлении понятием «компетентность». Но учитывая стратегию модернизации образования России, которая предполагает, что в основу обновленного содержания высшего и среднего образования будут положены ключевые компетентности, нам видится возможным анализировать понятие «исследовательская компетенция» в аналогичном соотношении с понятием «исследовательская компетентность». При этом мы учитываем, что компетентность не противопоставляется знаниям, умениям и навыкам и понимается шире. Она включает в себя их, хотя речь идет не о простой сумме знаний, умений и навыков, компетентность в этом плане иного

смыслового ряда. Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций. Это позволяет нам соотносить данное понимание с понятием компетенция. Это не подмена, а заимствование и обусловленная содержательная необходимость.

Н.Л. Солянкина ограничивает исследовательскую компетентность/компетенцию владением научными методами изучения явлений, фактов для выработки новых знаний о закономерностях, структуре и содержании, технологии деятельности [13]. При этом характеристикой данного вида компетентности/компетенции, по мнению автора, является умение, обеспечивающее выделение проблемы, постановку цели исследования, формулировку гипотезы, определение объекта и предмета исследования, подбор методов и т.д. Возможно, продуктивный для оценки исследовательской компетенции данный подход оказывается весьма ограниченным при осуществлении подготовки к исследовательской деятельности студентов, поскольку ориентация только лишь на практическую сторону низводит процесс формирования специалиста к тренировочному обучению отдельным операциям.

Е.С. Городцова, рассматривая процедуры подготовки студентов, в структуру исследовательской компетентности/компетенции включает потребность к осуществлению учебной исследовательской деятельности, способность выполнить данную деятельность и решимость приступить к этой деятельности [14]. Теоретически ориентированная на продуктивные преобразования в мотивационно-потребностной, исполнительской и волевой сферах личности будущего специалиста, данная позиция при внешней содержательной полноте, на наш взгляд, достаточно сложна для практической реализации, что делает процесс подготовки студентов слабоуправляемым, а данный подход недостаточно эффективным.

Более приближенной к практике является позиция Е.В.Набиевой, которая определяет исследовательскую компетентность/компетенцию как совокупность конкретных знаний и умений, основанных на положительной мотивации к научно-исследовательской деятельности, позволяющей заниматься научно-исследовательской деятельностью и организовывать процесс с учетом результатов своих исследований [15].

Принимая во внимание фундаментальный педагогический постулат о возможности формирования готовности только через осуществление соответствующего вида деятельности, отметим, что исследовательская компетенция может быть сформирована только в процессе осуществления студентами исследовательской деятельности, которая должна пронизывать весь процесс обучения.

Существуют различные точки зрения в отношении понимания исследовательской деятельности. Так, И.А. Зимняя рассматривает исследовательскую деятельность как: процесс взаимодействия, активности субъекта деятельности с объектами реального мира или другими субъектами; форму активности субъекта, которая в исследовательской деятельности проявляется на познавательном, сознательном, интеллектуальном, поведенческой и социальном уровнях. [16] Такое понимание исследовательской деятельности характеризует ее как специфическую форму активности субъекта, где достаточно полно и системно развиваются личностные особенности, что немаловажно для осознания сущности исследовательской компетенции как результата подготовки специалиста.

В аспекте исследовательской деятельности ученые (Н.Л. Калугина, О.П. Бажора, Е.С. Казнацева и др.) прибегают к выделению исследовательской компетенции, в которой ядром выступают исследовательские умения и они определяют сущность исследовательской компетенции в целом: это умения планировать и осуществлять научный поиск, разрабатывать замысел, логику и программу исследования, отбирать научные методы и умело применять их, организовывать и осуществлять исследовательскую работу, обрабатывать, анализировать и оформлять в виде научного текста, формулировать выводы. Несмотря на такую «узость» в понимании исследуемого нами феномена, все же справедливо указать на то, что это конкретизация одного из показателей исследовательской компетенции, который отражает сущность деятельностного характера. В этом смысле нам кажется справедливым указать, что исследовательская компетенция предстает как совокупность исследовательских умений, обеспечивающих овладение студентами методами научного познания, формирующие интерес, потребность личности в творческой (исследовательской) деятельности.

Исходя из понимания многоаспектности проблемы формирования исследовательской компетенции студентов колледжа, анализа

различных трактовок и понимания сущности компетентности и компетенции как взаимообусловленных и взаимодополняемых понятий, нам видится, что **под исследовательской компетенцией** следует понимать **совокупность знаний и умений, и положительной мотивации к научно-исследовательской деятельности, основанной на активности, направленной на удовлетворение познавательных потребностей, регулирующей и контролирующей ее осуществление и позволяющей заниматься научно-исследовательской деятельностью**.

Отметим, что в отличие от самостоятельной исследовательской деятельности специалиста, которая чаще всего имеет личностно значимый характер, в рамках образовательного процесса исследование инициируется преподавателем. При этом, в исследовательской деятельности студентов учеными совершенно правомерно выделяются следующие этапы: 1) анализ фактов, явлений, их связей, отношений; 2) осознание исследовательской задачи, цели исследовательского задания; 3) формулировка конечной и промежуточной цели исследовательской задачи; 4) решение исследовательской задачи, выполнение исследовательского задания путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы; 5) практическая проверка правильности решения исследовательской задачи, выполнения исследовательского задания [17,С.39].

По мнению В.И. Крутова и В.В. Попова, подготовка к научно-исследовательской деятельности студентов предполагает действия в двух основных взаимосвязанных направлениях: а) обучение студентов элементам исследовательского труда, формирование исследовательского опыта; б) собственно научные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей [18,С.37]. При этом организация в указанных направлениях, по мнению современных исследователей, должна осуществляться с учетом следующих принципов подготовки: научности [19], [20], системности [21], связи теории с практикой [22], непрерывности образовательного процесса [23], гуманизма [24], модульности [25] и др.

Не отрицая значимости указанных принципов для процесса подготовки студентов к исследовательской деятельности, мы все же считаем необходимым дополнить данную группу общих принципов специфическими принципами, отражающими, во-первых, исследовательскую направленность формируемой компетенции и, во-вторых, характерные особенности

профессиональной деятельности будущих специалистов. Изучение процесса подготовки будущих специалистов к исследовательской деятельности правомерно приводит ученых к систематизации и описанию специальных процедур, в качестве которых чаще всего выступает методика [26], педагогическая система [27], технология [22], педагогическая модель [24] и др.

Как показал проведенный нами анализ, обладая определенными достоинствами и недостатками, созданные и представленные научному сообществу конструкции, тем не менее, требуют доработки и преобразований в отношении контингента студентов, условий образовательного процесса, особенностей внеучебной деятельности, дисциплин, в рамках которых формируется исследовательская компетенция, характеристики результатов профессиональной подготовки. Поэтому отметим, что нами будет построена и охарактеризована структурно-функциональная модель, обеспечивающая формирование исследовательской компетенции студентов колледжа с включенными в нее определенными компонентами и технологией, обеспечивающей реализацию данного процесса в рамках разработанной нами модели.

В качестве вывода отметим, что проблема подготовки студентов колледжа к исследовательской деятельности, актуальность которой вызвана реформированием системы профессионального образования, повышением требований к уровню исследовательской компетентности будущих специалистов до настоящего времени остается слабоизученной. Результатом подготовки к исследовательской деятельности выступает исследовательская компетенция будущих специалистов, которая не возникает самостоятельно и требует специальной организации процесса по ее формированию. Исследовательская компетентность включает знания, умения и профессионально значимые качества личности и требует теоретической, организационно-методической и практической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

2. Борисова, З.Н. Из опыта алгоритмизации руководства и контроля по повышению качества формирования научно-исследовательских навыков у будущих педагогов / З.Н.

Борисова // Подготовка учителей к использованию современных средств оценивания результатов обучения учащихся : материалы всерос. Интернет семинара-совещания (10-13 октября 2004 г.). – Томск, 2004. – С. 150-154.

3. Гершунский, Б.С. Философия образования для 21 века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

4. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

5. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшем образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : дис. … д-ра пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.

6. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. … д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1999. – 357 с.

7. Зеер, Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.

8. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск : Юж.-урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.

9. Гершунский, Б.С. Философия образования для 21 века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

10. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов : монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск : ЧГАУ, 2004. – 169 с.

11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народ. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-640.

12. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход / Э.Ф Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3(27). – С. 42-53.

13. Солянкина, Н.Л. Система поывышения квалификации: один из подходов к оценке профессиональной компетентности педагога / Н.Л. Солянкина // Подготовка учителей к использованию современных средств оценивания результатов обучения учащихся : материалы всерос. Интернет-совещания (10-13 октября 2004 г.). – Томск, 2004. – С. 65-70.

14. Городцова, Е.С. Организация исследовательской работы студентов и исследовательская компетентность / Е.С. Городцова // Вестник института психологии и педагогики / под общ. ред. С.А. Репина. – Челябинск, 2003. – Вып. 1. – С. 121-128.

15. Набиева, Е.В. Научно-исследовательская компетентность учителя: методология, теория, практика формирования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Е.В. Набиева. – Челябинск, 2005. – 31 с.

16. Зимняя, И.А. Подготовка специалиста в вузе как многуровневая сложная полисубъектная деятельность / И.А. Зимняя // Проблемы психологии образования : сб.ст. – М., 1994. – Вып.2. – С. 107-122.

17. Попов, В.В. Программирование учебно-исследовательской деятельности студентов на основе элементов системного подхода : дис. … канд. пед. наук / В.В. Попов. – Ставрополь, 2003. – 173 с.

18. Основы научных исследований : учебник для тех. вузов / под ред. В.И. Крутова, В.В. Попова. – М. : Высш. шк., 1989. – 400 с.

19. Булынский, Н.Н. Внутриучилищное управление качеством профессионального образования: теория и практика : монография / Н.Н. Булынский. – Челябинск : ЧГАУ, 1996. – 161 с.

20. Мазур, З.Ф. Научно-педагогические основы проектирования средств и технологий интеллектуальной собственности в сфере образования : дис. … д-ра пед. наук / З.Ф. Мазур. – М., 1998. – 371 с.

21. Кондрух, В.И. Теоретические основы построения педагогической системы исследовательской подготовки преподавателей профессионально-педагогического колледжа : дис. … д-ра пед. наук / В.И. Кондрух. – Магнитогорск, 2001. – 363 с.

22. Набиева, Е.В. Научно-исследовательская компетентность учителя: методология, теория, практика формирования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Е.В. Набиева. – Челябинск, 2005. – 31 с.

23. Романов, П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук / П.Ю. Романов. – Магнитогорск, 2003. – 385 с.

24. Булгакова, М.В. Педагогическое содействие становлению готовности курсантов военного вуза к исследовательской деятельности : дис. … канд. пед. наук / М.В. Булгакова. – Челябинск, 2005. – 205 с.

25. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. … д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

26. Яковлева, Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики) : дис. … канд. пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.

27. Городцова, Е.С. Организация исследовательской работы студентов и исследовательская компетентность / Е.С. Городцова // Вестник института психологии и педагогики / под общ. ред. С.А. Репина. – Челябинск, 2003. – Вып. 1. – С. 121-128.

УДК 378

И.В.Колмогорова, А.В.Качалов
г. Шадринск

Теоретико-методологические основы формирования культуроведческой компетенции будущих учителей

Рассматриваются системный, личностно-деятельностный, культурологический, компетентностный подходы как теоретико-методологическая основа исследования проблемы формирования культуроведческой компетенции будущего учителя. Выделены роль и значение этих подходов для построения концепции формирования культуроведческой компетенции будущего учителя.

Культуроведческая компетенция, теоретико-методологические основы исследования, системный подход, личностно-деятельностный подход, культурологический подход, компетентностный подход.

В связи с переходом образования от репродуктивной модели к продуктивной, гуманистической, культуроориентированной встал вопрос об обеспеченности школы кадрами, способными к организации и осуществлению образования в новых условиях, когда доминантой образования становится культура, а образовательная система является не только просветительской, но и отражает пространство культуры, отвечая ее содержанию и формам в своих основных содержательных и структурных параметрах. Как следствие этих изменений появилась необходимость формирования среди основных компетенций учителя и такой компетенции как культуроведческая.

Понимая в целом под культуроведческой компетенцией интегративное качество личности, которое включает совокупность знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для решения социокультурных и профессиональных задач, и, рассматривая вопрос об организации и осуществления процесса ее формирования, мы понимаем, что для построения концепции формирования культуроведческой компетенции будущего учителя необходимо определить теоретико-методологические основы этого процесса.

В качестве теоретико-методологических основ исследования проблемы выступает, как правило, совокупность соответствующих методологических подходов, т.к. во-первых, они предназначены для исследования качественно различных объектов в определенном общем для них аспекте (структурном, функциональном, информационном и т.д.), и, во-вторых, им присущи особенности конкретно-научного и философского знания, благодаря чему они являются связующим звеном специально-научных областей с философией. Выбор тех или иных подходов для исследования определяется спецификой изучаемого феномена.

Наиболее продуктивной в настоящее время считается идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений, предложенная Н.М. Яковлевой [4]. Суть состоит в том, что педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, а значит, необходимо применение комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемых явлений. Каждый подход в исследовании играет роль общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии или практико-ориентированной тактики.

На роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выбираются подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. В нашем исследовании значимыми в этом плане являются системный и личностно-деятельностный подходы. В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию, назначение которых заключается в раскрытии особенностей практического использования изучаемого феномена, определении механизмов и процедур достижения научной цели. На роль практико-ориентированной тактики в нашем исследовании были выбраны культурологический подход и компетентностный подход.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [2]. Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, определения средств ее решения, способствует улучшению организации исследования и анализа систем и подсистем, направленных на решении исследуемой проблемы.

Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изучаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних системообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта.

Системный подход применительно к процессу формирования культуроведческой компетенции будущих учителей проявляется в его рассмотрении как системы, обладающей целостностью, состоящей из целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов.

Системный подход в различных его модификациях в нашем исследовании был использован:

- как необходимый методологический инструмент – способ научного познания культуроведческой компетенции (изучение культуроведческой компетенции как системы, обладающей целостностью, наличием взаимосвязанных компонентов);

- как теоретико-методологический принцип, с помощью которого разрабатывается модель процесса формирования культуроведческой компетенции будущих учителей через выявление составных элементов, входящих в систему формирования, определение уровня развития данных элементов; установление связи между элементами и другими системами, определение интегративных факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие системы; установление коммуникативных связей с социальной средой как на макро-, так и на микроуровнях; определение содержания, принципов и условий, движущих сил развития и функционирования системы;

- как методологическое условие формирования культуроведческой компетенции будущих учителей через передачу культурологических, социокультурных знаний, формирование умений и навыков культуросообразной деятельности, оказание помощи в приобретении опыта культуросообразной деятельности.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть процесс формирования культуроведческой компетенции будущих учителей как целостную систему;

- выделить системообразующий фактор формирования культуроведческой компетенции будущих учителей, т.е. цель и результат;

- выявить составляющие компоненты процесса формирования

культуроведческой компетенции будущих учителей (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный), раскрыть диалектику их взаимосвязи;

- раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы;

- осуществить отбор содержания образования для достижения поставленной цели – формирования культуроведческой компетенции будущих учителей, выбор образовательных средств в соответствии с поставленной целью.

Личностно-деятельностный подход гармонично объединяет основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Личностный подход в педагогической науке провозглашает уважение, доверие, опору на положительное в участниках образовательного процесса; означает признание субъективности и уникальности каждого обучающегося, создание условий для формирования у каждого позитивной Я-концепции; обеспечивает пребывание в позиции сотрудничества, снятие педагогического давления и принуждения [1].

Деятельностный подход дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия; позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность; определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности; выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека [5].

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого студента посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту будущих учителей. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, но также и обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании выступает как:

- как необходимый методологический инструментарий в

процессе осуществления деятельности по приобретению знаний, овладения умениями и навыками и приобретения опыта культуросообразной деятельности в процессе формирования культуроведческой компетенции (формирование личностно-деятельностной активности будущих учителей и способствование дальнейшему развитию их психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик);

- как теоретико-методологический принцип означает организацию и управление целенаправленной деятельностью будущих учителей через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения учебных задач в контексте направленности их интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности по проблеме осуществления продуктивной культуросообразной деятельности, также личностно-деятельностный подход в процессе формирования культуроведческой компетенции будущих учителей способствует формированию их саморегуляции, самооцениванию;

- как методологическое условие формирования культуроведческой компетенции будущих учителей через самооценивание и саморазвитие своей личности в процессе осуществления продуктивной культуросообразной деятельности и организации субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, взаимовыгодном диалоге.

Значение личностного подхода в нашем исследовании заключается в том, что он обеспечивает:

- акцентирование внимания в процессе формирования культуроведческой компетенции будущих учителей на становлении их как активных субъектов, реализующих свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность;

- создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств культуросообразной деятельности, рефлексии результатов;

- характер взаимодействия, сопровождает сотрудничество, открытость, доверие в процессе формирования культуроведческой компетенции будущих учителей;

- содержание процесса формирования культуроведческой компетенции будущих учителей, которое устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение;

- самоанализ, самооценку,

самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Значение деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть особенности деятельности преподавателя и студентов в процессе формирования культуроведческой компетенции в их взаимодействии;

- определить, что деятельность преподавателя и студентов в процессе формирования культуроведческой компетенции будущих учителей носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса;

- утверждать, что деятельность преподавателя по формированию культуроведческой компетенции будущих учителей основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное раскрытие их творческого потенциала;

- обосновать формирование культуроведческой компетенции будущих учителей как процесс, основанный на активности самих студентов.

Культурологический подход позволяет исследовать образование в качестве внутреннего стержня культуры, интегрирующего элемента всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Поэтому суть культурологического подхода заключается в построении образовательного процесса с учетом культурного наследия, норм, ценностей, доминировании культурно значимого взаимодействия между субъектами образовательного процесса [5].

Культурологический подход в нашем исследовании выступает как:

- как необходимый методологический инструментарий в процессе освоения будущими учителями культурного наследия (формирования студента как человека культуры и способствование осмыслению и присвоению личностью культурных ценностей);

- как теоретико-методологический принцип означает организацию культуросообразной деятельности студентов по их включению в процесс культурообразования через овладение ими социокультурным пространством;

- как методологическое условие формирования культуроведческой компетенции будущих учителей через осознание ими своей личностной индивидуальности, ценности; через развитие рефлексивной культуры личности на основе самоконтроля.

Значение культурологического подхода в нашем исследовании

заключается в том, что он позволяет посредством отобранного культурологического, социокультурного материала:

- осуществить освоение культурного мирового наследия, наследия страны, региона;

- формировать у будущих учителей правильное отношение к этому культурному наследию;

- развивать личностные качества, обеспечивающие создание новых культурных ценностей в процессе собственной культуросообразной деятельности;

- формировать личность будущих учителей в процессе формирования культуроведческой компетенции как продукта культуры, ее представителя и носителя.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [3].

При реализации компетентностного подхода содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт, состоящий из четырех основных структурных элементов: 1) опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; 2) опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; 3) опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения; 4) опыт установления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации.

В нашем исследовании цель применения компетентностного подхода состоит в обеспечении качества подготовки будущего учителя к организации и осуществлению культуросообразной педагогической деятельности.

Компетентностный подход в нашем исследовании выступает:

- как необходимый методологический инструмент в процессе осуществления деятельности по приобретению знаний, овладения умениями и навыками и приобретения опыта культуросообразной деятельности в процессе формирования культуроведческой компетенции (раскрытие структурных и функциональных компонентов, связывание их воедино и получение на этой основе целостного представления о культуроведческой компетенции);

- как теоретико-методологический принцип, с помощью которого разрабатывается и реализуется

гносеологический, содержательный, дидактический аспект процесса формирования культуроведческой компетенции будущего учителя посредством установления и реализации интегративных связей в процессе преподавания учебного материала, создание интегративного курса и использование ресурсов педагогической практики, обеспечивающих овладение студентами максимально полного объёма культурологических и социокультурных знаний, умений, навыков и опыта культуросообразной деятельности;

- как методологическое условие формирования культуроведческой компетенции будущих учителей через интеграцию научных знаний и формирование синтетических умений в ходе осуществления этого процесса.

Значение компетентностного подхода в нашем исследовании заключается в том, что он позволяет:

- акцентировать внимание не на знаниево-ориентировочном компоненте содержания образования студентов педагогических вузов (т.е. не на сумме усвоенной информации), а на способности будущих учителей действовать в разных проблемных ситуациях;

- организовать образовательный процесс таким образом, чтобы способствовать приобретению будущими учителями целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций;

- создать модель специалиста, включающую качества, которые должны быть обязательно сформированы у будущего учителя для обеспечения успешности его дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе, по организации и осуществлению культуросообразной деятельности;

- построить модель подготовки будущего учителя к осуществлению культуросообразной педагогической деятельности.

Вышеизложенные подходы составляют, на наш взгляд, теоретико-методологическую основу формирования культуроведческой компетенции будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Качалова, Л.П. Возрастная педагогика: личностная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.П. Качалова. – Шадринск : ШГПИ, 2003. – 203 с.

2. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М. :

МИРЭА, 1999. – 96 с.

3. Уфимцева, Ю.Е. Педагогическая технология формирования социальной компетентности детей в процессе преемственности работы ДОУ и школы : дис. … канд. наук / Ю.Е. Уфимцева. – Екатеринбург, 2006.

4. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. … д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

5. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 371

О.А.Карпачев
г.Тарко-Сале

Реализация модели педагогического содействия формирования инновационной компетентности педагогов

Раскрывается характеристика технологии формирования инновационной компетентности педагогов, особенности организации педагогического содействия формирования инновационной компетентности педагогов.

Педагогическое содействие, инновационная компетентность.

В разработанной нами структурно-функциональной модели формирования инновационной компетентности педагогов реализуется пошаговая технология педагогического содействия, состоящая из нескольких последовательных и взаимосвязанных шагов: мотивационный шаг, исходно-диагностический шаг, планово-деятельностный шаг, процессуально-технологический, итогово-диагностический. Каждый шаг запечатлен в формирующем этапе опытно-поисковой работы и раскрывает особенности содержания и организации педагогического содействия формирования инновационной компетентности педагогов.

Опишем пошаговое формирование инновационной компетентности.

Мотивационный шаг технологии педагогического содействия содержал элементы установки на осознание необходимости освоения компонентов и целостного содержания инновационной компетентности. С этой целью были проанализированы личностные достижения педагогов и их демонстрация в виде презентации перед коллегами. Это, на

наш взгляд, позволило педагогам оценить свои достижения и выступить «мотивационным стимулом» для других. Были проведены экскурсы в инновационно-педагогические лаборатории, организованы встречи с носителями нововведений и педагогами новаторами. *Исходно-диагностический шаг* на основе определенных исследованием методики педагогической диагностики, педагогического наблюдения, показал, что уровень сформированности инновационной компетентности недостаточен и представляется как: на ситуативно-определяющем уровне находится большинство педагогов – 57%, на репродуктивном уровне 33% педагогов и на продуктивно-рефлексивном уровне находятся 10% педагогов. Такие низкие показатели сформированности не говорят о низком профессионально-педагогическом уровне развития педагогов, это, по сути, несформированность отдельных слагаемых инновационной компетентности: целеполагание, прогнозирование деятельности, владение проективными знаниями, умениями, стремление к овладению педагогической рефлексией, выдвижение стратегических и тактических задач, реализуемых в ходе моделирующей, инновационной деятельности.

Планово-деятельностный шаг состоял в разработке плана мероприятий и деятельности по овладению педагогами инновационной компетентностью через разработку содержания спецкурса, выявление и обоснование приемов и методов формирования инновационной компетентности педагогов. Все эти направления реализовывались в процессе создания педагогических условий и их содержательной характеристики. Это дало нам основание перейти к реализации *процессуально-технологического шага* технологии педагогического содействия формирования инновационной компетентности педагогов, включенного в содержание деятельности формирующего этапа опытно-поисковой работы. Мы исходили, прежде всего, из следующих принципов: принцип саморазвития – это ведущий принцип, так как он определяет не только содержание, но и лежит в основе технологии педагогического содействия; принцип саморефлексии – как принцип самопознания, самоопределения, самооценки – обеспечивает восприятие особенностей своего поведения, своих действий и результатов деятельности; принцип профессиональной направленности – обязательное включение педагогических ситуаций, когда требуется осуществлять аналитико-прогностические, проективные и рефлексивные действия; принцип усложнения первоначальных

усвоенных образцов педагогических действий, их переноса на решение творческих задач.

Эти идеи были положены в разработку конструкта содержания процесса формирования инновационной компетентности педагогов как одного из путей педагогического содействия. С этой целью был проведен длительный, пролонгированный спецкурс для педагогов «Инновационная деятельность». Обоснованием для разработки спецкурса как конструкта содержания процесса формирования инновационной компетентности педагогов, является содержание новых требований общества к педагогической деятельности, в которых теоретическая готовность, выраженная в знаниях методологического и содержательного характера обеспечивает готовность к инновационной деятельности.

1. Основное содержание спецкурса «Инновационная деятельность»: Понятие профессионализма, компетентности, квалификации. Уровни профессионализма педагога. Профессиональное самосознание как показатель профессионально-личностного развития педагога. Инновационная деятельность: место и значение, сущность и содержание. Этапы профессионального саморазвития педагога в контексте инновационной деятельности. Управление инновационным процессом. Технология проектирования. Диагностика и самодиагностика при разработке педагогических технологий и инноваций. Актуализация опорных знаний, умений, опыта, творческих возможностей педагогов по вопросам проектирования. Методы организации педагогического исследования. Рефлексивная самоорганизация педагогов в профессиональной и инновационной деятельности. Технолого-инновационная готовность педагога

Педагогическое содействие программы: 1. Решение педагогических задач, отражающих специфику и особенности инновационной деятельности педагога 2.Решение творческих задач, построенных на основе усложнения усвоенных образцов педагогических действии. 3. Выполнение исследовательских заданий, содержащих педагогический поиск в теории и практике образования 4. Разработка проектов, авторских программ, авторских технологий и методик *Методы и приемы педагогического содействия:* 1. Предоставление технологических матриц, алгоритмизирующих деятельность педагогов и облегчающих процесс формирования аналитико-прогностических, проективных и рефлексивно-деятельностных умений 2. Совместная разработка технологических карт, отражающих специфические

особенности инновационной деятельности 3. Консультирование в организации исследования. 4. Предоставление программы выполнения работ по проектированию и разработке авторских технологий, методик, программ. Ориентационные таблицы критериального сравнения с результатом деятельности.

Отметим, что реализация спецкурса сопровождалась изучением сформированности теоретической готовности к инновационной деятельности: знания философии и истории педагогики, социально-философских проблем современного образования, закономерностей педагогического процесса, принципов и методов научного познания. В этом теоретическом перечне не нашел отражение высокий уровень знаний на исходном уровне. В ходе реализации модели мы уделяли внимание созданию личностно-развивающей педагогической ситуации, обеспечивающей развитие рефлексивной активности педагогов, направленной на формирование их профессионально-педагогического самосознания. Данная среда представляет систему общих ориентиров для четкого определения цели внутрифирменного образования, то есть процесса формирования инновационной компетентности педагогов, в которых приоритет отдается обеспечению профессионального и личностного развития педагогов, что предполагает: разработку содержания методической работы по раскрытию путей и средств реализации инновационной деятельности в образовательном учреждении; создание условий для осмысления собственных проблем, которые разрешаются путем разрушения противоречий между наличным уровнем компетентности и осознанием технолого-инновационной готовности педагогов; оптимальное протекание личностно-профессионального саморазвития.

Основными направлениями и формами оказания педагогического содействия в данном условии явились: заполнение индивидуальной карты педагога; открытие индивидуального файла педагога, в котором помещаются заметки о самоанализе занятий, наблюдений за деятельностью коллег с целью накопления опыта, индивидуальный план развития инновационной компетентности, методическая копилка; семинары и алгоритмические предписания (для осознания педагогами необходимости повышения уровня инновационной компетентности, для формирования педагогической позиции, осознания сущностных характеристик собственной индивидуальной системы обучения и соотнесения ее с инновационными процессами); эмоционально-

интеллектуальное приобщение. Самосознание педагогом собственного индивидуального стиля деятельности и индивидуальной педагогической системы, которая сопровождает инновационные процессы в образовании, мы применяли приемы, включающие механизмы личностно-профессионального развития и повышения уровня инновационной компетентности («Экскурсия в творческую лабораторию педагога»); проведение комплекса рефлексивных упражнений, аппелирующих к личности педагогов и побуждающих их к выходу в рефлексивную, исследовательскую позицию по отношению к себе и своей деятельности.

Необходимым явилась включенность педагогов в проектно - конструктивную деятельность - предусматривала формирование готовности педагогов к созданию авторской педагогической технологии (дидактической, воспитательной), авторских программ (существенно новые по содержанию, дополняющие уже имеющийся пакет образовательных программ), авторских методических систем (совокупность приемов, средств, форм и методов), авторских системы работы (высший уровень инновационной компетентности), характеризующихся согласованностью методических приемов, оригинальностью их сочетания в целостной педагогической системе. Педагогическое содействие состояло в следующем:

1. *Предоставление алгоритмического предписания по проектированию педагогической технологии, отражающей потребности инновационной деятельности образовательного учреждения.* Для этого нами педагогам предлагался алгоритм проектирования инновационной педагогической технологии, в котором следовало выполнять следующие действия: *Первый этап* - разработка пакета «Теоретическое обоснование новой технологии обучения», который включает: диагностическое целеполагание, анализ будущей деятельности; цель обучения, характер задач, особенности данной возрастной группы детей; выбор адекватной целям и условиям конкретной педагогической технологии, концепции конкретной технологии, гипотезы ее осуществления; определение содержания обучения в границах данной образовательной области, выделение модулей, учебных элементов, логическая схема их изучения (учебные планы и программы в модульном решении); вариант продукта учебного процесса в границах конкретной области развития. *Второй этап* – разработка пакета «Технологические процедуры в границах данного дидактического модуля»: выбор

форм, наиболее адекватных дидактическому процессу; актуализация знаний и умений, необходимых для учебной работы в данном дидактическом модуле, то есть поисково-подготовительная работа и специфика ее организации; подготовка и фиксация готовности обучающихся (каждого) к освоению данного дидактического модуля; подготовка и сбор материалов для формирования мотивационного компонента дидактического процесса и последующее его включение в содержание дидактического модуля; четкое планирование и проектирование занятия и системы занятий; познание нового через усвоение обучающих блоков учебной информации и самостоятельную учебно-познавательную деятельность; усвоение конкретного учебного материала, необходимого для достижения базисного уровня качества; проверка объема и степени нагрузки на обучающихся и гипотетический расчет необходимого учебного времени для данного дидактического модуля; возможность осуществления углубления и расширения учебного материала для отдельных обучающихся (многоуровневая дифференциация учебного процесса); фиксация индивидуальных траекторий самостоятельного познания и освоения учебного материала каждым учащимся (объективность педагогической информации для управления учебным процессом).

Третий этап – разработка пакета «Методический инструментарий педагога для данного дидактического модуля»: составление технологической карты (проект будущего занятия), в которой следует отразить главные параметры учебного процесса, обеспечивающие успех обучения: целеполагание, диагностика, дозирование заданий, логическая структура проекта, коррекция; разработка структуры и содержания системы учебных заданий, нацеленных на эффективное решение образовательных задач и требований федерального стандарта, проектирования системы занятий, скоординированных с самостоятельной внеучебной работой. *Четвертый этап* – создание пакета «Критерии и методы замера результатов реализации технологического замысла в данном дидактическом модуле»: определение тестов для объективного контроля за качеством усвоения знаний и образцов деятельности, соответствующих целям и критериям оценки степени усвоения. *Пятый этап* – разработка пакета «Культура освоения новой технологии обучения»: проектирование и конструирование логической схемы дидактического модуля (описание методико-организационных условий достижения планируемых результатов

обучения); апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса (результативности); коррекция выбранной технологии.

С целью активизации поиска идей, интенсификации процесса генерирования их педагогами были включены различные методы, позволяющие педагогам преодолеть педагогическую инерцию: Мозговой обмолот, Мозговой синектический штурм, метод морфологического анализа, метод контрольных вопросы и др. указанные методы предусматривают целенаправленную стимуляцию ассоциативных образов (воображения), высокую степень мобилизации интеллектуальных и эмоциональных возможностей педагогов. Педагоги включались в активную практическую деятельность, выполняя задания, разрабатывали индивидуальные модели своего профессионального образа, реализовалась высокая рефлексивная активность педагогов.

Педагогическое содействие в данном аспекте предусматривало: алгоритмические предписания выхода педагогов в рефлексивную позицию: исследовательская часть - Что я сделал (результат)? Как я это сделал (средства, способы, технология)? Зачем я это сделал, ради чего. Критическая часть – То ли я сделал чего хотел? Так ли я это сделал как хотел? Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал? Нормативная часть – Что я буду делать впредь в подобных ситуациях? Как я буду это делать впредь? Ради чего я это буду делать впредь?; эвристико-алгоритмические предписания: В чем состоит моя работа в рефлексии? Как я это сделал? Произошла ли смена представлений о сделанном? Почему? Произошла ли смена представлений о способах и средствах деятельности? Почему? Произошла ли смена представлений об основаниях деятельности? Почему?; аналитико-рефлексивные предписания: Достаточны ли те рефлексивные средства, которые использовались для адекватной оценки сделанного, того как это делалось, ради чего это делалось? Если рефлексивные средства и действия недостаточны, то в чем? Если рефлексивные средства и действия достаточны, то почему я так считаю?; рефлексивно-прогностические предписания: Как строились мои мыследействия по оценке к достаточности рефлексивных средств и действий? Достаточны и адекватны ли средства и способы оценки достаточности рефлексивных средств и действий? Как я буду оценивать достаточность рефлексивных средств и действий в дальнейшем?

В ходе опытно-поисковой работы нами учитывались и осуществлялись следующие способы управляющего воздействия: организация усвоения педагогами способов деятельности по технолого-инновационной компетентности; стимулирование информационной потребности педагогов в изучении педагогической теории и применении ее в практической деятельности; стимулирование педагогов к переходу на внутренний диалог как способ самопознания и выражение на личностном уровне внешнего диалога; актуализация и востребование теоретических знаний; стимулирование повышенного уровня развития профессионально-педагогической позиции. В процессе формирования инновационной компетентности педагоги имели возможность убедиться в том, что важным для успешной педагогической деятельности является знание того, как достичь желаемого результата на основе аналитико-прогностической деятельности. Для этого нами использовался прием *спецификации результата,* суть которого заключается в том, что каждый человек, приступая к какой либо деятельности, ожидает получить результат и, получая результат отличный от ожидаемого можно наблюдать разочарование, эмоциональный срыв и поиск виновников неполучения ожидаемого результата.

В этом случае *педагогическое содействие* усматривалось нами в том, что мы предлагали педагогам анализировать процесс проектирования результата от анализа и прогнозирования развития личности учащихся, педагогических процессов на основе теоретических знаний к способам проектирования деятельности и от них к анализу ошибок. Педагогическое содействие рефлексивной готовности педагога к инновационной деятельности и в овладении компонентами инновационной компетентности обеспечивали приемы тренингового характера (Прогнозируем результат инновационной деятельности»), методы самодиагностики, приемы формирования профессионально-педагогической позиции на основе рефлексии, игропрактикум «Определение алгоритма к моему профессиональному самосовершенствованию». Были определены меры помощи педагогу в определении цели образовательного процесса и средств достижения ее результатов.

Итогово-диагностический шаг технологии педагогического содействия на формирующем этапе опытно-поисковой работы показал возрастание уровня сформированности инновационной компетентности педагогов. Если на исходно-диагностическом уровне инновационная компетентность была

отмечена большинством на ситуативно-определяющем и репродуктивном уровнях, то на исходно-диагностическом педагоги с высоким уровнем – продуктивно-рефлексивном – находятся 76% педагогов.

В качестве **вывода** отметим следующее: в пошаговом алгоритме педагогического содействия: мотивационный шаг, исходно-диагностический шаг, планово-деятельностный шаг, процессуально-технологический, итогово-диагностический шаг заложены процессуальные основы процесса формирования инновационной компетентности педагогов, а педагогическое содействие выражается в своевременном и адекватном методическом обеспечении и педагогическом содействии данного процесса, который позволил определить эффективность педагогического содействия через их содержательное наполнение.

УДК 37.03

Е.Е.Магилева
г. Муравленко

Теоретико-методологические основы моделирования процесса самореализации подростков

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы, являющие собой основы моделирования процесса самореализации подростков.

Системный подход, личностно-ориентированный подход и рефлексивно-деятельностный подход.

Создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество – искомую модель. Эта модель требует теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать лишь схемой, абстракцией и потому бездейственной.

Мы предприняли попытку разработать структурно-функциональную модель формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации, которая представляет собой некий эталон, связанный с модельным представлением об объекте педагогического исследования, что потребовало дать пояснения тем процессам, явлениям и подходам, которые ее сопровождают.

Обратимся к понятию «формирование». Оно включает несколько подходов к определению: формирование –

придание определенной формы законченности чему-либо; сложение, образование, развитие; формирование – становление личности под воздействием различных факторов; результат на данный момент (какой-то уровень стабилизации, приобретение формы – комплекса свойств, качеств личности); формирование – процесс развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности). Мы под формированием самореализации подростков будем понимать «не формовку», не укладывание в готовую форму, а «обретение формы» определенным содержанием и речь идет не о прямом управлении подростками, а о предоставлении определенных форм, средств и условий в данном процессе.

Прежде чем перейти к разработке и теоретическому обоснованию заявленной модели, считаем целесообразным, выбрать теоретико-методологический подход к исследованию. Современные трактовки сущности понятия «подход» разнообразны и многозначны. Данное понятие И.А.Зимней рассматривается как: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия. (3, С. 64)

Для исследования проблемы формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации считаем, что наиболее значимыми для нас являются системный, рефлексивно-деятельностный и личностно-деятельностный подходы. А основные принципы в этом ключе предстают как аксиологический и индивидуально-творческий, поскольку наиболее точно отвечают цели, задачам и гипотезе исследования. Рассмотрим основные аспекты системного, личностно деятельностного и рефлексивно-деятельностного подходов.

Системный подход является общенаучным методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов.

Как показал анализ исследований, посвященных применению системного подхода в области образования (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин и другие), систематизация процесса формирования

самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации предполагает осуществление целого ряда теоретико-методологических процедур. Среди них: формализация целевых ориентаций данного процесса, обеспечивающих четкое определение эталонных ориентиров в его содержании и степени эффективности; выбор теоретико-методологических оснований, позиционирующих ракурс изучения проблемы формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации; обоснование компонентностного состава модели, раскрывающего специфику образовательного процесса в условиях ее функционирования; установление внутрисистемных связей и характеристика особенностей взаимодействия системы с внешней средой; определение системообразующих факторов, обеспечивающих ее целостность, возможность функционирования и получения запланированных результатов;

определение перспектив развития системы и особенностей использования.

Представление целевых ориентаций формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации в содержательном аспекте требует, прежде всего, выбора технологии целеполагания. В научной литературе сложилось несколько подходов к решению данной проблемной задачи: декомпозиция основной цели Ю.А. Конаржевского, таксономия Б. Блума, прогностическая концепция целей И.Я. Лернера и И.К. Журавлева и других.

Исходя исследований Ю.А. Конаржевского (6, с.102), общая цели декомпозируется на подцели с учетом следующих требований: формулировка исходной цели должна давать операционное описание конечного результата; ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей; декомпозировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня; формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения; цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее верхнего уровня; формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения; цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению; построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

Учитывая данные требования, основной целью формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации

выступает определение тех личностных качеств, которые должны быть сформированы у подростков для самореализации в учебной и внеучебной деятельности, поскольку развитие личности возможно только через ее собственную деятельность. Декомпозиция в этом усматривается в актуализации когнитивного, деятельно-поведенческого, эмоционально-оценочного, мотивационного и рефлексивного компонентов самореализации.

Существенным для нас является еще и тот факт, что использование системного подхода предполагает более четкую постановку проблемы, определение средств ее решения и способствует улучшению организации научного исследования, а также служит средством совершенствования управления определенной системой, которая «не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между определенными элементами и имеет своей целью выявление функционирования и развития в его внутренних и внешних характеристиках» (1, С. 17)

Мы также разделяем точку зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, что «самым основным отличием системного подхода является изначальная и вполне осознанная ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов такого изучения» (12, С. 184). Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассмотреть формирование самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации как целостную систему; выделить системообразующий фактор формирования самореализации подростков, то есть цель и результат; выявить составляющие компоненты, раскрыть диалектику их взаимосвязи; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы.

Личностно-деятельностный подход вступает в качестве новой парадигмы и является ведущим направлением современного образования. Данный подход занимает концептуальное положение в теории и практике образования. Концептуальные основы данного подхода имеют свои истоки в положениях многих концепций и теорий прошлого и настоящего: гуманизма, воплощенные в педагогическом опыте В.С. Сухомлинского, Я. Корчака; концепция диалога культур М.М. Бахтина, В.С. Библера, положения личностно гуманной концепции Ш.А. Амонашвили; идеи концепции педагогической поддержки О.С. Газмана и т.д.

Личностно ориентированный подход, представленный в исследованиях Д.А. Белухина, Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера, Л.П. Качаловой, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. требует учета качественных характеристик психических процессов, происходящих в личности будущего учителя. Е.С. Полат отмечает, что «в соответствии с личностно ориентированным подходом усилия педагога должны быть направлены на организацию продуктивной деятельности, создание наиболее благоприятных условий для такой деятельности» (9, С.74). И.С. Якиманская считает, что в основе «его лежит признание индивидуальности, самоценности каждого человека, его развития не как коллективного объекта, но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом» (13, С.9). А. Маслоу считает, что основой личностно ориентированного подхода в педагогике является гуманизм и включает в этот подход воспитание свободной личности и развитие ее самостоятельности; индивидуализацию воспитания и признание приоритета личностного перед общественным; организацию воспитания на основе единства социального, психического и биологического; всемерное удовлетворение познавательных потребностей личности; выявление и реализацию личностного потенциала учащихся; развитие внутреннего мира ребенка» (8, С. 305). Л.П. Качалова рассматривает реализацию личностно ориентированного подхода через призму педагогической поддержки и указывает, что в основе его лежат СО и САМО процессы, направленные на раскрытие личностного потенциала и создающие условия для самоактуализации личности. (5, С.65 – 67)

В связи с этим важно выделить признаки личностно деятельностного подхода: организация субъект субъектного взаимодействия; создание условий самореализации (самоактуализации); активизация обучаемого; обеспечение внешних и внутренних мотивов обучаемого; получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучаемыми; обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации; перенос акцента в функциях педагога на позицию фасилитатора. (2, С.34)

Обобщая вышеуказанные позиции, считаем, что в центре формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации является личность подростка духовная, ответственная, самореализующаяся, саморазвивающаяся, активно познающая.

Из вышеизложенного очевидно, что личностно-деятельностный подход

гармонично объединяет основные положения личностно ориентированного и деятельностного подходов. Личностный подход – теоретико - методологическая основа нашего исследования, который проявляется в следующих положениях: личностный подход в педагогической науке провозглашает уважение, доверие, опору на положительное в участниках образовательного процесса; означает признание субъективности и уникальности каждого обучающегося, создание условий для формирования у каждого позитивной Я-концепции; обеспечивает пребывание в позиции сотрудничества, снятие педагогического давления и принуждения. (5, С.76.)

Данный подход в нашем исследовании обеспечивает: акцентирование внимания формирования самореализации подростков на становление себя как активного субъекта, реализующего свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность; создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств своей деятельности, рефлексии результатов; характер взаимодействия сопровождает сотрудничество, открытость, доверие в процессе формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации; перевод выдвигаемых проблем в жизненно важные; содержание процесса формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение; самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Деятельностный подход, выступая теоретико-методологической основой нашего исследования, определяется следующими положениями: деятельностный подход рассматривает деятельность как главный источник формирования личности и фактор ее развития; означает овладение содержанием социально-экономического опыта, накопленного человечеством за всю свою историю, в процессе активной деятельности личности. (10, С.12.)

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные и профессиональные особенности каждого подростка посредством включения в деятельность, способствует самореализации и личностному росту подростков. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, но также и обладают

относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Рефлексивно-деятельностный подход в нашем исследовании подразумевает, что самореализация рассматривается не просто как знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональное реагирование и когнитивные представления. С этой точки зрения, исследователи предлагают технологию организации коллективной мыследеятельности, задача которой – воспроизведение деятельности, ее анализ, выявление затруднений, поиск их причин и путей совершенствования. Организованное общение позволяет актуализировать умение слушать, воспринимать и понимать друг друга. В процессе коллективной мыследеятельности формируется отчетливое представление о самой самореализации. (11, С.345)

В ходе моделирования процесса формирования самореализации подростков на основе приемов педагогической драматизации для более целостного представления о сущности данного процесса мы учитывали и такие принципы организации данного процесса, которые выступают в двух направлениях: аксиологический и индивидуально-творческий. *Аксиологическое* понимание самореализации раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки подростков. В процессе деятельности они овладевают жизненными и личностными ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоения общечеловеческих ценностей определяется богатством личности, направленностью, развитым самосознанием и отражает внутренний мир личности. (7, С.112) *Индивидуально-творческий принцип* является основанием для концептуального представления о самореализации подростков и состоит в том, что он позволяет включить механизм саморазвития личности, предполагает учет мотивации, динамики в процессе личностного развития. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей. (4, С.76)

Вышеизложенные подходы составляют позволяют построить модель формирования самореализации подростков как целостное явление и процесс, обладающий взаимосвязанностью и функциональным единством выделенных компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1.Блауберг, И.В. Становление системных идей в науке и философии: сб. ст. / И.В. Блауберг ; отв.ред. И.В.Блауберг, В.Н.Садовский. – М. : ВНИИСИ, 1980. – 81 с.

2. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. ун-та, 2001. – 51 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

4. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

5. Качалова, Л.П.Возрастная педагогика: личностная педагогика / Л.П. Качалова . – Шадринск : ШГПИ, 2003. – 220 с.

6. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М. : Пед. поиск, 1999. – 336 с.

7. Косова, М.А. Формирование рефлексии учителя в процессе профессиональной подготовки социальных работников : дис. … канд. пед. наук / М.А. Косова. – Ульяновск, 2003. – 187 с.

8. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыдаевой ; науч. ред. Н.Н. Акулина. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

9.Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед.кадров / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

10. Шнипова, А.М. Развитие креативности учащихся сельской общеобразовательной школы средствами творческих проектов : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.М. Шнипова. – Челябинск, 2006. – 22 с.

11. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий [и др.]. – М. : Касталь, 1993. – 415 с.

12. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1977. – 444 с.

13. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 91 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 371

Н.В.Боботкова
г. Ханты-Мансийск

Педагогический функционал рефлексии

В статье раскрывается психолого-педагогические характеристики рефлексии и обосновывается необходимость рефлексивно-педагогической компетентности учителя и ее функции.

Рефлексия, педагогическая рефлексия.

Педагогическая рефлексия в своем операциональном смысле позволяет понять не только, что делает хороший учитель, но и как именно он это делает. По мнению Л. Волверде рефлектировать – значит задавать себе главные вопросы: «Что я сейчас делаю и почему?» Педагогическая рефлексия является частным случаем рефлексии человека, его деятельности, основой которой является осознание собственной мыслительной деятельности. С этих позиций возникает необходимость анализа педагогической рефлексии с точки зрения психолого-педагогического подхода. Как сложный психологический феномен, выражающийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к самому себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. [1] И хотя А.А. Бизяева включает в содержание педагогической рефлексии, отраженного в ее структуре, два плана: операциональный и собственно личностный, все же не без оснований считает, что операциональные компоненты ее структуры даже на высоком уровне их развития сами по себе не составляют сущность педагогической рефлексии учителя. Недостаточность представленности личной позиции учителя в рефлексивной мышлении придает ему характер технологической рациональности, лишенной педагогической направленности. [2, С.54]

Как фактор профессионального самосовершенствования педагога рассматривает педагогическую рефлексию Л.А. Кунаковская и предлагает определять ее как осознание педагогом своих личностных качеств в связи с профессией, этапов своего профессионального пути, педагогического опыта в целом, своих переживаний и затруднений в работе, себя в качестве субъекта педагогической деятельности. Содержание рефлексии

учителя определяется автором сущностью профессионально-педагогической деятельности, общей и профессиональной культурой учителя, его компетентностью и опытом взаимодействия с учащимися, коллегами, родителями и другими участниками образовательного процесса. В связи с этим, в структуре педагогической рефлексии автор выделяет следующие компоненты: осознание подлинных мотивов и сущности педагогической деятельности (интересы ребенка, создание условий для его развития, саморазвития или функциональные отношения с детьми, следование нормативным требованиям, директивам и т.п.); умение дифференцировать свои профессиональные проблемы от затруднений ребенка; способность поставить себя на место другого, увидеть себя и происходящее глазами участников образовательного процесса; способность адекватно оценивать свою деятельность в целях корректировки педагогической деятельности (соотносить Я-реальное, Я-идеальное и Я-потенциальное (ожидаемое) на основе потребности в самосовершенствовании); осмысление и переосмысление (преобразование) способов осуществления деятельности и себя в качестве ее субъекта. [3, С.174-190]

В работах Г.П. Щедровицкого рефлексия рассматривается, с одной стороны, как процесс и структура деятельности, с другой как механизм естественного развития деятельности. Выдвигая гипотезу о рассмотрении рефлексии с точки зрения «идеи кооперации двух деятельностей» автор выстраивает схему «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. В позиции новой, рефлексивной, деятельности индивид имеет возможность «строить смыслы», исходя из которых понимает и описывает прежнюю деятельность. При этом вторая деятельность рефлексивно «поглощает» первую как материал. Механизм поглощения позволяет строить системы кооперации деятельностных позиций. [4] Из данного высказывания становится очевидным объединение рефлектирующей и рефлектируемой позиции, которое происходит либо на уровне сознания, либо на уровне знания, что дает основания различать смысловую и предметную рефлексии. Таким образом, автор предлагает рассматривать рефлексию на основе принципа коммуникации деятельностных позиций и описывать ее как особые процессы и морфологические образования, связывающие сферы сознания и мышления. Подтверждением это является мысль Ф.Гегеля о том, что рефлексия есть движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в

отношение, и связь с другими определенностями. [5] Следовательно, под рефлексией в данном случае понимается сознательный деятельностный процесс, который в самых разнообразных формах создает субъективное инобытие деятельности.

Развивая мысль Г.П. Щедровицкого, А.А. Тюков, опираясь на принцип коммуникации деятельностных позиций, вводит конструктивные элементы психологического механизма рефлексии или шесть основных компонентов психологического механизма рефлексивного процесса: рефлексивный выход; интенциональность; первичная категоризация; конструирование системы рефлексивных средств; схематизация рефлектируемого содержания; объективация рефлексивного описания. Каждый компонент рассматривается автором как этап психологического действия, а потому общая структура компонентов определяется им в качестве психологического механизма рефлексии. [6, С.68-71]

Модель механизма рефлексии как метадеятельностного образования построена в исследованиях И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова и описывается как модель «рефлексии выхода» субъекта в метаплан деятельности, осуществляемого либо через осознание норм, исходных абстракций, либо через выделение ориентиров деятельности, вместе с тем исследователи замечают, что рефлексивное восполнение «разрывов» в деятельности осуществляется только через репродукцию потенциально возможных комбинаций средств и знания, а это означает, что данный механизм рефлексии не обеспечивает порождение качественно новых психических образований. [7]

Далее авторы раскрывают личностно-смысловой механизм рефлексии, понимаемый как переосмысление и перестройка субъектом содержания свого сознания, своей деятельности, общения, поведения или целостного окружения к окружающему миру, раскрывает суть рефлексивного процесса, как последовательную смену типов осуществления Я в проблемно-конфликтной ситуации. Согласно такому подходу процесс переосмысления имеет ряд этапов, фаз: 1) актуализация смысловых структур Я при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при ее понимании; 2) исчерпывание всех актуализировавщихся смыслов при апробировании имеющихся стереотипов опыта и шаблонов действия; 3) их дискредитация, вплоть до полного обессмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий; 4) фаза непосредственного переосмысления, через осмысление

целостным Я проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней, инновация принципов конструктивного преодоления противоречий; 5) реализация законно обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации. [7] С точки зрения позиционного подхода, являющимся исходным для исследования педагогической рефлексии, ее содержание правомерно рассматривать, опираясь на идею В.А. Сластенина, который указывает, что позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личностные источники активности – влечения, переживания, мотивы, ценностные ориентации, мировоззренческие идеалы учителя. [8, С.32] Следовательно, основой педагогической рефлексии является и личностная рефлексия, как некая форма самосознания, отношение к себе и само содержание педагогической рефлексии может быть представлено как единство трех сфер: познания, действия и переживания.

В сфере познания предметом педагогической рефлексии становятся профессионально-педагогические знания учителя, то есть рефлексивные процессы его сознания обращены на содержание, формы, методы и средства педагогического процесса. Без рефлексивной проработки предметные знания, из которых складываются концептуальные преставления, обездвижены и как бы «рассыпаны» в сознании, что не позволяет им стать непосредственным руководством к действию. С этой точки зрения уместным является выделение В.А. Сластениным научно-теоретической готовности педагога, то есть наличие у него научно-теоретических, психолого-педагогических, специальных знаний, необходимых для рефлексивной деятельности. [9, С.52-59] [9, С.164]

Как показывают исследования, рефлексивная интеграция теоретических знаний педагога и его практического опыта порождает качественно новое образование профессионала, наполненное личностным смыслом – ведущие идеи, которые принимают на себя регулирующую его деятельность функцию. Убеждения, ценностные ориентации, личностные установки учителя – это ядро любой ведущей идеи,

которая имеет предметный план: это основные принципы, которыми руководствуется учитель при подборе методов обучения, способов подачи материала, установления стиля общения с учениками и коллегами. Кроме того, в педагогической науке отмечается, что ориентация на гуманизм в сфере познания по-новому ставит проблему применения и применяемости знаний и потому возникает насущная потребность говорить о личностном знании. Само по себе знание не научает их использованию на практике, то есть изначально существует разрыв, преодолеваемый личностным усилием познающего. В этой связи считается, что рефлексия представляет собой некое связующее звено, способствующее преодолению такого разрыва. При этом рефлексия представляет возможность самодостраивания знания, открывает перед субъектом перспективы самореализации в сфере познания. Для учителя такая возможность важна не только сама по себе, но и в связи с задачей организации в учебно- познавательном процессе условий для развития личностного знания учащихся. [10, С.84] Следовательно, можно выделить два важных положения относительно **сферы познания**: во-первых, профессиональные знания выступают в качестве предмета педагогической рефлексии учителя, при этом они преобразуются в личностное знание; во-вторых, профессиональные знания являются средством осуществления рефлексии учителя.

В сфере рефлексивного действия учителя находится его собственные действия, направленные на реализацию задач педагогического процесса и в этом случае рефлексия дает возможность понимания не только того, что делает учитель, но и как именно он это делает: изучает конкретную ситуацию, поведение, методы, приемы, действия, эффективность и достижения. В данном контексте выделяются функциональные позиции учителя в педагогическом процессе и этапы решения конкретной педагогической задачи: проектирование предметного содержания и форм деятельности учащихся, которые необходимы для достижения поставленной цели; исполнение намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с учащимися; итоговая оценка достигнутых результатов.

Реализация каждого этапа ставит учителя в определенные функциональную позиции: **проектировщика своей собственной деятельности** по воспитанию, обучению и развитию учащихся – «эксперт по подаче информации». Учитель делает предметом анализа свои планирующие действия – *конструирующая рефлексия*. Определяющим фактором планирующей

деятельности учителя является конструирующая рефлексия, которая позволяет на основе аналитического переосмысления своей деятельности, выделять общие педагогические проблемы, анализируя конкретные ситуации и, наоборот, частные – применяя знания общего характера. Рефлексивные процессы сознания учителя также обращены и на содержание конкретных видов деятельности, которые имеют конструктивный характер. Рефлексивную оценку своих проективных действий учитель осуществляет, соотнося их с конкретными индивидуальными особенностями учащихся и возможностями их развития; **организатора деятельности учащихся** по решению учебно-воспитательных задач – «эксперт по коммуникации». Предметом рефлексии учителя становится сам процесс взаимодействия, учащиеся, их действия, эмоциональные реакции, отношения. Рефлексии подвергаются собственные действия, направленные на реализацию задач образовательной программы. Особенностью данной рефлексивной позиции является непосредственная вплетенность в педагогическую деятельность, которая часто ставит учителя перед необходимостью принятия решения в режиме реального времени, то есть «здесь и сейчас»; **создателя своего собственного опыта** – «исследователь-аналитик». Рефлексия в данном случае носит обзорный характер и направлена на анализ, оценку, обобщение своего опыта, осмысление опыта других педагогов.

Обзорная рефлексия способствует дозреванию ведущей идеи учителя до уровня ее внутреннего принятия. В результате этого повышается чувствительность учителя к проблемам профессиональной реальности, потенциал его практического мышления обогащается авторскими стратегиями (умение мыслить по-своему, самобытно), что позволяет на основе выявления в конкретном явлении общей педагогической сути, принимать наиболее эффективное решение. [1] Изложенные позиции позволяют выделить функции педагогической рефлексии: ценностно-смысловая; функция самопознания личностных и профессиональных качеств; мотивационно-стимулирующая; функция критики (оценка, контроль, коррекция); сигнально-регулятивная; функция преобразования. [3,С.112] В педагогической деятельности рефлексия учителя находит место в следующих ситуациях: в ситуации практического взаимодействия учителя и учащегося; в процессе проектирования деятельности учащегося с учетом уже совершенной им деятельности; в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее

субъекта. [1,С.23] В этих случаях для возникновения рефлексии должно содержаться затруднение в ориентации «я и другие». Рефлексия такого порядка обеспечивает возможность развития педагогического мастерства через осмысление педагогического опыта. Такая полифункциональность придает рефлексии характер системообразующего фактора, определяющего эффективность педагогической деятельности, детерминирует уровень профессионализма и определяет вектор саморазвития учителя. Таким образом, **в сфере действия** предметом рефлексии учителя выступают: планирующие, организаторские и аналитические действия; рефлексивные действия (операции) являются средством осуществления рефлексии учителя.

Исходя из указанного выше единства трех сфер (познания, действия и переживания) нам необходимо остановиться на педагогической рефлексии в **сфере переживания**. Рефлексия в сфере переживания связана с осознанием себя как самостоятельной единицей, отличной от других, обладающей собственными достоинствами и недостатками. Рефлексия сферы переживаний это и процесс осознания самого себя, процесс, с помощью которого учитель познает себя и относится к самому себе и именно через педагогическую рефлексию у учителя изменяется его профессионально-педагогическое сознание. [11] На основании понимания профессионально-педагогического самосознания как избирательной деятельности, подчиненной задаче профессионального самоопределения; как осознания себя субъектом деятельности в исследованиях выделяются компоненты профессионально-педагогического сознания, которые проявляются в рефлексии: в осознании своей принадлежности к профессиональной педагогической общности; в представлениях о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессионально-педагогических ролей; в знании учителя степени своего признания в профессиональной группе; в знании своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха, стиля работы; в представлении о себе и своей работе в будущем. [12] С другой стороны, самосознание характеризуется и своим продуктом – представлением о себе, Я-концепцией учителя. Я-концепция педагога понимается как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений о самом себе, на основе которой учитель строит свое взаимодействие с учащимися и определенным образом относится к себе. [13] Понимание себя, знание о самом себе

учителю небезразличны: то что в них раскрывается, оказывается объектом его рефлексии, а, следовательно, перестраивается образ самого себя, анализируется свой ценностный мир и постигается смысл своего существования. К сфере переживания следует отнеси и способность учителя анализировать и оценивать свои чувства и чувства учащихся и отношения в педагогическом процессе, то есть речь идет о толерантности и эмпатии. Толерантность может быть выражена не только в своем спокойствии, но и в известной степени напряженности усилий, сдерживании нежелательных импульсивных реакций с помощью воли, самоконтроля и с психологической точки зрения толерантность требует от учителя готовности и способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия. В педагогической деятельности толерантность зависит от следующих факторов: волевого самоконтроля; гибкости (вариативности) мышления и поведения; коммуникативных навыков. [14], [15] Таким образом, учитель должен владеть готовностью к толерантности, требующей от него принятия инакомыслия и инакодействия учащихся, к сопереживанию чувствам учащихся.

Эмпатия – сопереживание, умение поставить себя на место другого, способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других, принятие тех чувств, которые испытывает некто другой, так, как если бы они были нашими собственными. [16, С.10] Эмпатию можно назвать «открытыми дверями общения» и различными ее формами является сочувствие и сопереживание и коррелирует с большинством личностных характеристик и особенно с потребностью в общении и уровнем профессионального мастерства ряда профессий: врача, педагога, психотерапевта. Школа является одним из социальных институтов, в котором формируется личность и потому эмпатия играет определенную роль в создании обстановки взаимопонимания, доверия, восприятия. Эмпатия в педагогической деятельности – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позицией, как бы его глазами и как пишет К.Роджерс: «…учитель-фасилитатор (поддерживающий, стимулирующий), общаясь со своими учащимися умеет, образно говоря, постоять в чужих туфлях, посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя». [17] Следовательно, в сфере переживания представляется важным учитывать следующее: во-первых,

предметом рефлексии учителя выступают собственные чувства и отношения, во-вторых – чувства и переживания учащихся (основанные на рефлексивном анализе толерантности и эмпатии самого учителя) и в третьих, результатом рефлексии является сформированность Я-концепции учителя.

Интегративной сферы педагогической рефлексии нет специального описания, но анализ имеющихся исследований (О.С.Анисимов, В.В.Краевский, А.Я.Найн, В.И.Слободчиков и др.) позволяет выделить ее как **сферу преодоления профессиональных затруднений**. Рефлексивное преодоление профессиональных затруднений О.С.Анисимов связывает с пониманием самой педагогической деятельности как рефлексивной: во–первых, это самостоятельное осуществление критической ситуации, во-вторых, развитие ее методологического обеспечения, в-третьих, наличие развитых форм деятельности и выработка сложных форм педагогической рефлексии. [18] Учитель превращается в носителя интенсивно развивающейся рефлексивной культуры.

Педагогическая рефлексия выступает одним из решающих факторов преодоления профессиональных затруднений и эффективного достижения целей образования. рефлексивное педагогическое мышление позволяет анализировать свой опыт, фиксируемый в рефлексии, находить в нем зачатки новых способов педагогической воздействия, категориально оформить образцы новых способов и выражать их в технологической форме. [19]

Рефлексия как принцип человеческого мышления направленного на осмысление собственного опыта преодоления профессиональных затруднений позволяет снимать сомнения в правомерности приемов педагогической деятельности, преодолевать противоречивость суждений и оценок, избегать конфликтов в самооценке педагогической компетентности. Рефлексивное разрешение профессиональных затруднений основано на законах функционирования человеческого разума, обращенного к сверхсложной самоорганизующейся системе: педагог-обучающийся. Следовательно одним из интегративных элементов сферы преодоления профессиональных затруднений является *рефлексивное мышление*.

Вторым элементом являются *рефлексивные умения.* Методология рефлексивной деятельности учителя основана на приоритете психолого-педагогических теорий отражения объективного мира сознанием при

активной роли субъекта в рефлексивной педагогической деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Занков, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Я. Найн, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков). В реальных условиях педагогической деятельности умения педагогической рефлексии проявляются в осознании и творческом подходе к реализации учебных и воспитательных задач. В содержание педагогической рефлексивной деятельности входит проектирование и самоанализ, самооценка и коррекция приемов рефлексивного преодоления педагогических затруднений. К таковым умениям отнесены: способность выполнять профессиональные действия в соответствии с поставленными задачами; умения находить нестандартные решения; коммуникативные умения; системное виденье сложившейся педагогической ситуации и умение находит творческие решения; умения реализовать рефлексивные умения в нестандартных (затруднительных) ситуациях; умения анализа и самоанализа, самооценивания результатов действий в преодолении затруднений.

Еще одним элементом интегративной сферы преодоления профессионально-педагогических затруднений являются *рефлексивные знания.* В ряду таковых знаний предусматриваются: знание психолого-педагогических основ возникновения профессионально-педагогических затруднений; знание основных понятий и категорий рефлексии; знание теоретических основ педагогической рефлексии. [20, С.190-199] Итак, сущность педагогической рефлексии связана с личностной зрелостью учителя, его профессиональным развитием и обеспечивает уверенность в правомерности собственных решений, помогает определиться в выборе, сменить целевые установки. Педагогическая рефлексия это универсальное средство преодоления профессиональных затруднений и способствует рождению компетентно мыслящего и умеющего работать учителя. Рефлексия педагогическая является естественным гуманизирующим фактором самосовершенствования учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дис. … канд. психол. наук / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. –186 с.

2. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М.Кирова , 2004. – 216 с.

3. Кунаковская, Л.А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя : дис. … канд. пед. наук / Л.А. Кунаковская. – Воронеж, 2003. – 207 с.

4. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 596 с.

5. Гегель, Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1 / Ф. Гегель. – М. : Наука, 1974. – 453 с.

6. Тюков, А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 68–75.

7. Семенов, И.Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Наука о человеке. – М., 1989.;

Степанов, С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1982. – № 1. – С. 70-74

8. Педагогика : учеб.пособие для студентов пед.учеб.заведений / В.А. Сластенин, [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

9. Сластенин, В.А. Профессиональное самосознание учителя / В.А. Сластенин // Магистр. – 1995. - №3. – С. 52-59

Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.

10. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности / Л.В. Ведерникова. – М. : Прометей, 2001. – 144 с.

11. Елисеев, В. Технология формирования рефлексивной культуры учителя / В. Елисеев // Высш. образование в Рос. – 2005. – № 2. – С. 37-40.

12. Климов, Е.А. Психология для всех / Е.А. Климов. – М. : Академия, 1995. – 268 с.

13. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М. : Аадемия, 2004. – 320 с.

14. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопр. психологии. – 1967. – № 6.

15. Леви, В. Искусство быть другим / В. Леви. – М. : Питер, 1993. – 188 с.

16. Чернявская, В.С. Развитие педагогической толерантности / В.С. Чернявская. – М. : Генезис, 2005. – 46 с.

17. Роджерс, К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Семья и школа. – 1987. – № 10. – С. 10-15.

18. Анисимов, О.С. Обучение студентов решению инновационных задач / О.С. Анисимов // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 59-62.

19. Найн, А.Я. Рефлексивное управление учебной деятельностью и развитие коммуникативной готовности студентов к вузовскому обучении : учеб.-метод. пособие / А.Я. Найн. – Челябинск : УралГАФК, 1998. – 79 с.

20. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы / А.Я. Найн. – Шадринск, 1999. –325 с.

УДК 373

О.В.Васильева
г. Ноябрьск

Личностно-профессиональное становление и развитие педагога

В статье на основе анализа концепций развития профессионализма раскрываются основные направления поддержки личностно-профессионального становления и развития педагога.

Индивидуальный стиль деятельности педагога, индивидуальный рост профессионального развития.

Одним из приоритетных направлений современных социологических и психолого-педагогических исследований стало изучение условий и факторов личностно-профессионального развития учителей.

В своих работах Р.М. Асадуллин, Е.И. Рогов и другие считают, что профессиональное развитие учителя происходит только в педагогической деятельности. Роль профессионального общения в развитии педагога исследуется в работах А.М. Баскакова, М.С. Кагана, Б.Д. Прыгина и других.

Самостоятельной ветвью педагогических исследований стала проблема профессиональной адаптации молодого учителя. К основным направлениям в её разработке следует отнести:

- Формирование профессиональных качеств личности (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и другие);

- Особенности профессионально-педагогического мышления (В.Н.Козиев, Ю.Н.Кулютин, Г.С. Сухобская и другие);
- Дидактические затруднения (Г.С.Засобина, Т.С.Полякова);
- Профессиональное самовоспитание (С.Б.Елканов, Ю.Л.Львова, И.А. Карпюк и другие);
- Педагогические проблемы профессиональной адаптации (С.Г.Вершловский, Т.А.Чистякова, Т.В.Шадрина и другие).

Проблема изучения формирования педагогического мастерства также изучалась В.Н.Дружининым, Н.В.Кузьминой, Я.А.Пономаревым, В.А.Сластениным и другими.

А. А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн предложили разработку механизмов становления личности, условий и факторов, позволяющих прогнозировать профессиональное и личностное развитие педагога. В трудах О.А. Абдулиной, В.А. Канн-Калика, Л.М. Митиной обоснована структура профессиональной деятельности и пути её становления.

Анализ изученной педагогической литературы позволяет выявить специфику и структуру педагогического труда:

1. *Разноплановость и многопрофильность.* Учитель, прежде всего, представитель интересов государства, носитель просвещенности и грамотности, знаток той или иной области знаний и умений. Он - медиатор учебного процесса и психологического климата в образовательной среде, и организатор внеклассных видов деятельности, и член профессиональной корпорации, и имеющий большую отчетность администратор.

2. *Нравственный аспект педагогической деятельности.* Учитель несет ответственность за жизнь и здоровье обучаемых, за нарушение их прав и свобод. Определить приоритеты образования, построить учебно-воспитательный процесс только на основе высоко нравственных, демократических установок, сформировать свободную, способную к саморазвитию личность возлагает на педагога огромную ответственность перед каждым обучаемым, в частности, и обществом, в целом.

3. *Профессиональные способности.* От учителя требуется особый склад способностей, знаний и умений. Так, ему необходимо овладение высоким уровнем разносторонних энциклопедических и предметно-специфических знаний, «охватывающим вниманием», ораторским искусством, практической психологией обучаемых, соразмерно возрасту, уровню развития и структуры интереса.

4. *Способность к личностному развитию и самосовершенствованию.* Быть всегда новатором прогрессивных идей, подхватывать новые научные знания, всегда «идти в ногу со временем» может только мобильный, способный к саморазвитию педагог.

Анализ педагогических исследований вышеупомянутых авторов, позволил рассматривать педагогическую деятельность как совокупность личностных и профессиональных качеств субъекта и основу для формирования собственного стиля деятельности, который В.С. Мерлин определял как «обусловленную типологическими особенностями устойчивую систему способов деятельности, складывающуюся у педагога, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [1].

Таким образом, можно заключить, что стремление к нахождению личностно-значимого, индивидуального стиля собственной деятельности является внутренней потребностью человека. Стремление реализоваться профессионально является не только побуждением «найти свое место» в жизни, но и решить проблему внутренних противоречий, достигнуть самодостаточности в соответствии с внутренними устремлениями и особенностями психики.

Основываясь на положениях изучения феномена педагогической адаптации, готовность к практической педагогической деятельности зависит от сбалансированности психолого-педагогической мотивации молодого преподавателя и комплексной системы условий, компонентов и механизмов применения успешного освоения педагогического труда в опыте собственного преподавания и теоретической рефлексии этого опыта [2]

Социальный заказ общества, обращенный к учителю, прежде всего в современных условиях заключается в том, чтобы школа формировала убежденных, эрудированных, знающих науку людей, способных творчески применять свои знания на практике. Учителю как никогда, надо постоянно расти, быть разносторонне образованным человеком в области науки, культуры, образования, психологии, без этого он утрачивает профессиональные качества и главное из них – способность к педагогическому творчеству, заинтересованность в совершенстве своего мастерства.

Поэтому, успешное становление начинающего педагога к инновационной педагогической деятельности должно стать важной потребностью в современном образовании. Способность молодого учителя к профессионально-творческой самообразовательной

деятельности является социальным заказом общества, и такие умения необходимо формировать и на студенческой скамье, и на первых этапах профессионального становления.

В современном понимании «профессионал в образовании – это человек в целом, то есть и биологический индивид, и личность, и субъект деятельности, и индивидуальность» [3]. Индивидуальная траектория успешной адаптации в педагогике представляет собой процесс профессионализации личности, приводит к формированию качеств и черт, присущих лучшим представителям данной профессии.

Результатом и эталоном этого процесса, является педагог, как субъект педагогической деятельности, обладающий формирующейся в процессе непрерывного профессионального развития способностью к самостоятельной постановке целей педагогической деятельности, к выбору способов и средств её организации, стремящийся к профессиональному самосовершенствованию.

В настоящее время разработано несколько концепций становления профессионализма. Рассмотрим наиболее известные модели, связанные с реализацией идеи личностно-ориентированного образования.

Г.В. Суходольский разработал концепцию профессиональной деятельности, рассматривающую систему отношений человека с Миром и её определяющую роль в формировании успешного построения своей профессиональной деятельности. Автор отмечал, что успешная профессиональная деятельность – это сложная деятельность, требующая наличия определенных задатков и способностей, профессионально значимых качеств личности, мотивации, волевых свойств, то есть человек должен иметь помимо внутреннего ресурса стремление к саморазвитию. Только при наличии такого внутреннего содержания возможна успешная реализация человека в профессии.

Концепция индивидуального ресурса профессионального развития человека как открытой развивающейся системы предполагает, что индивидуальный ресурс профессионального развития – это система свойств человека, обеспечивающих успешное овладение и эффективное осуществление профессиональной деятельности, самореализацию в профессии.

По мнению автора, что при таком подходе принято актуализировать все уровни развития человека: уровень индивида (тип нервной системы,

психологические особенности и т.п.), уровень личности (мотивация, самооценка), уровень субъекта труда (уровень профессиональных знаний, умений и навыков) и уровень индивидуальности (опыт).

Следовательно, программа сопровождения начинающего педагога должна быть индивидуальной, вариативной, мобильной по своей структуре, содержанию и механизмам действия, так как процесс адаптации и становления педагога в профессии есть реализация индивидуально-личностного ресурса. При построении индивидуальной траектории образовательной деятельности молодого педагога необходимо учитывать все перечисленные выше составляющие, предварительно диагностируемые и анализируемые.

Актуальна и концепция развития профессионализма как процесса интериоризации человеком модели профессии и формирования концептуальной модели профессиональной деятельности. В обобщенном понимании, модель – это образец какого-либо объекта, процесса или явления. Модель профессии рассматривается как составляющая нескольких компонентов: профессиональной среды, профессиональной деятельности, субъекта деятельности или профессиональную «Я – концепцию». Под профессиональной «Я – концепцией» понимается относительно устойчивая и осознанная система представлений человека об определенных профессиональных нормах, традициях, устоях, которые определяют успешность его деятельности. Система исходных представлений об успешности в профессии часто бывает искажена, неверна или мало соответствует действительности. Поэтому процесс адаптационного сопровождения молодого педагога должен содержать комплекс специальных теоретических знаний и практических навыков с целью формирования адекватной концептуальной модели инновационной педагогической деятельности.

Наличие у начинающего педагога достаточного индивидуального ресурса обеспечивает возможность его профессионального развития. Пути реализации этих ресурсов могут быть различными. Успешная адаптация и становление в профессиональной деятельности определяются не столько самими ресурсами, сколько тем, насколько продуктивно они используются.

Индивидуальная траектория успешной адаптации педагога – это процесс освоения профессионального опыта, процесс становления личности профессионала, процесс формирования

профессионализма в педагогике путем реализации и совершенствования индивидуально-личностного ресурса.

В целом, успешная адаптация начинающего педагога возможна в тех образовательных учреждениях, где оптимальное использование личностью индивидуальных ресурсов её профессионально-личностного развития обеспечивается путем организации индивидуальной траектории всесторонней личностно-ориентированной помощи и поддержки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов [и др.] // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 5-13.

2. Бордовский, В.А. Современные проблемы совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах / В.А. Бордовский. – СПб., 1997. – С. 6-48.

3. Сластенин, В.А. Современные подходы подготовки учителя / В.А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 44-51.

УДК 378

О.Н. Гурецкая
г.Шадринск

Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в Вузе

В статье рассматривается компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в институте, который позволит сформировать качественно новую модель специалиста, востребованную потребителями образовательных услуг и современным обществом.

Компетентностный подход, дополнительное образование, профессиональная компетентность.

Среди первоочередных задач, направленных на усиление роли образования в социально-экономическом развитии страны, в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования» указывается приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями общества. Обновление содержания образования, разработка нового поколения стандартов напрямую связывается с реализацией компетентностного подхода. Обращение современной педагогики к понятиям «компетентностный подход», «компе-

тентность», «ключевые компетенции» объясняется рядом причин.

Существенные изменения в обществе, ускорение темпов социально-экономического развития обусловили поиск новой концепции образования, отражающей эти изменения и ориентированной на воспроизведение качеств личности, востребованных XXI веком: мобильности, динамизма, конструктивности, профессиональной, социальной, личностно-бытовой и др. компетентности. Задачи модернизации общего и профессионального образования, необходимость его соответствия, как потребностям личности, так и запросам общества требуют принципиально нового подхода к определению его целей, содержания и организации. Развитие процессов информатизации приводит к тому, что система профессиональной подготовки не в состоянии «угнаться» за все возрастающим потоком информации — необходим принципиально новый подход к конструированию содержания педагогического образования, способного стимулировать молодого педагога к постоянному самосовершенствованию, рефлексии качества своей педагогической деятельности, ее самооценки и коррекции. Профессиональная подготовка будущего учителя должна быть ориентирована на использование возможностей своего предмета для формирования у школьника не только предметных, но и надпредметных социальных, коммуникативных, когнитивных, информационных компетентностей. Естественно, что и сам учитель должен обладать ими на достаточно высоком уровне.

Компетентностный подход к профессиональному образованию соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. К настоящему времени накоплен определенный научный опыт осмысления сущности таких категорий, как «компетенция» и «компетентность» (А.Н.Дахин, О.Е.Лебедев, Г.Б.Голуб, Т.В.Иванова, А.В.Баранников, О.В.Чуркова, В.И.Третьяков, А.В.Хуторской и др.). Появились публикации по проблемам профессионально-педагогической компетентности современного учителя (В.А.Адольф, В.М.Антипова, А.Г.Бермус, А.Н.Дахин, О.А.Козырева, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, М.М.Митина, Г.А.Пахомова, В.А.Трайнев и др.).

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом к профессионально-педагогическому образованию мы понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подго-

товки учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя. Исходя из этого определения, можно сформулировать его функции.

Компетентностный подход позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане педагогических знаний и умений, соответствующих современным понятиям «педагогическая культура», «педагогическое творчество». На его основе предоставляется возможность наиболее точно определить ориентиры в конструировании содержания педагогического образования. Определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня профессионально-педагогической компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки. Компетентностный подход, отражающий представления о профессионализме и деловых качествах современного учителя, окажет, по нашему мнению, позитивное влияние на развитие инновационных процессов в системе педагогического образования.

К принципам компетентностного подхода отнесем следующие:

- *диагностичностъ,* т.е. ориентацию на достижение диагностируемого результата, проявляющегося в поведении и мышлении;

- *комплексность, междисциплинарность* — учет как образовательных, так и внешних, средовых факторов и влияний;

- *многофункциональность:* компетентность не может быть охарактеризована одним умением или свойством, она представляет собой способность к решению совокупности задач.

Компетентностный подход можно рассматривать не только как средство обновления содержания педагогического образования, но и как механизм приведения его в соответствие с требованиями современности. Он вносит существенные коррективы в организацию процесса подготовки учителя, придает ему деятельностный, практико-ориентированный характер. Немаловажное значение этот подход имеет для развития системы дополнительного педагогического образования в рамках института, поскольку позволяет исключить второстепенный материал, сконцентрировав внимание на формировании профессионально-педагогической культуры обучающегося.

В дальнейшем компетентностный подход позволит сформировать

качественно новую модель специалиста, востребованную субъектами педагогического образования (студентами, преподавателями), потребителями образовательных услуг (учениками и их родителями) и современным обществом. Такую модель можно отнести к социально-личностной, т.е. удовлетворяющей запросам личности, получающей педагогическое образование, социума, нуждающегося в компетентных педагогических кадрах, и государства, способного на этой основе обеспечивать конкурентоспособное образование, соответствующее мировым стандартам.

Исследование профессионально-педагогической компетентности учителя началось с работ Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митина и др. Это понятие авторы определяют как:

- процессуально важные качества, связанные со свойствами интегральной индивидуальности педагога;
- способность педагога превращать специальность в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, налагаемых на учебный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется;
- труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников;
- знания и опыт, дающие возможности профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания;
- совокупность профессионально-педагогических компетенций и др.

Обобщая сказанное, под профессионально-педагогической компетентностью учителя мы будем понимать сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность учителя включает ряд компонентов:

- *аксиологический,* представленный общечеловеческими ценностями, которые выбираются, обсуждаются, критически оцениваются, присваиваются и становятся составляющими духовного мира человека;
- *культурологический,* отражающий разнообразные культурные области, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, креативная и др.); общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции

национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, воспроизведению;

- *жизнетворческий,*

предполагающий способность к организации и проживанию реальных событий, готовность к изменению и совершенствованию бытовых условий жизни, преобразованию микросоциума;

- *морально-эстетический,*

понимаемый как накопление опыта: переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций; гуманного поведения; организации акций милосердия; заботы о ближних; терпимости к другим людям; адекватной самооценки

-*гражданский,* означающий участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека, становление опыта гражданского поведения.

Базовую составляющую педагогической компетентности образует система ключевых (социальной, коммуникативной, общекультурной, когнитивной) и общих (языковой, речевой, валеологической, экологической и др.) компетенций. Однако их недостаточно, чтобы отразить полифункциональный характер педагогической деятельности. Необходимо обозначить ряд дополнительных профессионально-педагогических компетенций:

- информационную предметную и межпредметную, психолого-педагогическую и научно-методическую. Они обеспечиваются не только знаниями в области преподаваемой и смежных дисциплин, в области возрастной и общей психологии, психологии развития и т.д., частной методики обучения, общей педагогики, но и умениями реконструировать эти знания в содержание предмета, формировать необходимые научные понятия, понимать основные процессы и явления в сфере изучаемой отрасли науки. В свете компетентностного подхода учитель должен знать, какие общие, предметные, ключевые компетентности и на каком уровне формируются в процессе изучения его учебной дисциплины, и обладать умениями их формирования;

- конструктивно-технологическую — знание об основных типах планирования учебной деятельности учителя, современных технологиях обучения, умение и способность конструировать и реализовывать различные виды образовательной деятельности;

операционно-педагогическую — знание и владение педагогом специфическими технологиями, методами и приемами обучения, обеспечивающими реализацию образовательного процесса на высоком профессионально-

педагогическом уровне с достижением высокого качества образования;

- рефлексивно-педагогическую, связанную с умениями учителя критически оценивать процесс и результаты своей педагогической деятельности, вносить в нее необходимые коррективы;

- квалиметрическую - умение учителя разрабатывать и применять на практике наиболее объективные, оптимальные средства измерения учебных достижений учащихся, ориентированные не только на контрольную, но и на обучающую, развивающую, мотивационно-стимулирующую, коррекционную и другие функции;

- креативную, связанную с творческими процессами в педагогической деятельности, осуществляемыми часто на интуитивном уровне. Креативная компетентность учителя предполагает знание им законов творческой педагогической деятельности, умение конструировать инновационные формы обучения и воспитания, измерять их результативность, вносить необходимые коррективы, осуществлять педагогическую интерпретацию достигнутых результатов, выступать с докладами, сообщениями, участвовать в обмене опытом и т.д.

Компетентностный подход предполагает организацию четкой, продуманной во всех деталях структуры, ориентированной на специфику системы дополнительного педагогического образования, включенной в схему институтского образования.

Основные звенья системы формирования психолого-педагогической компетентности учителя по программе дополнительного педагогического образования включают:

а) структурирование содержания дополнительного педагогического образования на основе компетентностного подхода;

б) организацию процесса обучения на основе рейтинговой системы, позволяющей четко отслеживать результаты профессионально-педагогической подготовки в каждом модуле обучения и успехи в формировании ключевых, общих и специальных компетенций;

в) реализацию учебных курсов на основе современных образовательных технологий, с учетом практико-ориентированного и деятельностного подходов;

г) организацию педагогической практики с учетом необходимости накопления студентами опыта профессиональной компетентностной деятельности и формирования ключевых, общих и специальных компетенций в условиях реальной педагогической деятельности;

д) выполнение выпускных квалификационных работ с ориентацией

на развитие креативной компетентности будущего учителя, формирование умений проблемно ориентированного анализа литературных источников, экспресс-анализа публикаций, посвященных опыту работы учителей по исследуемой проблеме, конструирование собственной педагогической деятельности на основе современных образовательных технологий с использованием методов рейтинга, ранжирования, педагогического эксперимента, методики диагностических измерений и их обработки;

е) разработка формы и содержания государственного аттестационного экзамена с учетом современных достижений психолого-педагогических наук и их интерпретации в курсе методики обучения, а также на основе компетентностного подхода к обучению.

Условия получения второго высшего образования одновременно с первым - основным - требуют особой, рациональной организации учебной и внеучебной самостоятельной работы студентов, объективного, современного и гласного учета их учебных достижений. Этим требованиям отвечает рейтинговая система обучения, на основе которой и была разработана программа дополнительного педагогического образования по большинству учебных дисциплин.

Измерение и оценка учебных достижений студентов по программе дополнительного педагогического образования представляет собой систему поэтапного, цикличного, объективизированного контроля качества профессионально-педагогической подготовки и сформированности системы ключевых, общих и специальных компетенций, проводимого на основе многобалльного оценивания каждого вида учебно-познавательной деятельности студентов. Она включает разнообразные виды (экспресс-контроль, текущий, промежуточный, итоговый) и приемы (устный, письменный, игровой, тестовый, проверка творческих заданий и др.) контроля.

Рейтинговая система обучения построена на многобалльной системе оценивания всех видов учебно-познавательной деятельности студентов: уровня их теоретической подготовки, промежуточного и итогового рейтинга, выполнения практических и творческих заданий. Максимальной единицей оценивания качества и результатов выполнения тех или иных видов учебных заданий, как правило, являются десять баллов (одна учебная единица), возможны поощрительные баллы за проявление элементов творчества. Заданий по разным педагогическим курсам может быть различное количество, но принципы их реализации в учебном процессе и процессе

самостоятельной работы студентов примерно одинаковы.

Естественно, что в процессе дополнительного педагогического образования закладываются только основы будущей профессиональной компетентности, поскольку в ее освоении большое значение имеет накопление опыта профессиональной деятельности. В этом плане можно выделить несколько этапов формирования профессионально-педагогической компетентности в процессе обучения.

I этап — формирование информационной компетентности в области наук, основы которых предстоит преподавать в общеобразовательном учреждении; одновременно происходит освоение деятельностного, процессуального компонента компетентности - навыков и умений, связанных с содержанием изучаемых курсов.

II этап — осмысление возможности получения второго высшего образования, предоставляемого институтом, ценностно-смысловое оценивание этой возможности, формирование системы мотивации, побуждающей к решению о получении дополнительного педагогического образования.

III этап — прохождение блока педагогической подготовки (в данном случае — по рейтинговой системе обучения), одновременная апробация (в дидактических играх, при посещении и анализе уроков, проводимых учителями и студентами-старшекурсниками на педагогической практике) своих профессиональных возможностей. Личностно ориентированный, деятельностный подход к этому этапу подготовки позволяет оптимизировать процесс освоения студентами основ педагогической компетентности, включить систему самооценки, самообразования и самокоррекции.

IV этап — приобретение опыта реализации профессионально педагогической компетентности в процессе педагогической практики, корректировка тех составляющих компетентности, недостатки в освоении которых осознает студент в процессе работы.

V этап — освоение творческих аспектов педагогической компетентности, начало развитию которых было заложено еще на предыдущих этапах, но в полной мере оказалось востребованным в процессе выполнения выпускной квалификационной работы. Проектирование, теоретическая часть работы планируются еще на предыдущих этапах, но основная нагрузка — выполнение экспериментальной части исследования — выпадает на период педагогической практики. Студент проектирует и проводит

краткосрочный(10—12 уроков) педагогический эксперимент, определяет его эффективность на основе вводной и итоговой диагностики, проводит анкетирование учащихся с оценкой педагогической деятельности начинающего учителя и апробируемой им технологии, обрабатывает результаты проведенного диагностического исследования с использованием методов математической статистики, осуществляет педагогическую интерпретацию полученных результатов. Как отмечают студенты, это наиболее ответственный и важный этап освоения профессионально-педагогической компетентности, но и одновременно — еще один этап проверки себя на «пригодность» к педагогической деятельности.

VI этап — подведение итогов профессионально-педагогической подготовки студентов в форме защиты дипломной (выпускной квалификационной) работы и сдачи государственного аттестационного экзамен.

УДК 373

С.Н. Дудова
г. Ханты-Мансийск

Теоретическое обоснование понятия «технологическая компетентность» учителя

Обосновывается необходимость формирования технологической компетентности учителя и раскрывается композиционная целостность данного понятия.

Компетентность, компетенция, технология, технологическая грамотность, технологическая компетентность.

Решение профессионально-технологических профессиональных задач сегодня рассматривается как профессиональная обязанность, так как современной школе нужен учитель нового типа, способный к глубокому изучению педагогических явлений, умеющий проектировать учебный процесс, определять пути и средства достижения поставленных целей, оценивать

результаты своей деятельности с точки зрения личностно-ориентированной парадигмы образования, гибко изменять способы взаимодействия с субъектами образовательного процесса, выстраивать последовательность взаимодействия с учащимися в образовательных ситуациях, решать комплекс профессионально-педагогических задач, то есть иметь сформированную технологическую компетентность.

Однако, результаты исследований В.И. Богоявленского, В.И. Загвязинского, А.С. Белкина, Л.П. Качаловой, Е.В. Коротаевой, В.С. Лазарева, Н.Я. Сайгушева, Н.В. Сычковой, Н.М. Яковлевой и других ученых показали, что на сегодняшний день педагоги всех ступеней образования испытывают существенные затруднения, сталкиваясь с необходимостью применения технологий обучения. Причина таких затруднений кроется в том, что высшая педагогическая школа, послевузовское образование при изначально имеющемся потенциале, не уделяют должного внимания данному виду профессионально-педагогической компетентности.

Анализируя современные исследования (С.П. Арсенова, О.И. Митина, В.Н. Литовченко, Н.М. Яковлева и др.) мы отмечаем, что в большинстве работ преимущественно раскрыты подходы к организации процесса формирования у студентов и учителей исполнительских умений, необходимых для выполнения деятельности, связанной с организацией процесса обучения. Изменить существующее положение представляется возможным, если будет создана специальная, теоретически обоснованная технология формирования технологической компетентности учителей. А это сложная практическая проблема, для успешного решения которой необходимо соответствующее научное знание, отсутствующее на данный момент. Формирование технологической компетентности учителей является приоритетной и актуальной областью педагогических исследований и выдвигается одной из основных целей современного непрерывного педагогического образования.

Для глубокого понимания понятия «технологическая компетенция» обратимся к понятиям, представляющим собой родовую принадлежность и обеспечивающих композиционную целостность данного понятия. В качестве такового выступает понятие «компетентность».

Группа ученых Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов и О.В. Соколова [1,С.7] под компетентностью понимают умение человека справляться с решением какой - либо значимой задачи (круга задач). То

есть сначала выделяется индивид и некая проблемная ситуация, получив результат разрешения им данной ситуации, авторы утверждают, что данный человек компетентен в данной области. Компетентность, по их мнению - это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного общества задач. Авторы предлагают в качестве меры компетентности рассматривать эффективность решения проблемных ситуаций.

А.И. Мищенко, В.А. Сластенин при определении данного понятия делают упор на единство теоретической и практической готовности человека к осуществлению деятельности, что характеризует его профессионализм [2].

Авторы подчеркивают связь исследуемого понятия с профессионализмом, но не отождествляют их. Содержание подготовки профессионала той или иной специальности у них представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к специалисту на уровне его теоретического и практического опыта. Выводы авторов позволяют судить о структуре исследуемого понятия и о возможности задания некоторой модели компетентного специалиста, разработанной через ее составляющие компоненты. Н.В. Кузьмина к определению компетентности подходит с психологической точки зрения. Она понимает компетентность как устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов эффективного социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [3, С.105]. В контексте этой трактовки акцентируется внимание на рефлексивной составляющей данного термина.

В словаре С.И. Ожегова термин «компетентный» трактуется как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области» [4, С.152]. Предложенная трактовка родственного понятия компетентности очерчивает некую предметную область, к которой, может быть, применим данный термин, а также указывается на его личностный характер.

В Большой Советской Энциклопедии это понятие рассматривается в двух смыслах: 1) при характеристике внешних факторов по отношению к личности (круг полномочий,

представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу); 2) при характеристике личности (знания и опыт в той или определенной области) [5].

Для нашего исследования представляет интерес второе толкование понятия. В Концепции модернизации российского образования под компетентностью понимается «способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [6, С.9]. В данном определении подчеркивается охват компетентностью нескольких видов деятельностей, подчеркивается сложный личностный характер этого понятия.

«Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающий его личностное отношение к ней и к предмету деятельности, то есть уже состоявшееся личностное качество человека» [7]. Под компетенцией понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Автор также подчеркивает, что необходимо разделять эти понятия, имея в виду под компетенцией заранее заданное требование (норму) к образовательной подготовке человека, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Для более четкого представления о различии между компетентностью и компетенцией обратимся к разъяснению данных понятий, представленному в работах Э.Ф. Зеера. «Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений». «Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [8]. Данный автор определяет компетентность как когнитивную подструктуру личности, а компетенции – как деятельностную.

В ходе дальнейшего анализа научной литературы мы обнаружили, что, определяя содержание понятия «компетентность», ученые акцентируют внимание на: способности субъекта к

актуальному выполнению деятельности [9], сформированности соответствующих навыков и умений [10], готовности решать задачи [11].

Однако, мы согласны с утверждением А.В. Хуторского, что «готовность» как родовое понятие в понимании компетентности не учитывает личностно-смысловое отношение ученика к предстоящей деятельности, а «способность» не отражает круг деятельности и круг объектов, по отношению к которым задается компетенция [12]. В связи с этим заслуживает внимания позиция тех авторов, которые определяют компетентность через понятие «качество» – как категорию, выражающую существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным.

Под компетентностью И.А Зимняя определяет актуальное, формулируемое личностное качество как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека, его личностное качество [13]. А.П. Тряпицына компетентностью обозначает как «интегральное качество личности, характеризующее ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [14]. При этом под «способностью» автор понимает не «предрасположенность», а «умение». «Способен» т.е. умеет делать. С.Н. Рягин [15,С.56] рассматривает компетентность как сложное интегративное качество личности, обуславливающее возможность осуществлять некоторую деятельность, причем речь идет не об отдельных знаниях или умениях и даже не о совокупности отдельных процедур деятельности, а о свойстве, позволяющем человеку осуществлять деятельность целиком.

Рассматривая сущностные признаки компетентности личности человека, исследователи подчеркивают, что они: постоянно изменяются (с изменением мира, с изменением требований к «успешному взрослому»); ориентированы на будущее (проявляются в возможностях организовать свое образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего); имеют деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях); проявляются в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки Себя в конкретной ситуации; связаны с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность [16, С.8-9].

Стратегия модернизации образования России предполагает, что в основу обновленного содержания высшего и среднего образования будут положены «ключевые компетентности». При этом компетентность не противопоставляется знаниям, умениям и навыкам, а понимается шире. Она включает их в себя, хотя речь не идет о простой сумме знаний, умений, навыков. Компетентность – понятие иного смыслового ряда. Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение востребовать их в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций. [17] С этих позиций профессиональная компетентность предстает как интегративная характеристика личности специалиста, включающая знания, умения и личностные качества, обеспечивающие успешное выполнение его профессиональной деятельности.

Итак, на основании всего вышеизложенного мы выделяем следующие принципиальные позиции, имеющие значение для нашего исследования. Во – первых, любая компетентность есть качественная характеристика личности, в структуре которой помимо знаний, умений, навыков, опыта деятельности выделяется ценностно-смысловой момент, проявляющийся в отношении к выполняемой деятельности, к ее процессу и результату [13]. Во – вторых, компетентность есть компетенция, актуализированная в опыте той или иной деятельности [18]. В – третьих, компетентность может иметь уровневую структуру в зависимости от степени творческого осмысления деятельности [19].

Рассматривая технологическую компетентность мы оперируем понятием «педагогическая технология». В настоящее время понятие «педагогическая технология» прочно вошло в теорию и практику научного образования, но пока остается неясным его место и взаимосвязи в терминологическом поле педагогики. Определение ее понятия предстает достаточно широко: с позиции проектирования педагогической системы, с позиции управления образовательным процессом, с позиции личностного подхода, с позиции процессов, с позиции научных направлений, с позиции технологического обеспечения процессов и т.д. Приведем несколько определений педагогической технологии, устоявшихся в современной науке. Педагогическая технология – упорядоченная совокупность действий, операций, процедур, инструментально обеспечивающих прогнозируемый и диагностируемый результат в изменяющихся условиях

образовательного процесса. Педагогическая технология – это совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса. [20] *В данных определениях просматривается позиционирование к совокупности определенных приемов и методов.*

Педагогическая технология – научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. [21]. Педагогическая технология – это оптимизация обучения и воспитания путем анализа факторов, повышающих педагогическую эффективность, конструирования и применения методов и приемов, а также их оценки [22]. *В этих определениях мы четко видим принадлежность педагогической технологии к процессам*.

Принимая во внимание приведенные формулировки можно сказать, что педагогическая технология обозначает технологически разработанную педагогическую систему, в которой есть место проектированию процесса, выделению и применению совокупности методов и приемов, обеспечивающих эффективность процесса и ведущих к ожидаемому результату.

Обращаясь к понятию педагогическая технология, А.С. Белкин пишет: «Педагогическая технология находится внутри своего творца, она не имеет предметного воплощения ни в металле, ни в дереве. Она представляет собой сложную комбинацию мыслей, чувств, поступков педагога, порождена его воображением, ситуацией. Эта технология покорна воле своего создателя, хотя эффективность ее действия далеко не всегда совпадает с его пожеланиями, но не потому, что вышла из под контроля, а потому, что сам создатель не сумел направить ее по верному пути. Цель педагогической технологии – получение ожидаемого результата» [23,С.114,С.118]. *В данном высказывании обозначается необходимость овладения учителем такой системой операций, таких последовательных действий, которые при заданных условиях дают ожидаемый результат.*

Выстраивая определение понятия «технологическая компетентность», мы сочли необходимым показать ведущие признаки педагогической технологии, которые помогут нам уточнить и расширить понятие «технологическая компетентность учителя»:
1.Педагогическая технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора.
2.Технологическая цепочка

педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного результата. 3. Функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения. 4.Поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучающимися. 5. Органичной частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержание критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности. [24] С этих позиций мы можем сказать, что педагогическая технология - это деятельность максимально реализующая в себе высокие законы обучения, воспитания и развития личности и потому обеспечивающая ее конечные результаты.

Анализ научной литературы показывает, что в педагогике нет четкого определения технологической компетентности учителя. Исследования посвящены в большей степени решению проблемы коммуникативной компетентности, экономической компетентности, этнокультурной компетентности, правовой компетентности. С другой стороны, осознание данного феномена идет через родовые и близкие понятия, отражающие сущность профессионально-педагогической деятельности и компетентности педагога. Так, В.С. Безрукова обращается к понятию «технологическое творчество учителя» и рассматривает его как деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляется поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций, способствующих повышению результатов воспитания учащихся. [25] В контексте индивидуального профессионально-педагогического подхода Н.Е. Щуркова в понятие технологической компетентности вкладывает суммарную совокупность операциональных приемов и указывает, что педагог это субъект педагогической деятельности, свободно вбирающий сферу профессионального воспитания и обучения детей и осмысленно реализующий профессионально-личностные качества, в том числе и технологическую культуру. В этом аспекте в данное понятие заводятся культура отношения к ребенку, интерес к внутреннему миру ребенка, содействие в

его продвижении личностном на основе профессионально-компетентного выстраивания педагогического процесса. [26]

В контексте профессиональной педагогической подготовки и становления личности учителя Д.А. Белухин указывает, что учитель должен наряду с педагогическим сознанием, овладеть педагогической техникой (техника предметной деятельности, техника общения) и педагогической технологией (технология обучения, технология воспитания). В конструкт этих составляющих автор включает знания и умения технологии организации общения и совместной деятельности в процессе педагогического взаимодействия, технологии оказания педагогического воздействия. При этом компетентность в области педагогической технологии включает совокупность знаний о сущности, содержании и умении реализовать методику организации общения и различных способов совместной деятельности с учащимися; знание законов и закономерностей эффективности оказания педагогического воздействия без подавления личности. Компетентность в области педагогической техники основывается на знании и вмени определять и использовать методы. Приемы и способы обучения, воспитания, умения применять различные технические средства обучения и предметы иллюстрированного характера. Автор подчеркивает. Что именно они служат базой для осуществления плодотворной и эффективной педагогической деятельности в полном ее объеме и основой для личностного роста профессионализма педагога. [27]

Анализируя работы М.М.Левиной, мы обнаруживаем, что в технологической компетентности учителя делается акцент на технологической культуре. Автором подчеркивается, что культура педагогического труда – производное культуры личности и культуры специалиста, профессиональной грамотности учителя. Культура учителя складывается на основе профессиональной деятельности и самосознания, создается в процессе приобретения им интеллектуального и практического опыта деятельности. В этом контексте выделяются и сформированные у учителя умения, характеризующие структуру педагогической деятельности: психолого-педагогические, диагностические, контрольно-оценочные, научно-исследовательские и другие. Среди указанных умений автор делает акцент на операционально-методических умениях, в которых усматривается технологическая компетентность учителя: определение эффективности технологий обучения и разработка адекватных методик в

соответствии с целями и условиями; создание оптимальных методических условий, обеспечивающих высокие показатели в решении поставленных задач; адаптация общедидактических положений к конкретному предмету обучения; информационное и процессуальное моделирование учебного процесса; технологическая разработка информационных структур в виде монологического изложения и задачном исполнении; применение стимулирующих приемов педагогического воздействия; осуществление различного вида контроля; планирование учебного процесса. [28]

Среди целого ряда компетентностей (когнитивная, психологическая, риторическая, информационная) лишь отдельные исследователи выделяют технологическую компетентность, которая рассматривается как совокупность следующих элементов: общая совокупность отдельных операций (технологическая цепь), обеспечивающих получение ожидаемого результата; умение определять условия, обеспечивающие устойчивость данной технологической цепи; умение выделить элементы деятельности, то есть приемы реализации познавательных задач; умение выделить, исследовать авторский алгоритм деятельности, который может быть представлен в виде технологической карты. [23]

Обобщая определение педагогической компетентности и составляемые элементы, мы обнаруживаем, что технологическую компетентность правомерно рассматривать как комплекс качеств, необходимых для выполнения функции субъекта технологического процесса и деятельности и рассматриваемое как единство когнитивного, ориентировочного, операционального и рефлексивно-творческого компонентов и опыта, обеспечивающих учителю способность решать задачи проектирования учебного процесса, выделения и применения совокупности методов и приемов, обеспечивающих эффективность процесса и ведущих к ожидаемому результату.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д.А Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова - Омск : Изд-во ОМГПУ, 2003. — 102 с.

2. Мищенко, А.И. Педагогика / А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

3. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

4. Кузьмина, Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. Гуманизация образования / Н.В. Кузьмина. – Бийск : НИИ РАО, 1994. – 154 с.

5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус. язык, 1990. – 921 с.

6. Большая советская энциклопедия : в 30-ти т. Т. 16 / под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Совет. энцикл., 1973. – 615 с.

7. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор шк. – 2002. – № 1. – С. 97–126.

8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 59 – 66.

9. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в Рос. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

10. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы : вопр. образования. – 1988. – № 1. – С. 6–7.

11. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопр. психологии. – 1996. – №1. – С. 34-49.

12. Симонов, П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход / П.В. Симонов // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – 159 с.

13. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

14. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 16.

15. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов: кн. для учителя / под. ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной. – СПб. : Союз, 2002. — 99 с.

16. Рягин, С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в современной школе : монография / С.Н. Рягин. – Омск : ООИПРО, 2003. — 155 с.

17. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой. – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.

18. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки док. по обновлению общего образования. – М. : Национ. фонд подготовки кадров, Мир книги, 2001. – 194 с.

19. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высш. образование сегодня. – 2004. – С. 20–26.

20. Беспалов, П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно- ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41–45.

21. Психолого-педагогический словарь-справочник для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.

22. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998.

23. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 479 с.

24. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург, 2003. –188 с.

25. Пиканов, В.В. Педагогические технологии. Что это такое как их использовать в школе : практ.-ориентир. моногр. / В.В. Пиканов. – М., 1994.

26. Ксенозова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю. Ксенозова. – М., 2001. – 223 с.

27. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1986. – 92 с.

28. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. общ-во Рос., 2002. –224 с.

29. Белухин, Д.А. Личностно-ориентированная педагогика / Д.А. Белухин. – М. : Моск психолого-соц. ин-т, 2005. – 448 с.

30. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

УДК 378

Е.Р. Ипатова
г.Екатеринбург

Целенаправленная активизация практико-ориентированной деятельности как условие формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза

На основе обоснования педагогических условий, как того, что обусловливает эффективность функционирования какого-либо процесса, в статье раскрывается организация практико-ориентированной деятельности в контексте формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза.

Практико-ориентированная деятельность, социально-профессиональная мобильность.

Методологи под условиями понимают совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), необходимых для возникновения, существования, изменения какого-либо объекта. Следовательно, суть категории «условие» - это отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых его существование невозможно. Условия образуют ту среду, в которой они возникают, существуют и развиваются [3]

В педагогике условия определяются как необходимые и достаточные. Н.И. Кондаков дает следующую трактовку: «необходимые условия – это те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие; достаточные – это те условия, которые непременно вызывают данные действия. [1, С. 628]

Иными словами, необходимые условия функционирования какой-либо системы – это те условия, без которых система не может работать в полной мере, и достаточные – это те условия, которых достаточно для нормальной работы системы. [2, С.111] Достаточность определяется положительными результатами исследования.

Таким образом, под педагогическими условиями процесса формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза мы понимаем взаимодействующую совокупность необходимых и достаточных обстоятельств воспитательного процесса вуза, способствующую достижению цели формирования исследуемого качества. Эта совокупность обладает следующими признаками: целостность, взаимообусловленность и взаимозависимость компонентов.

Процесс выявления комплекса условий в обобщенном виде заключается в выполнении следующей последовательности действий: а) выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности; б) выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента; в) упорядочение полученных условий (исключение лишних, объединение нескольких в одно и т.д.); г) проверка каждого условия и всего комплекса.

Определение социального заказа, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, выявление специфики формирования социально-профессиональной мобильности студентов, выделение обстоятельств, обеспечивающих и

ускоряющих достижение цели, упорядочение полученных условий позволили выделить в качестве одного из педагогических условий **целенаправленную активизацию практико-ориентированной деятельности студентов.** В данном условии предусматривается включенность студентов в деятельность, которая по сути предстает как моделируемая и реальная деятельность, связанная с профессиональным решением проблемы. Такой подход к процессу формирования социально-профессиональной мобильности исходит из того, что включенность студентов в деятельность, которая направлена на помощь в осознании качеств и требований к избранной профессии, способствует созданию условий для реализации имеющихся знаний и умений и мотивационных ожиданий. Кроме того, включенность студентов в практико-ориентированную деятельность обусловливает психологическую и практическую готовность к профессиональной деятельности.

Особо значимой в этом оказывается идея приобретения студентами представлений о профессиональной деятельности, избираемой ими профессии, собственных возможностях и перспективах их дальнейшего развития, то есть в процессе участия в данном виде деятельности для студентов становится существенным и значимым их личностное и профессиональное развитие. [4, С. 90 – 97]

Исходя из того, что процесс формирования социально-профессиональной мобильности студентов должен быть организован таким образом, чтобы становление студента как субъекта профессиональной деятельности и мобильности в процессе интериоризации внешних регуляторов (профессиональных норм, принципов) во внутриличностный план, в результате чего формируется система профессиональных ценностей и субъектная позиция будущего специалиста, система его взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития и социальной мобильности, мы сочли возможным обозначить в качестве обеспечивающих данные положения, профессионально-моделируемое студенческое сообщество: «Юрист: практик и профессионал». В данном сообществе действуют несколько направлений: опергруппа, социальный юрист, профессиональный консультант. Студенты участвуют в деятельности как субъекты профессиональной деятельности: участвуют в оперативном десанте по городу, проводят консультации при открытой в университете «Юридической клинике».

Учитывая, что профессиональная деятельность должна носить преобразующий характер, творческий, мы в данном условии предусматриваем и включенность студентов в проектную, творческую деятельность, организовывали конкурсы, олимпиады.

В ходе опытно-экспериментальной работы студенты были нацелены на повышение уровня собственной социально-профессиональной мобильности с помощью участия в конкретной деятельности, содержательно направленной на востребование знаний, умений и имеющегося опыта будущей профессиональной деятельности. Это условие являло собой механизм интеграции студентов в профессиональную среду по нескольким направлениям. Это разработка и защита проектов, в которых они смогли показать собственные успехи, проявить собственные интересы и предпочтения относительно личного вклада, продемонстрировать личностный рост (инициативность, лидерство, творчество и пр.). В данном контексте мы организовывали конкурсы студенческих проектов: «Лидер», «Инициатива», «Моя профессиональная карьера».

Значительное внимание мы уделяли участию студентов в деятельности, связанной с непосредственными профессиональными функциями. В университете функционирует «Юридическая клиника», которая позволяет студентам реализовать социально-профессиональные качества мобильной личности на практике.

Основной **цель** деятельности **юридической клиники** является обеспечение освоения студентами навыков практической юриспруденции.

Направления деятельности юридической клиники: консультация в области различных (конституционного, муниципального) отраслей права; экспертная деятельность в различных областях права (при взаимодействии с правотворческими, правоприменительными органами, экспертными и научными организациями; разработка предложений по совершенствованию нормативно-правовой основы в различных отраслях законодательства; разработка проектов и моделей перспективного развития; оказание юридической помощи малоимущим гражданам; оказание правовых услуг и правовой помощи муниципальным образованиям, органам местного самоуправления, органам государственной власти, иным государственным органам, организациям, общественным объединениям и гражданам, а именно: составление проектов нормативных актов; разработка предложений по совершенствованию

нормативно-правовой основы в различных отраслях законодательства; разработка проектов и моделей перспективного развития.

В контексте нашего исследования участие в юридической клинике функционально обеспечивает следующее: сочетание теоретического и практического обучения, сочетание учебной и внеучебной деятельности в процессе подготовки специалиста и формирования социально-профессиональной мобильности будущего юриста; содействие адаптации студентов к условиям современной юридической практики; дает возможность практического участия студентов в работе по конкретным делам; создает возможность последующего трудоустройства, так как будущего специалиста может заметить потенциальный работодатель. возможность использования практики для научных исследований; проверка теоретических знаний; отработка навыков, необходимых для последующей деятельности; прохождение практической подготовки в Юридической клинике может быть зачтено в качестве ознакомительной или производственной практики.

Существенным в деятельности юридической клиники мы сочли возможным для организации в ее конструкте научной деятельности: студенты пишут статьи, реферируют статьи и рецензируют материалы различной юридической тематики. Студенческие научные изыскания опубликовывались в различных правовых изданиях (в частности, касающихся вопросов предпринимательского права).

Учитывая специфику деятельности юридической клиники, мы сочли возможным прохождение практики в ее рамках. Студенты 3, 4 курсов проходят практику в местах и порядке, определяемых заведующим юридической клиникой. Для студентов 5 курса возможен и иной порядок работы: либо индивидуально, под общим руководством заведующего юридической клиникой, либо в местах и порядке, определяемых куратором юридической клиники. Практику в рамках юридической клиники студенты проходят в течение всего учебного года за исключением месяцев, отведенных общим учебным планом на сдачу семестровых зачетов и экзаменов.

При реализации данного условия нами была разработаны блоки программы, функционирующей в рамках внеучебной деятельности: «Школа мобильности» по формированию социально-профессиональной мобильности студентов.

Информационный блок программы «Школы мобильности» включает цикл лекционного материала: профессиональная мобильность. Понятие

мобильности. Сущность и содержание мобильности как свойства и качества личности. Социально-профессиональная мобильность. Мобильная личность. Пути и средства повышения социально-профессиональной мобильности. **Практико-ориентированный блок** включает: введение практикума, включенность студентов в поисковую, проектную деятельность, работа в юридической клинике и пр. **Рефлексивно-оценочный блок** включает: ведение дневника самодостижения, разработка индивидуальной траектории развития социально-профессиональной мобильности.

Данные блоки сопровождались занятиями, в которых читался блок «социально-профессиональная мобильность», проводился практикум и организовывалась деятельность, связанная с реальными функциональными обязанностями и творческой деятельностью, способствующей проявлению личностных и необходимых социальных и профессионально-мобильных качеств студентов, осуществлялась индивидуальная оценочная деятельность, самокоррекция, консультирование со стороны педагогов.

Наше исследование показало, что активизация освоения социально-профессиональной мобильности происходит во внеучебной деятельности на основе организации творческой деятельности и потому мы уделяли внимание проведению конкурсов профессионального мастерства, олимпиад.

Конкурс профессионального мастерства – внеучебная форма развития творчества студентов, необходимого для осуществления профессиональной деятельности, требующая проявления креативных личностных качеств, практических умений и творческих способностей, высокого уровня знаний профессиональной направленности, состязательности, конкурентоспособности.

Олимпиада – интегрированная форма внеучебной формы профессионально-творческой деятельности студентов, позволяющая развивать профессиональную технику, профессиональные умения, оценивать уровень мобильности студентов. Олимпиада как форма взаимодействия студентов и преподавателей актуализирует значимость профессиональных дисциплин, способствует выявлению талантливых и мобильных студентов, позволяет проверить и критически оценить свои возможности, определиться в выборе дальнейшего саморазвития личности.

Мы уделяли внимание и организации мини-опросов. Творческих турниров. Так, например, студентам предлагается перечень вопросов, на которые они должны ответить и за

которые получают накопительные баллы для самооценки в собственном дневнике индивидуальной траектории продвижения:

1. Какое решение было принято руководством ИЮ к пятилетию газеты "ИнЮСТ"? (изготовление Юбилейного альбома, в который вошли все 34 номера)?

2. Наследником чего является отряд по охране общественного отряда "Юрист"? (Спецдивизион "Юрист", созданный в 1977 г)

3. Где традиционно проходят торжества, посвященные выпуску студентов? (Дворец культуры Верх - Исетского завода)

4. Какой диплом был учрежден в Институте юстиции весной 2007 года для награждения студентов, достигших выдающихся успехов на всероссийском и международном уровнях? (Гордость ИЮ)

5. Какой из проектов ИЮ начал реализовываться летом 2007 года, в рамках которого ведется консультативная и проектно - экспертная работа? (Юридическая клиника)

6. В какой номинации победил ИЮ в трудовой акции "День родной уральской земли"? (Вклад ВУЗов в улучшение экологической обстановки родного края)

7. Какая женщина получила доход от преступлений? (Агата Кристи)

8. За что в Древнем Риме друзей называли ворами? Что они воровали? (время)

9. Какую змею легче всего обнаружить? (гремучую)

10. Почему грампластинки такие нервные? (Потому что им приходится вертеться и жить на иголках)

11. Как звали жену Цезаря и Марка Антония? (Клеопатра)

12. Какой писатель в молодости выступал под псевдонимом "Врач без пациентов" (А.П.Чехов)

13. Какая конференция стала своего рода ежегодным межрегиональным форумом молодых специалистов ? ("актуальные вопросы публичного права")

14. Какое мероприятие, проводимое весной, объединяет всех студентов нашего института на Аллее юстиции? Субботник

Нами реализованы и разработаны программы факультетских, вузовских олимпиад по дисциплинам юридического цикла. Выработана структура и содержание, в которой в обязательном порядке включены конкурсы: конкурс «Презентация команды» (яркое и зрелищное проявление профессиональной позиции студентов), «Разминка» (раскрытие профессионально направленной эрудиции), «Анализ и прогнозирование» (умение понимать и критически оценивать сущность профессиональных проблем на основе рецензирования статей, анализа видеосюжета, планирование эксперимента), «Юридический экспромт»

(владение механизмом коммуникативного воздействия), «Защита проекта» (ориентация на деятельностное решение проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью).

В ходе подготовки студентов к конкурсам и олимпиадам, участие в них будущие юристы приобрели неоценимый опыт творческой профессиональной деятельности, актуализировался процесс положительного отношения и стремления к новому, проявлялись профессиональные качества, наличие и степень сформированности которых обеспечивает мобильность профессионально значимых качеств личности. Главное достоинство состоит и в том, что такие формы внеучебной деятельности способствуют обеспечению готовности студентов к работе в изменяющихся условиях.

Наше исследование показало, что включенность студентов в практико-ориентированную деятельность в значительной степени способствует формированию социально-профессиональной мобильности студентов, способствует развитию мобильных качеств личности, необходимых будущему юристу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

2. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. : Восток, 2003. – 274 с.

3. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

4. Филатова, Е.В. Технологический подход к формированию профессиональной компетентности специалиста / Е.В. Филатова, К.М. Грабчук // Сибир. пед. журн. – 2007. – № 12. – С. 92.

УДК 373.1.02

Н.И.Лазарева
г. Муравленко

Формирование творческого мышления подростков посредством проектной деятельности

В статье раскрываются педагогические возможности проектной деятельности в формировании творческого мышления подростков на уроках изобразительной деятельности.

Творческое мышление, творческий проект, импровизационно-творческие приемы, технологическая карта.

Современное общество предъявляет новые требования к образованию в плане формирования личности, готовой к решению поставленных перед ней проблем с позиции личностно-творческой сопричастности. Существует запрос на личность творческую, способную уходить своей деятельностью от стереотипов, умеющую адаптироваться в изменяющихся условиях. Однако, концепции, разработанные учеными, имея направление на развитие учащихся, недостаточно обеспечивают разностороннее, творческое развитие их. Они недостаточно обеспечивают целенаправленное формирование и развитие творческого мышления, поскольку охватывают лишь отдельные и разноплановые компоненты творческого мышления и творческой деятельности. В подобных условиях обновляющейся школе требуются такие методы обучения, которые формировали бы активную, инициативную позицию учащихся в учении; развивали бы общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; формировали бы творческое мышления учащихся и на этой основе приоритетно направлены на формирование и развитие творческой личности. Ведущее место среди таких методов принадлежит **проекту,** под которым мы понимаем интегративное средство формирования творческого мышления, которое позволяет вырабатывать и развивать рефлексивно-творческие, презентационно-творческие умения, в основе которых проявляется операциональная сущность творческого мышления.

В современной педагогической науке вопросами метода проектов посвящены труды Е.С. Полат, Н.М. Щукина и О.В. Теслина и др. При попытке выстроить строгую систему применения метода проектов, в современных исследованиях выделяет типы проектов: **исследовательские,** которые требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования, продуманных методов и результатов. Все эти проекты подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию; **в ролево - игровых проектах** участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы; **информационные** проекты направлены на сбор информации о каком-либо явлении, объекте. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры,

возможности систематической корректировки по ходу работы; **практико-ориентированные** проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников, который обязательно ориентирован на социальные интересы учащихся.

Интересующие нас т**ворческие** проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике совместной деятельности, интересам участников проекта**;**

В качестве проецируемого формирования качества и свойства личности нами выделено творческое мышление. Анализ имеющихся работ (П.М. Якобсон, Р. Линдсей, Д. Норман, Д.Х. Флейвел и др.) показал, что в творческом мышлении наличествуют последовательно сменяющие друг друга фазы, характерные для творческого мышления, которые следует учитывать в процессе его формирования: **осознание проблемы**. На данном этапе важен момент возникновения проблемной ситуации. Если задача не дана в готовом виде, ее образование связывается с умением «видеть вопросы». Постановка вопроса понимается как этап, содержащий уже более общее представление о возможном решении, и в первую очередь выбор направления, в котором надо искать ответ на поставленный вопрос; **разрешение проблемы** начинается с выработки гипотезы. Этот этап характеризуется как решающий переход от того, что видно, к тому, что отсутствует. Наибольшее значение также здесь придается прошлому опыту, привлечению теоретических положений, обобщенное содержание которых выводит решающего далеко за предел наличных знаний. Использование ранее приобретенных знаний в качестве средств решения путем осмысления их переноса в новые условия дает возможность сопоставления части условий, на основе чего строится догадка, гипотеза. Найденный принцип решения распространяется на все данные в проблеме факты, собирая их в единое целое, благодаря чему возникает возможность дать окончательное решение проблемы в строго логической форме. Вырабатывается суждение, фиксирующее решение проблемы. На данном этапе необходимо также говорить о том, что задания должны носить дивергентный характер, то есть может быть множество правильных ответов. Перед началом таких занятий необходимо потратить достаточное время и достичь обязательного понимания детьми принятия учителем правильности любого ответа. Это необходимо потому, что только при условии раскованности мысли возможно

творческое развитие; п**роверка решения**. Завершающим этапом является логическое доказательство истинности каждого суждения и проверка решения средствами практики. Эти стадии творческого процесса являются по существу стадиями решения познавательных проблем.

Под творческой проектной деятельностью в формировании творческого мышления мы будем понимать совместную учебно-познавательную, творческую деятельность подростков, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности – творческой самореализации личности. Это деятельность, центром которой является учебный творческий проект как результат самореализации учащихся и как индикатор формирования творческого мышления подростков.

Важным в процессе формирования творческого мышления подростков мы считаем комплексное взаимодействие приемов педагогической импровизации с разработкой творческих проектов. Не вызывает сомнения и не требует доказательства тот факт, что под творческой деятельностью, творческим проектированием в процессе обучения понимается не столько сам предметный результат, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков в разработке проектов, пробуждение на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению и на этой основе интереса к изобразительной деятельности подростков, сформированности творческого мышления.

В основе созидательной творческой деятельности, пусковым механизмом в сложном процессе активизации творческого потенциала учащихся, формирования интереса к изобразительной деятельности и творческого мышления в ее рамках должна стать импровизация. Импровизацию можно назвать как творчество «навзрыд» (Б.Пастернак), как мгновенную удачу ума (Б.Ахмадулина), как логическую и психологическую модель творческого процесса, ибо импровизация как форма первотворчества представляет собой умение сфокусировать силы души и ума и запасы память.Это высшая художественная непринужденность, в которой «рука как бы сама ведет мысль и созданное фиксируется, подхватывается и оценивается автором лишь постфактум».

Как указывает Л.С. Выготский, в искусстве фантазия становится неотъемлемым компонентом художественной правды, врастает, вплетается, включается в факт искусства, материализуется в нем в виде образов.

Импровизация является той важной основой для формирования из буйной детской фантазии зрелого творческого мышления, способом открывать в себе новое, непредвиденное. Именно в подростковом и старшем возрасте дети создают свои творения в один прием и случайные находки в импровизации приобретают особую ценность. Можно сказать, что для импровизации главным побудителем к самовыражении является эмоции и интуиция, а в изобразительном искусстве приобретает рациональное начало. (1, С. 327).

Импровизацию можно рассматривать как способ действенного постижения – переживания реального мира, отображенного в различных художественно образных решениях (результатах) на основе индивидуального творческого поиска, будь то интерпретация художественного текста в сюжет «живописного» рассказа (рисунок), или разработка образа-проекта произведения искусства. Это ведет за собой желание по новому увидеть известное в новой оболочке.

Главное назначение комплексного применения приемов педагогической импровизации для того, чтобы поставить учащихся в творческую позицию в разработке творческих проектов добиваться от подростка впечатляющих творческих результатов, нешаблонности мышления и восприятия произведений искусства (живописи), а задача учителя при этом быть соучастником в процессе творческого сотрудничества.

Импровизационно-творческие приемы определяют положительную реакцию подростка на изучаемый предмет (в данном случае изобразительной деятельности), стимулирует развитие эмоциональной сферы личности, эмоциональной чувствительности к изобразительной деятельности посредством разработки творческих проектов, способствует реализации принципа творческого переноса имеющихся знаний, умений и способностей развивающейся личности, определяет целенаправленное включение в процесс творческого проектирования импровизационных, творческих заданий, которые впоследствии «лягут в основу» творческого проекта, как «исходный механизм деятельности» в конкретном результате – проекте в виде составления книги искусства, художественной выставки, живой рисунок, живая композиция, художественный альбом и пр. (2, С.45)

При этом приемы педагогической импровизации, предваряющие разработку подростками творческих проектов, представляют собой элементы, входящие в общий образ проекта: синтезация различных образных решений в пределах

одного и того же сюжета («Образ родной природы»), составление коллекций произведений живописи и искусства, цветовое воплощение музыки и художественных произведений (выбор цветовой композиции), изобразительное воплощение словесных текстов (передача рисунком настроения произведения), словесное рисование, рисование в воображаемом автором пейзажей, портретов героев, интерьеров, рисование иллюстраций к изучаемым произведениям, рисуночное домысливание и т.д. все это впоследствии воплощается подростками в творческих проектах.

Необходимым при этом является - разработка технологических карт, направленных на освоение подростками способов и приемов творческого проектирования. Технологическая карта по определению Советской энциклопедии это форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, материала, производственное оборудование и технологические режимы, необходимые для изготовления изделия время, квалификация работников и т.п. С педагогической точки зрения технологическая карта это описание процессов в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств. (4, С. 16)

В процессе формирования творческого мышления подростков на уроках изобразительной деятельности посредством творческих проектов перед нами возникла необходимость разработки структурно-логической технологической карты, направленной на формирование умений творческого проектирования, в которой необходимо выделить такие структурные единицы как: знания - запомнил, воспроизвел, узнал; понимание – объяснил, проиллюстрировал, перевел с одного языка на другой; обобщение и систематизация – вычленение части из целого, образование нового; оценка – определил ценность и значение объекта деятельности. (3, С. 47)

Целевое назначение структурно-логической технологической карты мы видим в формировании целостности, системности знаний по организации деятельности и выполнении творческого проекта; в помощи подросткам определить значение и место творческого проекта в изобразительной деятельности; в установлении логических связей между знаниями предметов художественного, эстетического циклов; в прогнозировании и активизации творческой деятельности подростков; в развитии познавательного и творческого интереса к изобразительной деятельности у подростков.

Структурно логическая технологическая карта в нашем

исследовании включает процедуры и составляющие их элементы, комплексное и последовательное освоение которых позволяет обучать подростков конструированию творческого замысла в творческом проекта и переносить его в контекст изобразительной деятельности: *целеполагание:* выбор подростком целей деятельности из предложенных учителем; вербализация (формулирование) собственных целей; формулирование целей на основе рефлексии выполненной деятельности; включение целеполагания в качестве элемента творческого проектирования; *планирование:* составление простого плана действий для отдельной операции творческой деятельности; конструирование сложного плана; разработка плана решения; составление творческого исследовательского планов; разработка проекта; *освоение способов творческого проектирования:* виды и способы деятельности, присущие дисциплинами эстетического цикла, нахождение способов проектирования; овладение способами творческого проектирования и изобразительной деятельности; *освоение способов нормотворчества:* построение алгоритмов разработки проекта; конструирование правил выполнения проектов; *освоение рефлексии творческой проектной деятельности:* фиксация содержания результата деятельности; выявление своих результатов; эмоционально-образная рефлексия.

По каждой из перечисленных процедур учитель планирует движение подростков от фрагментарного применения отдельных ее элементов до целостной разработки проектов.

В целом технологическая карта как подвид проективной карты выполняет ряд функций: воспитывающая – воспитываются такие качества как ответственность, организованность, дисциплинированность; обучающая – позволяет усваивать знания, актуализировать имеющиеся и формировать умения и навыки творческого проектирования; развивающая – технологическая карта позволяет развивать интерес к проективной деятельности, к творческой деятельности и изобразительной деятельности; организационная – помогает в планировании творческого проектирования, обеспечивает управляемость и достижимость результата; стимулирующая – создает предпосылки для возникновения интереса к творческой деятельности и переносу ее в рамки изобразительной деятельности.

Такой подход к формированию творческого мышления подростков на основе проектной деятельности позволяет создать условия для творческого самовыражения, творческой

самостоятельности, возникновения глубокого интереса к деятельности, ведущей к творческому преобразованию предметов и явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Искусство, 1975.

2. Качалова, Л.П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационные исследования : монография / Л.П. Качалова. – Шадринск : ШГПИ, 2006.

3. Качалова, Л.П. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педвузов / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, Е.В. Телеева. – Шадринск: ШГПИ, 2001. – 220 с.

4.Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К Селевко. – М. : Народ. образование, 1998. – 256 с.

УДК 373.1

А.В. Михайлова
г.Шадринск

Праксиологические ситуации как средство профилактики дезадаптации подростков

В статье рассматриваются праксиологические ситуации и вопросы профилактики школьной дезадаптации, влияние дополнительного образования детей на ситуацию успеха.

Дополнительное образование детей, школьное пространство, педагогическое пространство.

Актуальность изучения дезадаптации связана с относительной распространенностью поведенческих расстройств патологического и непатологического характера и их отрицательной личностной и социальной значимостью.

Современный подросток стремиться к тому, чтобы состояться в жизни и быть успешным. Задача педагога заключается в поддержке его на этом пути, в оказании ему помощи в этом становлении. Для этого необходимо создание поля совместной деятельности, конструктивных отношений, общего бытия, где нет знающих больше или меньше, а есть ищущие, которые объединены общей целью. Современный педагог должен понять, что работать сегодня можно только на территории внутреннего пространства субъективного мира ребенка, ибо философская формула воспитания проста - это взаимопонимание плюс взаимодействие, результатом чего является жизненный успех.

На протяжении всего существования деятельность школы направлена на создание адаптированной воспитательно-образовательной среды, способствующей духовному, нравственному, физическому развитию и успешной социализации личности школьника в современных условиях. Поэтому мы обращаемся к праксиологии. В философском словаре - праксиология (реже праксеоло́гия; от др.-греч. πράξις — деятельность, и λογία — наука, учение) — это учение о человеческой деятельности, о реализации человеческих ценностей в реальной жизни. Область социологических и экономических исследований, которая рассматривает различные действия или совокупности действий с точки зрения установления их эффективности. Термин впервые использован в 1890 г. Альфредом Эспинасом. Развитие праксиологии было продолжено Людвигом фон Мизесом. Наиболее разработанным разделом праксиологии является экономическая теория в её "австрийском" варианте. Определенные аспекты праксиологии развивались польским ученым Т. Котарбиньским.

Праксиология - учение об эффективной человеческой деятельности, в данном случае - деятельности по использованию и применению (внедрению) педагогических новшеств.

Задачи педагогической праксиологии - раскрытие эффективных механизмов оптимальной инновационной деятельности внедрения.

В книге Колесниковой И.А. и Титовой Е.В. термин «праксеология» восходит к греческому praxis (действие, практика) и латинскому praxeus (действие, деяние). В буквальном переводе праксеология – это «знание о действиях», познание практики в ее философском понимании, т.е. получение самых общих сведений о том, что человеком делается. Изучение практической реализации и последствий действия чрезвычайно важно как для преобразования практики, так и для профессионального развития тех, кто этим занимается.

В словаре обществоведческих терминов - праксиология – это общая теория рациональной человеческой деятельности.

Таким образом получается, что современное понимание праксеологии предполагает обучения человека умению рационально жить и действовать в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности.

За последние годы существенно возрос интерес молодежи к проблемам личностного и профессионального самоопределения, самоорганизации своих действий. Решение этих проблем предполагает глубокое понимание

радикальных изменений, происходящих как в нашей стране, так и во всем мире. А эти изменения привели к формированию нового образа бытия, которое выступает сегодня как “рискованное бытие”, как действие в условиях неопределенности. Современный человек, живущий и действующий в ситуациях детерминированного хаоса, риска и неопределенности, а порой в стрессовых и чрезвычайных ситуациях, должен понимать, что многое зависит от него самого, от его способности ориентироваться в этих ситуациях, решать сложные проблемы очень быстро.

Поэтому изучение всего этого комплекса проблем в рамках праксеологии дает возможность молодому человеку освоить ряд жизненных практик и стратегий действия, осознать свое личное отношение к жизненным ценностям и проблемам. Но, самое главное, праксеология может помочь процессу формирования “практического ума”, т.е. здравомыслию и практичности. Быть практичным в духе праксеологии – это:

- владеть приемами самопознания, выявляющими способности и возможности, сильные и слабые стороны своей личности;
- уметь строить и корректировать свои жизненные планы и стратегии исходя из опыта самопознания;
- уметь ориентироваться в сложных ситуациях, сопряженных с недостатком информации и риском, принимать решения и действовать с учетом разумного риска, анализировать свои чужие ошибки; владеть основными приемами профессионального мастерства и стратегиями деятельности в профессиональной сфере.

В школе создана программа профилактической коррекции дезадаптации детей.

Цели проводимой в школе профилактической работы:

1.предупреждение дезадаптивного поведения детей и подростков на основе формирования устойчивой нравственной позиции школьников;

2. развитие способности и потребности к самопознанию с опорой на жизненный опыт, формирование установки на здоровый образ жизни;

3.предупреждение беспризорности, безнадзорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;

4. защита прав и законных интересов несовершеннолетних, социально-педагогическая реабилитация детей, находящихся в социально опасном положении;

5. выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в

совершение преступлений и антиобщественных действий.

В профилактике школьной дезадаптации делается упор на общую профилактику (общесоциальный уровень) - деятельность, направленная на разрешение противоречий в области экономики, социальной жизни, в нравственно-духовной сфере и т.д., и на профилактическую деятельность в отношении отдельных лиц, поведение которых имеет черты отклонения или проблемности, (индивидуальный уровень), индивидуальной профилактике. Эти уровни превентивной профилактической работы пронизывают всю деятельность школы.

Главную роль в этом процессе отведена - воспитательной деятельности. Ведь воспитание, как известно, – это социально-обусловленное становление индивида как человека, личности, гражданина в процессе институциональной, межличностно-рефлексивной социализации и культурации.

Сегодня, когда возродился интерес к воспитанию и растет понимание его роли в современной ситуации развития общества, уже недостаточно говорить о необходимости центрации воспитательного процесса на личности ребенка, необходимо его встроить, адаптировать в окружающий социум. А это возможно при наличии реальных механизмов воспитания. Практика последних лет показала, что такими реальными эффективными механизмами являются воспитательная система и воспитательное пространство.

В нашем случае – это подсистема воспитательной системы школы, где компонент «деятельность» является системообразующим и носит коллективный характер.

Учитывая, что воспитательное пространство, т.е. это пространство, в котором происходит процесс воспитания и которое определяет направление и характер этого процесса, мы постарались создать такое позитивное, психологически комфортное пространство с помощью детей, родителей, педагогов.

Школьное пространство состоит:

- из широкого спектра внеклассных мероприятий, разработанных для каждой параллели и объединенных ключевыми мероприятиями четверти, проводимых совместно с родительской общественностью и органами системы профилактики.
- дополнительного образования, которое представлено 19 образовательными программами;
- собственно школьного пространства;
- социума города.

Характерными чертами воспитательного пространства школы являются: обширный спектр взаимодействия с органами системы профилактики и межведомственное взаимодействие в интересах более полного удовлетворения культурно-образовательных запросов личности школьника, семьи.

Важными показателями воспитательного пространства стали: уважительное отношение к статусу ученика школы, наличие разнообразных форм культурной жизни в школе и включенность в городское пространство, наличие школьных традиций, чувства гордости и патриотизма не только у обучающихся, но и у родителей, их заинтересованность проблемами воспитания, сформированность у большей части ребят уверенности в их нужности школе, умение реализовать свои творческие проекты.

Если ребенок что-то может сделать сам, он должен сделать это сам.

Это и есть **система позитивной профилактики с праксиологическим аспектом**, целью которой является воспитание законопослушного, психически здорового, личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами.

Молодежной субкультуре, как способу обретения себя в мире, создающей пространство, в котором молодые люди могут чувствовать себя полномочными представителями, в то время, как в семье они чувствуют себя чужими и не имеющими никаких реальных полномочий, мы противопоставляем интеллектуально-развивающие мероприятия, ставшие ключевыми в системе внеурочной деятельности школьников.

Для формирования **единого социокультурного пространства**, способного составить альтернативу различным подростковым девиациям, привлекаем в ряды всю общественность, стоящую на позиции пропаганды здорового жизненного стиля. С этой целью в школе ежегодно проводятся традиционные школьные праздники, совместные мероприятия с родителями.

В школе все мероприятия готовят исключительно ребята.

Для педагогов нашей школы дополнительное образование не придаток к основному образованию, выполняющий функцию расширения возможностей образовательных стандартов. Мы рассматриваем дополнительное образование детей как «особо ценный тип образования», как «зону ближайшего

развития», создающую ситуацию успеха и позволяющую впоследствии этот успех перенести и на учебную область. И этот тезис уже много лет подтверждается на практике. Дополнительное образование позволяет формировать знания, умения и навыки у детей в той сфере жизнедеятельности, которую они выбирают. Многообразие целей дополнительного образования имеет такое же многообразие результатов. Это и стабильно позитивные учебные результаты детей, их творческие достижения, степень освоения ими новых видов деятельности, социальных ролей, уровень творческой активности, динамика личностного развития ребенка, его успешность в деятельности, образовательном процессе и т.д.

Реализация дополнительного образования, выводит на значимый для развивающейся личности уровень индивидуальные образовательные цели.

Педагоги нашей школы стремятся к 100% занятости детей дополнительным образованием или организованной досуговой деятельностью, т.к. считаем, что это самый эффективный способ социализации и адаптации в социуме - здоровая, уверенная в своих силах личность, с высокой самооценкой, умеющая самостоятельно решать свои проблемы, обладающая разнообразными компетенциями - залог духовно здорового общества.

На данный момент существуют две сферы, практически недоступные каким-либо официальным структурам – семья и улица. В своей работе с семьей педагоги школы опираются на положение об исключительном влиянии семьи на ребенка. Опыт такой работы позволяет утверждать, что дети могут достигать развития своего потенциала личности, если они воспитываются в безопасном, предсказуемом окружении, которое обеспечивает нормальный каждодневный уход и естественную зависимость. Только соблюдение таких условий может служить для ребенка источником силы и постоянства. Даже в тех случаях, когда дети из относительно стабильных семей длительное время находятся в разлуке с родителями, у ребенка остается ощущение своих корней. Именно это ощущение внушает человеку чувство уверенности и безопасности, помогает справиться с потерями и оценить приобретения, которые происходят на протяжении его сознательной жизни.

Здоровый, эмоционально сбалансированный климат в доме, социальный статус родителей, их способность и желание грамотно и правильно ориентировать ребенка, оказать ему помощь по адаптации в реальной жизни, - наличие этих факторов существенно снижает риск возникновения

у ребенка склонности к нарушениям общепринятых норм. Именно поэтому мы не отказываемся в своей деятельности от психолого-педагогического просвещения родителей.

Считаем, что участие детей в мероприятиях различного уровня - своеобразное лицо школы, показатель успешности ее педагогической системы. А отношение к делу, за которое ты отвечаешь – показатель гражданской совести и ответственности, ведь именно эти качества школа хочет воспитать в детях. Гражданственность мы рассматриваем как одну из ключевых компетентностей современного человека, заинтересованного в построении успешной собственной адаптации и самоактуализации в условиях государства и гражданского общества, мотивированного на развитие.

Широкий спектр воспитательных траекторий на основе гармонизации образовательно - воспитательных парадигм, развивающее социокультурное пространство школы, обеспечение условий формирования педагогических компетенций родителей и пропаганды традиций семейного воспитания; реализация программы «Семья» на всех ступенях обучения, обеспечение условий развития способностей к социальной адаптации, мобильности, толерантности через орган ученического самоуправления «Школьная республика» и внеклассную деятельность, активизация деятельности детской общественной организации «Пуровчата» привели в тому, что в школе у более 90 % обучающихся сформирована позитивная жизненная доминанта, преобладают нравственные ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бербаева, И.Д. Социальная дезадаптация личности / И.Д. Бербаева // Роль молодежи в развитии мирового сообщества : материалы Междунар. науч.-практ. конф.- Улан-Удэ : Госком. по делам молодежи, 2004. – С. 213-215.

2. Варламова, А.Я. Факторы и виды дезадаптации / А.Я. Варламова // Социально-педагогическая адаптация детей и подростков: проблемы и решения : материалы межд. науч.-практ. конф. (Волгоград, 28-29 апреля 2004 г.). Ч. 2 / под общ. ред. Л.И. Гриценко, Д.В. Полежаева. – Волгоград, 2003. – С. 40-42.

3. Высоцкий, В.И. Нарушение адаптации учащихся: проблемы, подходы, причины / В.И. Высоцкий // Народ. образование. – 2006. – №9. – С. 161-164.

4. Дичев, Т.Г. Проблема адаптации и здоровья человека / Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов. – М. : Медицина, 1976. – 182 с.

5. Иовчук, Н.М. Психопатологические механизмы школьной дезадаптации / Н.М. Иовчук // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 25-27 октября 1995 г.). – М., 1995. – С. 23.

6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 176 с.

7. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

8. Милованова, Н.Г. Школьная дезадаптация: особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса / Н.Г. Милованова, Н.Н. Суртаева. – Тюмень : Вектор Бук, 2001. – 120 с.

9. Молодцова, Т.Д. Диагностика предупреждение и преодоление дезадаптации подростков / Т.Д. Молодцова. – М. : Изд-во МПА, 1999. – 236 с.

10. Настольная книга социального педагога / отв. ред. Г.С. Чеснокова. – Новосибирск, 2000.

11. Пирожков, В.Ф. Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ / В.Ф. Пирожков. – М., 1988. – 480 с.

12. Современный словарь по педагогике. – Минск : Соврем. слово, 2001. – 928 с.

13. Словарь – справочник по педагогике / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Творч. центр, 2004. – 448 с.

14. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н.Е. Яценко. – М. : Лань, 1999. – 524 с.

15. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

16. Юсуфбекова, Н.Р. Проблемы педагогической праксиологии / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. 1 (57). – С. 3-6.

УДК 373.3

Н.В. Никифорова
г. Муравленко

Причины неуспеваемости младших школьников и пути их предупреждения

В статье рассматривается связь понятий «неуспеваемость» и «отставание», общая и специфическая неуспеваемость, подробно раскрываются причины неуспеваемости. Исходя из

психологических особенностей младших школьников, анализируются пути предупреждения неуспеваемости.

Неуспеваемость, отставание.

Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы. В это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, невладение начальными знаниями и умениями приводит к неуспеваемости школьников и в дальнейшем возникают трудности в овладении программой средних классов. В результате дети нередко выпадают из процесса обучения.

Необходимо различать понятия «неуспеваемость» и «отставание».

Неуспеваемость – несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения – цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года [1].

Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости [1].

В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные виды отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом и образуют, в конечном счете, неуспеваемость.

В схеме П.П. Борисова рассматривается три группы причин неуспеваемости [2]:

1. Общепедагогические причины.
2. Психофизиологические причины.
3. Социально-экономические и социальные причины.

Причины первой группы порождаются, как считает автор, недостатком учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми).

Вторая группа причин обусловлена нарушениями нормального физического и интеллектуального развития детей.

Причины третьей группы, отмечает П.П. Борисов, непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, неразработанность проблем языка обучения, домашние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношение к семье, нехватку учителей.

В данной классификации внутренние по отношению к учащемуся причины (состояние здоровья, особенности психики) отчленены от внешних (школьные условия, социальные условия); условия обучения отделены от более широких социальных условий.

Ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственных связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел Ю.К. Бабанский [3]. Причины неуспеваемости он правомерно разделяет на причины внутреннего и внешнего плана.

К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их развития, недостаточный объем знаний, умений и навыков.

К причинам внешнего порядка отнесены, в первую очередь, педагогические:

- недостатки дидактических и воспитательных воздействий;
- причины оганизационно-педагогического характера (организация педагогического процесса в школе, материальная база);
- недостатки учебных планов, программ, методических пособий, а также недостатки внешкольных влияний, включая и семью.

Очень важно в схеме Ю.К. Бабанского то, что показаны связи между группами причин, различаются явления первого и второго порядка, соотносящиеся между собой как причины и следствия. Так, например, отрицательное влияние семьи связано с недисциплинированностью ученика.

В исследованиях психологов отмечено, что дети, поступившие в школу, и столкнувшиеся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, не всегда способны самостоятельно найти правильные приемы работы. Если не обучать ребенка навыкам учебной работы, то он может самостоятельно выбрать не самый правильный и успешный способ письма, счета, заучивания и т.д. К таким малоэффективным способам относятся механическое (без логического осмысления) заучивание материала, поспешное выполнение упражнений без предварительного усвоения необходимых правил. Относительная легкость учебного материала на начальных этапах школьного

обучения позволяет на первых порах пользоваться неэффективными способами работы без заметного отставания. При отсутствии должного контроля за способами учебной работы происходит закрепление нерациональных приемов деятельности, что по мере усложнения материала неизбежно приводит к затруднениям в его освоении и к неуспеваемости.

В школу подавляющее большинство детей приходят преисполненные энтузиазма и положительного отношения к предстоящей учебе. Однако отсутствие заметных успехов, а тем более неуспеваемость уже в младших классах порождают во многих школьниках разочарование и снижение интереса к учебе. Если своевременно не оказать ребенку необходимой помощи, то у него постепенно угаснет вера в свои силы.

Неуспеваемость, по мнению Ю.З. Гильбуха, можно подразделить на общую и специфическую [4].

Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по основным предметам школьной программы: языку и математике.

Специфическое отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса.

Неуспеваемость не всегда объясняется низкими умственными способностями или нежеланием учиться. В педагогической практике при отсутствии правильной дифференцировки причин неуспеваемости к отстающим ученикам применяется несовершенный набор средств: либо дополнительные занятия с использованием традиционных методов обучения, либо различные формы дисциплинарного давления на ученика. Подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины трудностей в учебной деятельности, установить, какие из них действуют в конкретном случае (т.е. диагностировать трудности) и уметь или устранить их, или корригировать последствия.

Младший школьный возраст является синзетивным:

- для формирования мотивов учения, развития и устойчивых познавательных процессов и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;

- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;

- усвоения социальных норм, нравственного развития;

- развития навыков общения со сверстниками, установления прочих дружеских контактов.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребует неизменно более высоких душевных и физических затрат. На современном этапе этот вопрос является актуальным.

Одним из первых мыслителей, который начал искать теоретическую основу решения практических вопросов успешности воспитания и обучения, был Ян Амос Коменский [5]. Он поставил великую задачу – создать педагогику, дающую гарантию успеха – без малейшей возможности провала, стремился к тому, чтобы в школах было больше досуга, радостей и основательного успеха. Я.А. Коменский считал, что все дети способны к обучению, которое нужно приспособить к врожденным способностям ребенка, чтобы можно было применить эти способности легко и приятно. Даже в отношении детей медлительных и вялых он видел возможность успешного обучения. Таким образом, Коменский придавал большое значение личностным переживаниям детей в процессе обучения.

Ведущей целью педагогической системы Януша Корчака было создание условий для максимального развития личности каждого ученика, его самореализации и самоутверждения [4]. Польский педагог был убежден, что каждый ребенок имеет право на ошибку, на тайну, на уважение незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня его жизни, право на использование своих достоинств и сокрытие недостатков, право на игру и движение.

На основании историко-педагогического анализа можно сделать вывод о том, что обучение и воспитание адекватны социокультурным условиям и успешность процесса обучения в разные периоды жизни общества обусловливается различными подходами к его организации, отбору содержания и средств, конечному результату. Многие педагоги считали, что неспособных к обучению детей нет, надо

создавать благоприятные условия для их развития.

Ушинский К.Д. определил необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самодеятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, правильность. К принципам обучения он относил также: 1) сознательность и активность обучения; 2) наглядность; 3) последовательность; 4) прочность знаний и навыков [6]. Многочисленные попытки разработать систему принципов обучения можно наблюдать в работах исследователей нового времени. Их анализ позволяет выделить в качестве основополагающих, общепризнанных следующие принципы:

1) сознательности и активности;

2) наглядности;

3) систематичности и последовательности;

4) прочности;

5) научности;

6) доступности;

7) связи теории с практикой.

Эти принципы составляют систему принципов обучения.

Принцип сознательности и активности. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых преподавателем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Принцип наглядности обучения. Это один из самых известных и интуитивно понятных принципов обучения, использующийся с древнейших времен. Закономерное обоснование данного принципа получено сравнительно недавно. В основе его лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям. У подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения.

Принцип систематичности и последовательности. Принцип опирается

на следующие научные положения, играющие роль закономерных начал: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий; система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся; процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее и приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов.

Принцип прочности. Процесс прочного усвоения знаний является очень сложным. В последнее время его изучение принесло новые результаты. В ряде исследований показано, например, что во многих случаях непроизвольное запоминание является даже более продуктивным, чем произвольное. Это вносит определенные изменения в практику обучения, поскольку традиционно считалось (и не без оснований), что обучение должно основываться на произвольном запоминании.

Принцип доступности. Принцип доступности обучения вытекает из требований, выработанных многовековой практикой обучения, с одной стороны, закономерностей возрастного развития учащихся, организации и осуществления дидактического процесса в соответствии с уровнем развития учащихся, с другой. В основе принципа доступности лежит закон тезауруса: доступным для человека является лишь то, что соответствует его тезаурусу. Латинское слово tesaurus означает «сокровище». В переносном значении под этим понимается объем накопленных человеком знаний, умений, способов мышления. Можно указать и на другие закономерности, лежащие в основе принципа доступности: доступность обучения определяется возрастными особенностями и зависит от их индивидуальных особенностей; доступность обучения зависит от организации учебного процесса, применяемых методов обучения и связана с условиями протекания процесса обучения.

Принцип научности. Принцип научности обучения, как известно, требует, чтобы учащимся на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки

Принцип связи теории с практикой. Рассматриваемый принцип

опирается на многие психологические положения, играющие роль закономерных начал: качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой; практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения; успешность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебного процесса, применяемых форм и методов обучения; чем больше приобретаемые учащимися знания в своих узловых моментах взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Таким образом, неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, которое трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Основными звеньями борьбы с неуспеваемостью являются: обнаружение признаков неуспеваемости, их анализ, выбор мер для их устранения, осуществление этих мер и оценка их эффективности. Одной из основных причин неудач школьников в учебе является дидактическая, психологическая и методическая некомпетентность учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев, А.В., Как преодолеть трудности в обучении детей / А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М. : ВЛАДОС, 1997.

2. Боденко, Б.П. Выявление некоторых причин трудностей в учении / Б.П. Боденко. – М. : Просвещение, 1987.

3. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников : сб ст. / под ред. Ю.К. Бабанского. – Ростов н/Д, 1972.

4. Гессен, С.И. Основы педагогики Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995.

5. Коменский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / К.Д. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1939. – 320 с.

6. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-т. Т. 1 / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 114 с.

7. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В.С. Цетлин. – М. : Педагогика, 1977.

УДК 378

Н.В.Пасынкова
г. Нефтеюганск

Проектная деятельность студентов в учебном процессе

В статье рассматривается методическая компетенция как одна из составляющих профессиональной компетентности. Выделяется одно из средств ее формирования – учебный проект. Раскрываются характерные особенности проектного обучения, основные требования к использованию метода проектов.

Компетенция, компетентность, методическая компетенция, метод проектов.

Проблемы и задачи современной высшей школы связаны с обеспечением доступа к высшему профессиональному образованию, со структурно-содержательными изменениями в образовательной политике и с формированием высококвалифицированных, компетентных специалистов, способных решать усложняющиеся профессиональные задачи в рамках своей профессиональной деятельности.

Вопросы о природе, статусе, составляющих и механизмах компетенции продолжают оставаться актуальными и служат предметом научных дискуссий.

Компетенция *(от лат. competere добиваться, соответствовать, подходить)* трактуется в широком смысле как знания, опыт, осведомленности в какой-либо области, а также как круг полномочий определенного органа или должностного лица, установленный законом, уставом, стандартом или иным актом. Под компетентностью *[от лат. competentis способный)* понимается обладание компетенцией, то есть знанием, опытом, позволяющим судить о чем-либо, либо обладание правомочиями в решении определенных вопросов.

Важность формирования компетентности подчеркивается на государственном уровне. Так, в документе «Концепция российского образования на период до 2010 года» эта задача рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации российского образования.

Компетентность студентов в системе профессиональной подготовки проявляется в овладении знаниями и целенаправленным применением их при решении профессиональных задач. Содержание процесса профессиональной подготовки реализуется через систему педагогических задач. Решение профессиональных задач невозможно

осуществлять без знаний, к которым относятся знания: методов, методик, приемов при решении нестереотипных задач, принципов психолого-педагогического изучения личности [1].

Одно из ведущих мест в профессиональной педагогической компетентности занимает методическая компетенция. Она интегрирует всю систему специально-научных, психологических, педагогических знаний и умений по вопросам построения обучения и воспитания и носит ярко выраженный прикладной характер.

Методическая компетенция – это знания и навыки по вопросам понимания целей своей деятельности и средств их достижения. [6].

Методическая компетенция – это:

- умение комбинировать и расширять профессиональные знания;
- умение абстрагироваться;
- умение решать задачи и принимать решения.

Формирование методической компетенции студентов в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин достигается внедрением в учебный процесс проектной технологии обучения.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на **результат**, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Результат можно:

- увидеть,
- осмыслить,
- применить в реальной практической деятельности.

Характерные особенности проектного обучения:

- развитие методической компетенции;
- развитие социальной компетенции;
- развитие профессиональной компетенции;
- ориентация на интересы участников;
- самоорганизация и ответственность: планировать, организовывать, действовать;
- связь с ситуацией - задачи и проблемы взяты из реальной жизни;
- целенаправленная деятельность - выбор цели, подбор участников, конкретная работа, целенаправленно ведущая к результату;
- вовлечение как можно большего количества каналов получения информации - интегративное качество;
- межпредметные связи - комплексное понимание взаимосвязей в срезе различных учебных дисциплин;

- ориентация на конечный результат - итог работы: важен, полезен, контролируем;
- практическая значимость для общества - возможность локального или регионального использования;
- место обучения - НИИ, вузы и т.д.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов *с обязательной презентацией этих результатов.*

Метод проектов - ***образовательная технология*** - включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих.

Проектный метод учит студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование возможностей использования различных технологий обучения или воспитания в различных типах школ для учащихся определенного возраста; создание серии репортажей из разных концов земного шара по проблемам обучения и воспитания; проблема влияния различных методов воспитания на развитие личности ученика и т.п.).
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о развитии образования в данном регионе, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха; разработка плана воспитательных мероприятий для коллектива учащихся определенного возраста на определенный период и т.п.).
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Содержание отдельной педагогической дисциплины структурируется в соответствии с этапами проектного обучения как: постановка задачи (проблемы), отбор соответствующей литературы, анализ (нормативно-методических документов, учебного содержания, форм, методов и средств), выдвижение гипотезы, констатирующий эксперимент, проектирование (конструирование, разработка), контроль, презентация и защита образовательного продукта (проекта). Исследовательская и проектная деятельность подчеркивают источниковую суть знаний и умений и их необходимость для решения теоретических и практических задач в педагогическом процессе. На лекционных занятиях освещаются проблемы, решаемые в курсе, общие подходы к решению проблем, методы решения. Лекции имеют общий, методологический характер. При описании содержания курса используются такие ключевые слова, как «проблема, обзор, подход, методология, принципы, выбор, классификация, основы, правила, моделирование, анализ, синтез, контроль, управление, позиция».

Организация проектной деятельности студентов позволяет реализовать следующие цели в формировании методической компетенции:

-позитивное изменение отношения студентов к образовательному процессу;

-расширение их возможностей,

-подготовка студентов к педагогической деятельности в обществе,

-формирование в них ответственного отношения и развитие таких качеств личности, как преобразующее мышление и творческие способности,

-создание оптимальных условий для развития личности и нахождения ею своего методического «Я» в процессе участия в различных видах учебной и исследовательской деятельности.

Проектная деятельность способствует не только достижению личностно определенного образовательного уровня в области психолого-педагогических знаний, но также обеспечивает активное участие в научно-педагогической деятельности, формирование интереса к психолого-педагогическим и методическим проблемам.

Содержательная сторона организации проектной деятельности предполагает определение перечня средств, методов созидательной (преобразовательной) деятельности студента, которыми надо овладеть, а затем обозначить объекты, изучение которых обеспечивает формирование указанных средств.

С точки зрения психологов, творчество проявляется при самостоятельном решении задач человеком любого возраста, любого уровня развития. Деятельность обучающегося может быть названа творческой, если ее результатом является продукт, обладающий не только объективной, но и субъективной новизной. Прямая связь психолого-педагогических дисциплин с реальной школой, где проходит педагогическая практика, позволяет апробировать, убедиться в грамотности и профессиональности предложенного студентом индивидуального решения. Уровень созданного студентом образовательного продукта определяет его методическую компетенцию.

При организации деятельности студентов в процессе выполнения ими проектов, преподавателю необходимо учесть, что

1) работа над проектным заданием должна быть логическим продолжением процесса углубленного овладения учебным материалом;

2) информация, усваиваемая студентами при разработке учебных проектов, может быть ими понята, если она опирается на типовой программный материал;

3) темы учебных проектов должны иметь явно выраженную практическую направленность и социальную значимость и вызывать у студентов положительные эмоции.

Организация проектной деятельности студентов предполагает осуществление преподавателем индивидуального и дифференцированного подхода к студентам:

1) через содержание учебного материала (разным студентам предлагаются для разработки образовательные проекты различной степени сложности);

2) через различные виды деятельности (сравнительный анализ, конструирование, проектирование и т.д.);

3) через работу студентов «в своем темпе», обусловленной личной подготовкой, способностями и умением работать, другими социальными обстоятельствами.

На подготовительном этапе организации проектной деятельности формируется позитивная взаимозависимость студентов группы. Чем устойчивее структура взаимоотношения и взаимовлияние членов группы, тем эффективнее и мобильнее будут решаться текущие проблемы.

С методической точки зрения важно подводить студента не к конкретному решению, а к общим идеям решения, и лишь в развитии возникающих у студентов идей строить свои дальнейшие рекомендации. Здесь могут быть организованы дискуссии по анализу условий задания (проблемы), обсуждении выдвигаемых студентами гипотез решения, при этом преподаватель оппонирует, тем самым приводит студента к выбору верного решения. В ходе дискуссии роль оппонента переходит к тем студентам, которые уже осознали основную проблему исследования, близки к ее решению. Преподаватель подсказывает с целью подведения к выбору подходящего метода решения, с целью нахождения алгоритма организации полного или сокращенного перебора возможных вариантов решения, с целью подведения к осознанию необходимости обобщения полученного результата, с целью достижения студентами осознания проблемы.

Учебное проектирование следует рассматривать как специфическую теоретико-практическую деятельность студентов. По характеру - это эксперимент, по направленности методическая деятельность, по задачам - один из важнейших этапов обучения.

Учебное проектирование в одном случае является методом, к которому прибегают студенты (под руководством преподавателя) в процессе решения проблемы, в другом - средством практического приложения усвоенных знаний и умений. Таким образом, учебное проектирование является связующим звеном между теорией и практикой в профессиональном образовании студентов.

Овладение современными методами преобразовательной деятельности базируются на целом ряде сформированных и формирующихся в процессе педагогического воздействия умений. К ним относятся такие умственные действия, как умения оценивать собственную деятельность и ее результаты на основе рефлексии, быстро переходить с одного уровня обобщения на другой, при этом целое видеть раньше частей, формировать образ оптимального

конечного результата деятельности, вести ее с учетом маркетинговых прогнозов и др.

Таким образом, при проектной деятельности развиваются такие качества личности, как исследовательские умения, преобразующее мышление, творческие способности и, что самое важное, формируется методическая компетенция будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.

2. Горовая, В.И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы / В.И. Горовая. – Ставрополь, 1996. – 160 с.

3. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в Рос.. – 2005. – №4. – С. 23-30.

4. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

5. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки и качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высш. образование сегодня. – 2005. – №8. – С. 34-41.

6. Глоссарий [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://rinok-truda.narod.ru/site/pages/glossary.html. – Загл. с экрана.

УДК 373.3

Н.В.Шереметова
г. Муравленко

Педагогическая поддержка успешности в обучении младших школьников: процессуально-технологический аспект

Описывается процессуально-технологический этап, который связан с реализацией технологии педагогической поддержки, направленной на успешность младших школьников в обучении и проверки эффективности комплекса педагогических условий ее функционирования.

Интеллектуально-направляющая поддержка, операционально – действенная педагогическая поддержка, эмоционально-стимулирующая педагогическая поддержка.

В качестве главной цели и задач процессуального аспекта исследования явилась разработка стратегии и тактики по педагогической поддержке успешности младших школьников в обучении. Педагогическая поддержка, будучи сложно

структурированной системой, функционирует в разных формах, видах познавательной деятельности и направлена на «выравнивание» соотношений возможностей учащихся и их притязаний в процессе обучения. При этом мы учитывали, что уровень притязаний связан с самооценкой. Если самооценку можно определить как субъективное представление о себе в целом, то уровень притязаний выступает как субъективное представление о собственных возможностях. Это представление формируется в результате прошлых достижений и находит свое проявление в целях, которые школьник ставит перед собой и стремится достичь. Поэтому, наши усилия, наряду с созданием условий для успешности в обучении, со стимулированием познавательной активности учащихся, были направлены и на формирование адекватного уровня притязаний и оценки своих возможностей младшими школьниками.

Это предопределило построить примерный «алгоритм» деятельности по оказанию педагогической поддержки каждому ученику: 1) выявление своеобразия деятельности ученика, ошибок в ее способах, пробелов в знаниях, установление причин блокировки активности; 2) условное отнесение ученика к той или иной группе типологии школьников; 3) поиск путей и средств педагогической поддержки ученику, уточнение вида педагогической поддержки и применение ее при всемерной активизации деятельности ученика.

Согласно выделенной нами условной типологии учащихся и видов педагогической поддержки, мы разработали конкретные меры по оказанию педагогической поддержки учащимся:

Интеллектуально-направляющая поддержка включает: 1. Обеспечение школьников заданиями, соответствующими их способностям и оказание помощи в ходе выполнения. 2. Обеспечение заданиями, решение которых требует от школьников определенных волевых усилий или напряженной мыслительной деятельности. 3. Обеспечение свободы выбора – учитель предлагает варианты заданий, из которых школьник может сам выбрать то, которое определяет степень его возможности в решении, степень трудности для него при косвенном направлении учителя. 4. Логические задания: направлены на перенос знаний, на применение их в новых условиях. 5. Помощь в осознании ошибок, путей их устранения: совместное выявление причин, влияющих на успешность в обучении и блокирующих ее, затем совместная выработка путей устранения пробелов в знаниях и ошибок в способах учения. 6. Домашнее задание с

индивидуализацией срока выполнения.

Интеллектуально-направляющая педагогическая поддержка содержательно целесообразна и в развитии познавательных интересов, и ценностных отношений – в этом случае школьникам предлагаются творческие задания, поручения, которые способны вызвать положительные эмоции и стимулировать к преодолению познавательных трудностей в данном случае идет процесс сотрудничества, договора-соглашения, когда учитель помогает ученику советом. Она ориентирована на организацию такого процесса усвоения знаний, который должен обеспечить возникновение познавательного интереса, познавательной самостоятельности, творчества и успешности его усвоения, придание творческого характера всей деятельности и учителя и ученика, забота о развитии познавательных интересов, учет трудностей, которые возникают перед младшим школьником, содействие стремлению удовлетворить его потребность в самостоятельности и самооценке.

Основными приемами данного вида педагогической поддержки мы выделили: **1. Прием «Инициирование»** - «помоги мне это сделать самому». Суть его заключается в том, что, организуя с помощью наводящих вопросов и рассуждений познавательную деятельность младших школьников, учитель создает необходимые условия для свободного индивидуального восхождения. В данном случае школьник реализует свой потенциал и одновременно обогащает и развивает его, при этом сохраняя свое индивидуальное своеобразие. Этот вид педагогической поддержки состоит в том, что учитель не дает готовый ответ, а строит обсуждение возникшей ситуации так, чтобы школьник, используя имеющиеся знания, применяя разные способы мыслительной деятельности, сумел самостоятельно найти из нее выход. **2. Прием Проецирование –** рассматривается нами как прямое и косвенное консультирование в выполнении учебного задания, решения учебной задачи. Это алгоритмические предписания, раскрывающие последовательность действий, карточки памятки по выполнению домашнего задания. Это возможность выбора из нескольких задач той, которая заранее «запрограммирована» на успех, но с обязательным «нарастанием» трудностей в последующем. Так, на уроках математики данный прием нашел отражение в процессе обучения детей находить правильное решение задачи с опорой на алгоритм. Вместе с детьми мы ищем в условии опорные слова (было, взяли, ушли и т.д.) или слова-помощники (всего, в каждом, во сколько и т.д.). Затем дети

учатся правильно оперировать знаками «плюс» и «минус», «больше», «меньше» и пр. У каждого школьника на парте схема-опора и если дети сомневаются в своем выборе, то они могут обратиться к ней. Это необходимо для поддержки уверенности в своих силах и потенциальных возможностях, для поддержки внутреннего Я школьника. (1, С.123)

3. В контексте интеллектуально-направляющей педагогической поддержки внимание мы уделяли приему «**Индивидуальная карточка**» - направленной на организацию творческой, индивидуальной и дифференцированной домашней учебной работе. Учителю в этом случае легко проверить уровень усвоенных знаний конкретного ученика и проследить характер его продвижения в успешности обучения. Такая работа предусматривала выполнение заданий по карточкам или с использованием печатной тетради. Дифференцированная же домашняя работа рассчитана на «сильного» и «слабого» ученика. Основой педагогической поддержки в таком случае является организация самостоятельной работы младших школьников, которая реализуется посредством следующих типичных видов дифференцированных заданий:

- задания одинаковы для всех по содержанию, но различны по способам выполнения. Например, вырезать из клетчатой бумаги прямоугольники одинаковой площади, но с разными сторонами. Получив такое задание, каждый школьник индивидуально подходит к его выполнению: одни могут вырезать один прямоугольник, другие – два-три или большее число вариантов. При этом деятельности учащихся носит интеллектуально поисковый характер;

- задания, включающие несколько вариантов с правом самостоятельного выбора любого из них: «Дома выполнить один из номеров по выбору» свободный выбор не означает, что учитель не может посоветовать тем или иным ученикам начинать решение с более легкого, а потом переходить к более сложным упражнениям.

4. **Прием «Акцентирование на результате деятельности»** - характеристика объективного результата проделанной ребенком работы развивает деловую направленность, способствует развитию самотребования к собственной деятельности, стремление к получению высокого качества выполняемой работы. Способам реализации данного приема мы предпочли интеллектуально эмоциональное акцентирование в виде формулы: «Как хорошо у тебя получилось!».

Операционно - деятельностная поддержка предполагает оказание помощи в организации учебной деятельности

школьникам и заключается в дополнительном инструктировании как организационного, так и содержательного характера. В ее состав входят: 1. Задания пролонгированного (длительного) характера: задание дается на неделю, разъясняется в индивидуальном порядке, затем учитель консультирует школьника, помогая ему подготовиться к ответу перед классом. В ходе выполнения этих заданий школьник оказывается в роли помощника учителя, что позволяет ему по-новому взглянуть на учебный материал, а сам факт получения задания влияет на перестройку отношений учащегося – и к себе как субъекту учения, и к учителю, и к учебному материалу. С другой стороны, задания длительного характера позволяют ученику испытать свои силы в самостоятельности, приучают к преодолению трудностей, повышают самооценку, вселяя веру в возможность преодоления трудностей. 2. Усиление систематического контроля за выполнением отдельных заданий; введение тематической проверки знаний; дробление «отсроченных» заданий на несколько «текущих». 3. Временное облегчение домашних заданий используются в сочетании с поддержкой, направленной на повышение уверенности ученика в своих силах. Виды облегченных заданий: задания с письменной инструкцией (последовательность действий); работы с наглядным подкреплением рисунком, схемой; сокращение объема задания; удлинение срока выполнения.

К приемам операционно-деятельностной педагогической поддержки мы отнесли следующие: **1.** Прием «Упреждение». Потребность в приеме «упреждения» появляется именно тогда, когда извне ведется стойкая фиксация неуспешности ребенка, но извне отсутствует деятельность, целенаправленно помогающая ребенку преодолеть эту неуспешность.

В силу своего возраста младшие школьники не отдают себе отсчета в том, какие последствия будут иметь их действия, поступки и даже слова. Они не в состоянии вовремя увидеть возникновение неблагополучных состояний в своей учебной деятельности, в складывающихся отношениях со сверстниками и взрослыми. Опережая события, предусматривая возможное их негативное развитие, педагог предотвращает неверные шаги и тем самым помогает выбрать адекватные решения, связанные с его поведением и деятельностью. **2. Приемы пролонгации** – отсрочка выполнения задания, отсрочка «отчета» по выполнению задания, индивидуальное собеседование по выполнению задания. В процессе усвоения учебного материала с первоклассниками мы обращали внимание на то, что детям

нужна поддержка в деятельности и этому может способствовать наличие **опорных схем**, которая представляет собой алгоритм рассуждения и доказательства. Внимание направлено не на запоминание или воспроизведение заученного, а на проблему, на размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей. При использовании опорных схем школьники не чувствуют себя беспомощными – «что делать дальше?», а следуя заданному алгоритму двигаются к нужному результату. **6. Прием Проецирование –** рассматривается нами как прямое и косвенное консультирование в выполнении учебного задания, решения учебной задачи. Это алгоритмические предписания, раскрывающие последовательность действий, карточки памятки по выполнению домашнего задания. Это возможность выбора из нескольких задач той, которая заранее «запрограммирована» на успех, но с обязательным «нарастанием» трудностей в последующем. 7. **Прием «Одобрение»** - одобрение может быть как стимулирующим, так и организационно-деятельностным показателем поддержки ученика, главное, чтобы ребенок почувствовал успех, испытывал желание работать активно, быть уверенным в успешности. Этому способствуют такие фразы, которые помогают младшему школьнику чувствовать состояние успеха при выполнении учебного задания. Это: «Ничего страшного…» - снятие страха; «У тебя получиться» - авансирование; «Только у тебя и может так получиться…» - персональная исключительность; «Нам это нужно для…» - усиление мотива; «Вот это у тебя получается замечательно…» - высокая оценка детали.

Эмоционально-стимулирующая педагогическая поддержка выступает в качестве значимого элемента, который влияет на результат учебной деятельности, с одной стороны, и на формирование самооценки, уровней притязаний, персонализации, с другой. Содержательная функция эмоционально-стимулирующей поддержки определяется «движением» учителя к сбалансированному соотношению познавательных процессов в процессе усвоения младшими школьниками предмета усвоения учебного материала. Можно сказать, что эмоционально-стимулирующая педагогическая поддержка в данном случае выполняет функцию регулятора эмоциональных и познавательных компонентов познавательной активности учащихся в процессе обучения. Но более значимым для эмоционально - стимулирующей педагогической поддержки является сам ученик, его эмоции, чувства, переживания, состояния. Данное замечание продиктовано необходимостью усиления внимания к

личности школьника, ориентацию на его эмоциональное самочувствие, что означает бережный подход к личности ребенка. Педагог обязан учитывать спектр эмоциональных состояний учащихся (поведенческих и смысловых): боязнь, нерешительность, беспокойство, недоумение, раздражение, обида, догадка, огорчение, увлечение, любознательность, пассивность и так далее. (2, С.123)

Приемы эмоционально-стимулирующей педагогической поддержки мы усматриваем следующие: **1. Прием «Разблокировка»** - рассчитан на детей, которые самоблокируют свою активность на уроке, поскольку не в состоянии заблокировать свой страх перед внешней оценкой. Педагогическая поддержка в том и заключается, чтобы учащийся обязательно попробовал разблокировать свою активность и начал действовать. Но для того, чтобы он сделал это добровольно, ему необходимо «узнать вкус успеха». Ему важно осознать, что он многое может, стоит только попробовать преодолеть страх и начать действовать. (3,С.145). 2. **Приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования** - создание на уроке ситуации занимательности, новизны, актуальности, дидактические игры. Для создания эмоциональных ситуаций большое значение имеют художественность, яркость, эмоциональность в обеспечении урока (речь учителя, содержание учебного материала, наглядное обеспечение, игровая деятельность и пр.)

С этой целью подбираются специальные примеры, факты, иллюстрации, которые в данный момент вызывают особый интерес у всей общественности. Ценным приемом стимулирования интереса к учению можно назвать **познавательные игры**, которые опираются на создание в учебном процессе **игровых ситуаций**, как средства возбуждения интереса к учению: настольные игры, игры-путешествия, игры-викторины. **3. Прием «Симпатия»** - инициирование доброжелательности школьника, окрашивание взаимодействия с ним в теплые психологические тона и раскрепощает ресурсы личности. «Я рада тебя видеть», «Мне доставляет удовольствие беседа с тобой», «Будь добр» - такие слова укрепляют позиции педагога и детей, успокаивают их, снимают тревожность.

Особое внимание эмоционально-стимулирующая поддержка сосредоточивает на установлении положительных отношений с учителем, которая включает следующие приемы: 5. **Прием «Принятие»** - когда педагог идет от ребенка, он не сравнивает его действия с действиями других, а пытается понять и услышать голос ученика, причины его трудностей. Главное заложено в формуле:

не «Ты мне нравишься за то-то …», а «Ты мне нравишься, потому, что…» **6. Прием «Внимание» -** чем больше позитивного внимания учитель уделит ребенку в нормальной обстановке, тем меньше внимания негативного потребуется на уроке. Уделить внимание можно через приветствия учеников – самый быстрый и легкий путь одарить каждого ученика вниманием – использовать несколько минут перед уроком, чтобы сказать одно-два слова каждому; обращение по имени – младший школьник обычно любит свое имя и его надо как можно чаще акцентировать в обращении к ребенку; выслушивание ученика – выслушать то, о чем хочет сказать ученик, выслушать с истинным проявлением позитивных чувств. **7. Прием «Теплые чувства» -** у младшего школьника велика потребность в физическом контакте. Рукопожатия, прикосновения, объятия хорошо выражают теплоту. Доброжелательные реакции обладают способностью умножаться в геометрической прогрессии. Они транслируются на учеников как модель приемлемого поведения. Это находит свое отражение в позиции учителя «Я позабочусь о тебе».

Результатом указанных видов педагогической поддержки – интеллектуально явилось следующее: положительные эмоции внушали уверенность в своих силах, мотивировали школьников на выполнение нового задания – 18% школьников; наблюдалось удовлетворение от преодоления трудностей, что оставило глубокое впечатление и закрепило успех; появилось желание подтвердить и упрочить положительные результаты – 34% школьников; наблюдается осознание уровня своих возможностей, знаний, умений; пришло понимание необходимости успешности в обучении – 21% школьников; под воздействием поддержки у школьников формируется умение самостоятельно создавать себе ситуации успеха в деятельности – 34% школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1.Качалов, А.В. Педагогическая поддержка познавательной активности учащихся : дис. … канд. пед. наук / А.В. Качалов. – Екатеринбург, 2005. – 202 с.

2.Качалова, Л.П. Возрастная педагогика: педагогика личности / Л.П. Качалова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2001. – 220 с.

3.Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М. : Мирос, 2001. – 220 с.

УДК 37.013

З.С.Якубова
г. Муравленко

Теоретический анализ понятия «любовь к природе»

В статье на основе анализа научных источников дается развернутая характеристика понятия «любовь к природе», рассматриваются функции и содержательные особенности изучаемого понятия.

Любовь к природе, природолюбие, отношение к природе.

Проблема любви к природе находится в русле экологических знаний и обусловливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда – природа для отдельного человека – это конкретный луг, лес, дерево, река, любимая собака, кактус на подоконнике и каждого из них можно любить определенно, специфически, по-своему. Поэтому, как указывает З.И. Тюмасева, не может быть одинаковых чувств к окружающей среде и к чувственно конкретной природе и потому целесообразно различать взаимоотношения человека с окружающей средой и многофункциональную гамму чувственно-познавательных и потребительских отношений с конкретными природными явлениями и объектами, вызывающими у человека глубокие эмоционально окрашенные чувства. (5, С. 37)

Любовь к природе основана на глубоких знаниях, связанных с проблематикой динамики изменения окружающей природной среды, функционирующих в ней механизмов и причин неблагоприятных цепных реакций, вызываемых вмешательством человека, а результатом ее развития должно быть уважение природы и ее прав, культура контактов с природой в каждой области жизни, мудрое хозяйствование. Чувство ответственности за состояние среды, и, наконец, общественная дисциплина, отсутствие которой заметно на каждом шагу (загрязнение, порча зданий, оборудования, деревьев, кустов и газонов, частичное выжигание трав, сжигание сорняков на полях и огородах и пр.).

Примечательно, что в исследованиях обосновывается функциональная характеристика взаимоотношений человека с природой и выделяются следующие функции в этом контексте: оздоровительная функция – проявляется в том, что общение с животными и растениями может снимать стресс, нормализовать работу нервной системы и психики в целом;

психотерапевтическая функция – контакты с животными и растениями способствуют гармонизации межличностных взаимоотношений; реабилитационная функция – контакты с животными и растениями являются дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром.

Среди представленного ряда функций в нашем исследовании имеют значение следующие функции: **эстетическая функция** – взаимодействие с природой способствует перцептивному развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее потребностей; **познавательная функция** – взаимодействие с природой может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию; **функция удовлетворения потребностей в компетенции**, описываемая когнитивно-мотивационной формулой «Я могу», является одной из важнейших для человека как развивающейся личности. чем больше сфер деятельности «отмечено» компетентностью человека, тем выше его самооценка, благоприятнее образ Я. Взаимодействие с природой может явиться дополнительным каналом удовлетворения потребностей в компетенции, что позволяет существенно повысить самооценку; **функция самореализации** – потребность в реализации внутреннего потенциала является одной из важнейших для человека, так как выражает его значимость для других или достойное представление в своей жизни. Невозможность самореализации приводит к глубокому личностному кризису; **функция общения** – исследования показали, что владельцы собак доверяют животным свои тайны и даже подробности своей жизни, то есть животные и растения могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринимать их как субъектов, в противном случае, они остаются элементами окружающей среды, удовлетворяющей прагматические потребности человека. (5, С. 34-41). То есть, можно сказать, что взаимодействие с природой имеет большой психолого-педагогический потенциал, но без соответствующей внутренней активности человека, без готовности его «видеть и чувствовать», то есть проявлять чувственные отношения – любить природу – так и остается потенциалом.

Отношения к природе и природным объектам носят субъективный характер и определяются тем, какие потребности и в какой степени запечатлены в них. Это позволяет вычленить следующие параметры субъективных отношений к природе, на основе которых проявляется характеристика следующих аспектов,

находящих место в структуре понятия «любовь к природе», по которым можно судить о степени ее проявления: базовые параметры чувственных отношений личности к окружающей природе, в частности любви к природе; модальность и интенсивность чувственных отношений личности к окружающей природе и проявления к ней любви к природе как ценностного отношения ко всему окружающему миру; типология чувственных отношений к природе; механизмы формирования комплексных чувственных отношений к природе; механизмы формирования чувственных отношений к природе по когнитивному каналу механизмы формирования чувственных отношений к природе по практическому каналу; развитие чувственных отношений в процессе социогенеза; развитие чувственных отношений в процессе онтогенеза. (5, С. 44)

И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, касаясь проблемы отношений школьника и природы, подчеркивают, что бережное, ответственное отношение к природе взаимосвязано со всеми сторонами личности, характеризует всестороннее ее развитие и формирование этого отношения должно стать составной частью процесса воспитания экологических ценностей, в которых находят место ценностное отношение к природе и любовь к природе. Специфика ценностных отношений к природе состоит в том, что они охватывают свойства природы с точки зрения не только практической ценности, но и с познавательной, эстетической, нравственной и потому экологическое воспитание должно быть направлено на формировании восприятия природы как вечного источника познания, здоровья, человеческих радостей. (1, С. 41-43)

Отношения к различным природным объектам рассматривается в педагогических и психологических исследованиях через релизеры (стимул, связанный с природным объектом, определяющий направление и характер формирования субъективного отношения к нему). При этом речь идет о том, что воспитание любви к природе должно восходить к формированию релизерных основ данного процесса.

На основе анализа научной литературы считаем целесообразным учитывать данное положение и опираться на следующие релизеры: визуальные релизеры – формируются с помощью зрительного анализатора и обусловливаются визуальным обликом природного объекта – цветом, формой, объемом, величиной, свето-теневыми особенностями; аудиальные релизеры - формируются на основе слухового анализатора и обусловливаются звуковыми характеристиками – тоном, тембром,

ритмом, высотой звука, свойственным тем или иным объектам, явлениям (мелодичное пение птиц, журчание ручья, тихий шум листвы и пр.); тактильные релизеры – формируются на основе тактильных и температурных рецепторов и связаны с различными свойствами поверхности живого объекта (мягкая, пушистая, теплая поверхность природного объекта); обонятельно-вкусовые релизеры – воздействуют на вкусовые и обонятельные рецепторы и связаны с определенными качественными характеристиками природных объектов (приятный запах цветов); поведенческие релизеры – позволяют снимать субъективные противоречия между релизерами человека и окружающей природы (например, ребенок смотрит по телевизору фильм, в котором змея заглатывает красивую африканскую птичку и воспринимает это действие как коварство, в то время как для самой змеи это проявление позитивного визуально-поведенческого релизера).

Отношения к различным природным объектам формируется не только через релизеры, они обосновываются и закономерностями: положительное отношение к растениям формируется по когнитивному каналу под воздействием социальных релизеров, а также по практическому каналу под воздействием морфологических и физиологических «ответов»; отрицательное отношение к растениям формируется по перцептивному каналу под воздействием тактильных релизеров; положительное отношение к животным формируется преимущественно по практическому каналу под воздействием антропоморфных и поведенческих ответов и в отдельных случаях по когнитивному каналу под воздействием социальных релизеров; отрицательное отношение к животным формируется под воздействием релизеров, получаемых от экологических факторов об опасности, вредности этих животных по когнитивному каналу и по перцептивному каналу под воздействием тактильных, визуальных и поведенческих релизеров. (5, С. 57)

Кроме того, важную роль в формировании отношений к природе и воспитания любви к ней как результату отношений к природным объектам, важную роль играют экологические установки, которые складываются в виде предрасположения человека к определенной форме реагирования, побуждающего к ориентации его деятельности в определенном направлении и последовательным действиям по отношению ко всем природным объектам и ситуациям, с которыми они связаны. Такая установка характеризуется единством эмоционального, когнитивного и поведенческого проявлений. При этом

важно учитывать, что предрасположения есть тот «запускной механизм», который «поддерживает» сохранение чувств и отношений к природе и стимулирует к деятельности, направленной на сохранение природных объектов и по циклу вновь обращается в экологические установки на дальнейшее «соприкосновение» с ней. (3, С. 15)

Экологические установки могут возникать в результате действия ранее описанных механизмов формирования отношений к природному объекту и в то же время существовать у человека еще до взаимодействия с ним. Экологические установки в процессе воспитания любви к природе могут выполнять роль своеобразных фильтров при восприятии объектов природы, осуществляя регулирующую функцию. *Положительные установки* стимулируют действия положительных релизеров и снижают значимость отрицательных, делают человека более сензитивным, чувствительным к ним,, способствуют дальнейшему формированию положительного отношения к данному природному объекту. *Отрицательные установки* блокируют воздействие положительных релизеров и усиливают значимость отрицательных, делают человека невосприимчивым к ним, соответственно, препятствуют возникновению положительного отношения к природным объектам.

Особе значение в формировании субъективного отношения к природе и любви к ней имеет такой установочный механизм как стереотипизация, которая представляет собой приписывание всем объектам или явлениям одной группы одного типа сходных характеристик, свойств, качеств при игнорировании существования возможных различий. Она возникает на основе потребности упростить и ускорить процесс познания и ориентации в окружающем мире. В ее основе лежит общепсихологический механизм перенесения определенных представлений и отношений, сформировавшихся в процессе взаимодействия с одним объектом или явлением, на группу в чем-то родственных объектов или явлений. Благодаря механизму стереотипизации, субъективное отношение, сформировавшееся к природному объекту, переносится на все объекты, а затем оно может быть перенесено и на другие природные объекты и, более того, распространяться на природу в целом.

Именно стереотипизация позволяет возникнуть такому сложному и многоаспектному психологическому образованию, как субъективное отношение к природе в целом, в том числе специальный вид этого отношения –

чувственное отношение и, в частности, наивысшее проявление чувственности – любовь к природе. (5, С. 60-61)

Таким образом, любовь к природе оказывается наиболее комплексным и всесторонним критерием оценки уровня социального развития и способности общества к эффективному и перспективному использованию научных знаний в единстве с высокими нравственными принципами, предполагающими ответственность нынешних поколений людей перед будущими за сохранность природы.

Любовь к природе является качественно новым нравственным качеством, опирающимся на особые мировоззренческие установки, гуманистические идеалы. В то же время любовь к природе определяет меру развития человеческой свободы по отношению к природной необходимости посредством познания экологических законов и перестройке всей человеческой деятельности на их основе. При этом совместимость человеческой деятельности с законами развития природной целостности способствует раскрытию универсальных, сущностных характеристик человеческого мира, развитию человека как уникального существа.

В системе ценностей любви к природе предпочтение отдается не традиционным для общества потребительским ценностям, а природным ценностям, составляющим сущностные условия жизни и развития людей. В конечном счета, это тоже потребительские ценности, поскольку здоровье и жизнь людей зависят от поддержания ими природных условий своего бытия, но ценности уже иного, уже более высокого порядка, которые в силу своей всеобщности являются основами бескорыстного восприятия мира. Таким образом, любовь к природе составляет ядро нового мышления и материализуется не только в процессе взаимоотношений с природой, но и с сообществом людей, с отдельным человеком – ребенком, взрослым. Это качество базируется на стремлении жить в гармонии с окружающим миром.

Очевидно, что в настоящее время в обществе происходит утверждение приоритета воспитания любви к природе, обращенной к чувствам, духовности и поведению человека, которые соответствуют, с одной стороны, потребностям (не только материальным, но и духовным) самого человека и окружающей его природы, а с другой стороны, входят в противоречие с его знаниями о природе и рациональности взаимоотношений с ней. Таким образом, любовь к природе, являясь частью экологической культуры личности,

представляет собой сложное личностное образование, основанное на совокупности экологических знаний, ценностей, нравственно экологических императивов, чувственных отношений к природе и проявляющееся в эколого-целесообразной, природоохранной деятельности личности.

В ряде работ психологов и педагогов рассмотрены структурные компоненты, стороны сформированного в процессе деятельности отношения к природным объектам и любви к природе. Так, в трудах В.Н. Мясищева отмечается, что отношение как связь субъекта с объектом едино, но в многообразии отношений выступает то более, то менее отчетливо отдельные компоненты, которые он называет частичными отношениями, или сторонами отношения, или видами его. Различные стороны предметного отношения обусловлены многосторонней возможностью реакции человека на окружающую действительность, а также многосторонностью самих объектов. Две стороны первоначального двуединого отношения, указывает он, берут корни в филогенетическом и историческом прошлом человека. Они представляют основу положительного или отрицательного активного избирательного отношения человека к действительности. Этими сторонами отношения являются потребности и эмоциональные отношения любви, привязанности, симпатии и их противоположности. (4, С. 116)

Н.А. Рыков, Б.Г. Иоганзен среди компонентов отношения к природе выделяют такие как: мотивы охраны природы, желание, потребность в общении с природой, ощущение и понимание красоты природы, полное и гармоничное наслаждение ее красотами, знание природы и стремление к пониманию ее законов, понимание закономерных последствий воздействий человека на природу, оценка практической ценности природы как источника существования человека. (2, С. 34-41)

Принимая во внимание вышеизложенное и опираясь на исследования проблемы структуры нравственных качеств, представленных в изысканиях и трудах Ю.К. Бабанского, Н.Е. Воробьева, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева, З.И. Тюмасевой и других, мы можем выделить в структуре любви к природе несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и нормативно-деятельностный.

Когнитивный компонент – составляет оценочные суждения и убеждения, сформировавшиеся на основе определенных знаний об объекте и в контексте любви к природе характеризует определенный уровень экологических знаний и включает в свое содержание

выявление знаний фактов, знание экологических понятий, понимание экологических проблем, уровень развития оценочных суждений и убеждений, степень осознанности значимости природоохранной деятельности. **Мотивационно-ценностный компонент –** включает в себя интерес к природе, желание сохранять и охранять природу, потребность в природоохранном образовании и самообразовании, наличие природных ценностных ориентаций, принятие природы в качестве высшей жизненной ценности, желание выяснить причины возникновения и развития экологических проблем, а также уровень самооценки отношения к природе и готовности к природоохранной деятельности. **Эмоционально-волевой компонент –** данный компонент в целом включает систему чувств, связанных с соответствующим объектом и в контексте любви к природе рассматривается как система положительных чувственных отношений и эмоциональных проявлений, связанных с природой, способность управлять своими поступками, преодолевать препятствия, возникающие в процессе природоохранной деятельности**.** **Нормативно-деятельностный компонент –** в основе данного компонента предусматривает предрасположенность к реальным положительным или отрицательным действиям и в контексте любви к природе означает принятие экологического императива как нравственного, личностно значимого, из которого вытекает потребность преобразования его в жизнь, степень развития экологических умений и навыков, готовность к эколого-целесообразной деятельности и степень проявления инициативы в природоохранной деятельности, а также умение проводить наблюдения в природе.

Все выделенные компоненты тесно связаны между собой и предстают как целостное единство. Основой развития экологического сознания является практическая деятельность, в процессе которой используются, расширяются и углубляются экологические знания, формируются особые взгляды и убеждения, касающиеся природы как высшей жизненной ценности, проявляются чувства любви к природе, реализуются потребности и интересы личности. Положительные эмоциональные переживания, связанные с природой, а также с деятельностью по охране природы, побуждают человека к дальнейшей деятельности, к преодолению препятствий на пути к поставленной цели. Это в свою очередь способствует формированию умений и навыков, необходимых для практической деятельности, и развитию чувств и мотиваций более высокого уровня.

Содержание понятия «любовь к природе» включает чувственное отношение и уважение к природе, осознание значения природы как высшей жизненной ценности, знания о природе, об основных природных ценностях, знание экологических понятий, понимание экологических проблем, уровень развития оценочных суждений и убеждения, знания о возможностях гармонизации взаимоотношений с природой, понимание необходимости сохранения природной среды, наличие волевых проявлений как в повседневной жизни, так и в процессе природоохранной деятельности, сформированность природоохранных умений и навыков, стремление к активной природоохранной деятельности.

Таким образом, любовь к природе мы понимаем как нравственное качество личности, основанное на глубоких чувствах и отношениях к природе, характеризующее чувственно-познавательно-потребительские отношения человека с конкретными природными объектами и явлениями и проявляющееся в природоохранной деятельности. В структуре понятия «любовь к природе» мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и нормативно-деятельностный, характеризующие основу развития экологического сознания, формирование ценностных ориентаций по отношению к природе и усвоение ее как высшей жизненной ценности и содержащие распределение знаний, умений, деятельности и отношений по отношению к природе, проявляющееся в качестве любви к природе.

ЛИТЕРАТУРА

1.Захлебный, А.Н. Школа и проблемы охраны природы: содержание природоохранного образования / А.Н. Захлебный. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.

Зверев, И.Д. Воспитание любви и бережного отношения к природе / И.Д. Зверев // Нач. шк. – 1979. – № 1. – С. 41-43.

2. Иоганзен, Б.Г. Мотивы охраны природы / Б.Г. Иоганзен, Н.А. Рыков // Природоохранительное образование в средней школе : сб. науч. тр. – М., 1978.

3. Качалова, Л.П. Поддержка эмоционально-чувственного отношения школьников к природе в процессе экологического образования / Л.П. Качалова. – Шадринск, 2006. – 36 с.

4. Мясищев, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопр. психологии. – 1957. – № 5. – С. 116.

5. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск, 2003. – 264 с.

УДК 37.013

А. Ю.Демчук
г. Шадринск

Досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки

В статье рассматриваются понятие «досуг» и «досуговая деятельность», проблема исследования досуговой деятельности, воспитательного потенциала досуга, прогностической досуговой деятельности.

Досуг, досуговая деятельность.

Своеобразие современного этапа развития нашего государства, противоречивость социальных отношений, расслоение общества, недостаточное внимание к проблеме социального развития молодежи требуют сегодня глубокого переосмысления функций всех социальных институтов и созданию условий для их жизнедеятельности. В связи с этим особенно актуальным является становление и развитие такой отрасли педагогики как педагогика досуга. Исследованием различных вопросов педагогики досуга занимаются В.А. Воловик, И.И. Фришман, А.Ф. Воловик, В.Д. Патрушев и др. Каждый исследователь изучает досуг под углом зрения собственного предмета исследования.

До сих пор нет общепринятого определения этого понятия. Более того, в специальной литературе досуг имеет самые разнообразные определения и толкования.

Досуг часто отождествляется со свободным временем (Ф. С. Махов, А.Т. Куракин, В.В. Фатьянов и д.р.), с внешкольной и внеклассной работой (Б. Э. Вульфов, Л. Н. Николаева, М. М. Поташник и д.р.), и даже с внеучебным временем (Л. К. Балясная, Т. В. Сорокина и д.р.). Но можно ли отождествлять свободное время с досугом? Нет, так как свободное время есть у всех, а досугом обладает не каждый. Существует много интерпретаций слова "досуг". Досугом называется деятельность, отношения, состояние ума. Множество подходов

осложняет попытки понять, что значит досуг.

Ученые не выработали однозначного определения понятия «досуг». В.Д. Патрушев «досуг» характеризует как часть свободного времени, которая служит как отдыху, так и развитию личности. Отечественный исследователь Э.М. Коржева рассматривает термин «досуг» как синоним слова «свободное время», где свободное время представляется в целом как противоположный работе мир, в котором активность человека направлена на отдых. В.А. Ядов обращает внимание на специфические черты досуга, такие как деятельность и саморазвитие личности: "В научном смысле досуг - часть свободного времени, которая связана с личным потреблением материальных и духовных благ, или "самоценная" деятельность, составляющая органический элемент быта и направленная на удовлетворение потребностей в отдыхе, развлечении, саморазвитии". Понятие «досуг», по нашему мнению, наиболее достоверно определил Э.В. Соколов. Он утверждает, что это время, "когда возможен свободный выбор занятий, в котором отдых перемежается с физической и умственной активностью".

В последнее время значительно возросло внимание ученых к досуговой деятельности. Это подтверждается увеличением количества научных работ, посвященных рассмотрению данной проблемы (Л. А. Акимова, М.А. Ариарский, Б.А. Грушин, Г.Е. Зборовский, Э.М. Коржева, Г.П. Орлов, Т.Д. Патрушев, Г.А. Пруденский, Э.В. Соколов, Ю.А. Стрельцов, В.А. Ядов и др.). Предложенные научные разработки по рассматриваемому вопросу отличаются большим разнообразием. Нередко, сам термин «досуговая деятельность» выступает в литературе как «культурно-досуговая деятельность». Под этим подразумевается, что понимание «досуга» может быть шире и включать в себя дополнительные виды деятельности.

В специальных исследованиях досуговая деятельность рассматривается чаще всего как составная часть свободного времени, которая затрачивается человеком на удовлетворение социальных потребностей, в том числе физических и духовных. Виды досуговой деятельности настолько разнообразны, насколько развиты культурные интересы и потребности личности. Эти интересы и потребности личность может удовлетворить дома или в учреждениях культурно-досугового типа. В условиях домашнего досуга культурная деятельность, являясь противоположностью профессиональной, носит самодеятельный характер.

Неопределенность ситуации характеризуется тем, что в литературе по теории педагогической науки не выработано специального определения методологии досуговой деятельности, в то время как методология является ключевым понятием любой теории, в том числе и специальной области более общей дисциплины. В концептуальных подходах к досуговой деятельности можно выделить две большие области – это концепция досуга (менее специальная) и концепция его организации в учреждениях культурно-досугового типа.

В структуре свободного времени можно выделить, следующие элементы:

- общественно регулируемый элемент, куда относятся коллективное творчество, учеба, занятия физкультурой и спортом, культурное потребление, развлечение и отдых,
- лично регулируемый элемент – индивидуальное творчество, самообразование, индивидуальное культурное потребление, физкультура и спорт, любительский труд, воспитание детей, товарищеские, дружеские встречи, различные виды развлечений, пассивный отдых, занятия в неформальных объединениях.

Следовательно, понятие досуга неизбежно связано с понятием культуры свободного времени, или культуры досуга. Досуговая деятельность как специфическое культурное явление – общественный феномен, который вполне логично рассматривать в соотношении с такими явлениями, как трудовая деятельность, рекреационная деятельность, научная деятельность, образовательная деятельность и т.п.

Обоснование досуговой деятельности как одного из ведущих видов человеческой деятельности исходит из следующих принципиальных позиций:

1. Личность есть совокупность общественных отношений. В процессе жизнедеятельности индивид постоянно вступает в контакт с себе подобными.

2. Общественные отношения реализуются в деятельности. Так же как движение есть атрибут материи, жизнь - атрибут живой материи, так же и деятельность есть атрибут личности. Личность возникает, формируется, развивается и существует только в деятельности, вернее, в многообразных видах человеческой деятельности.

3. Основным структурным элементом любой деятельности является ее действительный мотив. Как правило, деятельность реализуется, исходя из целой группы (коктейля) мотивов.

4. В соотношении с социальными ценностями мотивы находятся в определенной иерархии. Иерархия мотивов определяет иерархию деятельности личности. Иначе говоря, со-

циальные экспектации (ожидания) превращают любую деятельность человека в многоуровневую структуру.

5. Под педагогическим процессом следует понимать целенаправленную профессиональную организацию деятельности, перевод ее на более высокий уровень.

6. Досуг - это время, остающееся у человека после реализации всех видов деятельности, продиктованных внешней целесообразностью. Иначе говоря, досуг - это временной период, освобожденный от обязательных и непреложных дел. Однако это не означает, что досуг реализуется бездеятельно. Специфической деятельностью в этой временной сфере является досуговая деятельность, действительным мотивом которой является потребность личности в самом процессе этой деятельности, а результатом - ее осуществление.

7. В процессе реализации досуговой деятельности осуществляется удовлетворение потребностей, которые не могли быть удовлетворены в процессе учебной, трудовой деятельности и связанных с ними занятий, диктуемых нуждой и внешней целесообразностью.

Действительный мотив общая специфическая особенность для всех видов занятий на досуге деятельности. Различаются они по предмету. Существует бесконечное многообразие предметов досуговой деятельности.

В последнее время появляется тенденция повышения интереса ученых и практиков к исследованию воспитательного потенциала досуга. Это объясняется, по всей видимости, многими причинами, порождаемыми современными процессами, но в основном есть и постоянные, глубинные, соответствующие самой природе человека. Как отдельному человеку, так и целому социальному слою свойственны виды деятельности, реализация которых возможна лишь в сфере досуга. Таковы, в частности, потребности в индивидуальной и коллективной творческой деятельности, в знакомстве с произведениями искусства, посещении культурно-досуговых программ, чтении художественной литературы, просмотре телевизионных передач и др.

Предметом нашего исследования является подготовка будущих учителей к досуговой деятельности учащихся. Поэтому целесообразно охарактеризовать состояние проблемы на сегодняшний день. В настоящее время социокультурная ситуация характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни – утратой духовно-нравственных ориентиров, отчуждение от культуры и искусства детей, молодежи и взрослых, существенным сокращением

финансовой обеспеченности. Одним из вариантов преодоления таких негативных процессов является организация досуговой деятельности. Неоднозначность терминологии, недостаточная обоснованность классификации видов и функций досуга, и, наконец, самое главное - существование в научной литературе множества определений досуговой деятельности, отсутствие строгих критериев, позволяющих определить ее содержательную наполненность, дает право утверждать, что на сегодняшний день данная проблема недостаточно исследована в отечественной науке и пока не создана ее единая теория. Большое значение для изучения досуговой деятельности и выявление понятий «досуг» и «свободное время» имеют работы отечественных ученых И.А. Грушина, Г.Е. Зборовского, Э.М. Коржевой, Г.П. Орлова, В.Д. Патрушева, Г.А. Пруденского, Э.В. Соколова, В.А. Дзова, которые во многом определили основные подходы к исследованию рассматриваемой темы. Содержания понятия досуговой деятельности, ее субъектов, структуры, функций нашло отражение в работах Л.А. Акимовой, Е.И. Григорьевой, Т.Г, Киселевой, Ю.Д. Красильникова, А.Д. Жаркова, В.М. Чижикова, Н.Ф. Максютина, Э.В. Соколова, Ю.А. Стрельцова и др.

Таким образом, досуговая деятельность рассматривается сегодня учеными как самостоятельная отрасль педагогической науки и представляет собой целенаправленную активность, отвечающую потребностям и мотивам воспитуемых, реализующуюся в системе культуры и досуга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология / М.А. Ариарский. – СПб. : ЭГО, 2001. – 206 с.

2. Волкова, Л.В. Вечера и дни отдыха в клубе / Л.В. Волкова. – М. : Сов. Россия, 1986. – 106 с.

3. Воловик, В.А. Педагогика досуга / В.А. Воловик, А.Ф. Воловик. – М. : Флинта, 1998. – 253 с.

4. Добринская, Е.И. Свободное время и развитие личности / Е.И. Добринская, Э.В. Соколов. – Л. : Знание, 1983. – 89 с.

5. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности : учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусств / А.Д. Жаров. – М. : МГУКИ, 2002. – 244 с.

УДК 378

И. Н. Зиганщина
г. Шадринск

Характеристика понятия «художественная культура»

Статья посвящена актуальности проблемы развития художественной культуры студентов педвуза. Автор анализирует состояние проблемы развития художественной культуры личности и раскрывает различные трактовки понятия «художественная культура».

Культура, художественная культура.

Развитие художественной культуры будущих учителей является одним из актуальных вопросов современности. Это связано с тем, что в настоящее время происходят глобальные преобразования во всех сферах социальной и духовной жизни, поэтому задача высшей школы в подготовке таких учителей, которые своими действиями, оценками, собственным миропониманием помогает понять особенности социальной жизни, а также жизни духовной как особой сферы. Влияние учителя на учеников обусловлено личными качествами, жизненной концепцией, степенью осознания своих профессиональных функций и требований к себе как личности [6, с. 7].

Личность современного учителя во многом определяется его эрудицией, высоким уровнем культуры. Учитель всегда являет собой наглядный образец для подражания, он – своеобразный эталон того, как принято и как следует себя вести [7, с. 386]. Одним из направлений формирования личности будущих учителей является развитие их художественной культуры. Для рассмотрения сущности данного понятия обратимся к составляющим терминам: культура, художественная культура, художественная культура личности.

В обыденной лексике понятие «культура» насчитывает более 300 определений, наделенных различными смыслами, значениями, нотациями. По Далю, «культура – обработка и уход, возделывание и возделка, образование умственное и нравственное» [3, с. 17].

В философском понимании понятие «культура» также наделяется различными значениями. Так, с точки зрения Беляева А.А., понятие «культура» характеризуется как уровень развития определенных исторических эпох, общественно-экономических формаций, так и конкретных обществ, наций и народностей (например, античная культура, социалистическая культура, культура майя), так и степень совершенствования различных сфер человеческой жизни и

деятельности (культура труда, нравственная культура, художественная культура, культура быта) [3, с. 167].

Согласно определению Кагана Н.С., культура или «вторая природа» предстает как целостное единство способов и продуктов человеческой деятельности, в которых реализуется его активность и которая служит его самосовершенствованию, удовлетворению и возвышению потребностей, гармонизации отношений между человеком и обществом, человеком и природой, обществом и природой [4, с. 138].

Среди множества определений культуры наиболее удачными являются те из них, которые трактуют это системное социальное явление и как фонд ценностей, созданных людьми, и как способ творческого освоения мира, реализации сущностных сил индивида, социальной группы [2, с. 105].

Ядром общей культуры личности являются образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. Если основу образованности составляет накопленный человеком фонд теоретических и конкретных знаний, дающих возможность представить целостную картину мира, то сущность воспитанности заключается в гуманном отношении к окружающим, в культуре труда, поведения и быта [2, с. 106].

Подлинно культурную личность нельзя представить «среднестатистической единицей», находящейся в состоянии покоя. Овладение культурой предполагает поступательное движение, мобилизацию внутренних духовных ресурсов и прежде всего – общетворческих способностей и умений – интеллектуальных, художественных, технических, социальных и других [2, с. 108]. В 70-е годы XX столетия в научной литературе все чаще стало появляться понятие «художественная культура», обозначавшее своего рода «звено связи» культуры и искусства, их посредника. Ряд работ был специально посвящен теоретическому и историческому анализу этого явления. Обобщая исследования Бернштейна Б.М., Волкова В.И., Когана Л.Н. и др., Каган М.С. под художественной культурой понимает слой культуры, кристаллизирующийся вокруг искусства для обеспечения максимально эффективного, с точки зрения общества и каждого конкретного социума, протекания художественной деятельности [4, с. 166].

В эстетике изучению различных аспектов проблемы культуры вообще, и художественной культуры, в частности, посвятили свои исследования Беляев А.А., Борев Ю.Б., Куренкова Р.А. и др.

Художественная культура существует в предметном бытии – в виде продуктов художественной деятельности,

готовых продуктов. Как и материальная, художественная культура существует в трех основных формах. Вещь – продукт материальной культуры, и это первая форма ее существования. Продуктом художественной культуры является художественная вещь, тот же предмет, но получивший художественное оформление. Материальная культура существует в форме человеческого тела, в виде физической культуры. В художественной культуре человеческое тело получает специфическую обработку и становится художественно-выразительным телом балерины, актера, танцовщика. Иначе говоря, тело становится здесь формой материально-художественного существования. Третья форма материальной культуры – социальная организация. Социально организованные формы человеческой деятельности могут быть охудожествлены. Театр, например, не просто совокупность спектаклей, а музей не просто собрание художественных ценностей, но они существуют как независимые организации и от спектаклей, и от экспозиции, являются социальными институтами [5, с. 19].

Вместе с этими материальными формами бытия художественной культуры есть и ее предметная духовность – художественный образ. Художественный образ обладает свойствами человеческой жизни, он способен рождаться, жить, умирать или быть вечным [5, с. 20].

Духовное и материальное в художественной культуре присутствует не как простое слагаемое, а в виде различных граней единого целого, неразрывно связанного и неразделимого. Это единство существует потому, что художественный образ должен обрести материальную форму, такой облик, который позволяет ему существовать в виде культурного предмета, т.е. выходящего за пределы и индивидуального сознания, и мира природы. Материальная форма обеспечивает реальное бытие художественного образа, позволяет ему материализоваться, стать явлением культуры[5, с.20].

Сказанное позволяет дать определение художественной культуре как целенаправленному способу организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленному в таких продуктах творчества, которые несут в себе художественный образ [5, с.21]. Беляев А.А определяет художественную культуру как совокупность художественных ценностей, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в обществе. В качестве синонима художественная культура иногда употребляется понятие «искусство». Характер и уровень развития художественной культуры определяется, в

конечном счете, социально-экономическим развитием общества. Художественная культура – составная часть, ядро культуры эстетической, через которую и включается в систему общественных отношений. Однако между ними нет тождества. Они не совпадают ни по составу, ни по функциям, ни по темпам развития. Далеко не всегда выдающиеся явления художественной культуры становятся достоянием современной ей эстетической культуры [3, с. 168].

Художественная культура общества – совокупность художественного творчества, его продуктов (произведения искусства), учреждений, готовящих кадры художественной интеллигенции (вузы, училища, студии) и обеспечивающих социальное функционирование искусства (музеи, библиотеки, кинотеатры, театры, концертные залы) [1, с. 511].

Художественная культура является важнейшей составляющей духовного облика личности. От ее наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к миру и другим людям.

Художественная культура личности – это особая область личностной культуры, образовавшаяся благодаря концентрации вокруг искусства и связанных с искусством форм деятельности, таких, как художественное творчество, художественное восприятие, исполнительство и др. каждое произведение искусства является удивительным феноменом в культурно-историческом поле людей. [8, с. 312]

Специфическая чувственно-конкретная информация, созданная по законам художественной формы, способна оказывать глубокое художественно-творческое воздействие на людей. Однако вступление в художественный диалог предполагает развитие таких элементов художественной культуры личности, как художественное образование, обучение, воспитание, практическая художественная деятельность [8, с. 313].

Художественная культура выполняет в обществе ряд функций, благодаря которым и реализуется ее действенный характер и относительная самостоятельность. К числу таких функций относят:

Эстетическую функцию, которая связана с эмоционально-чувственным характером искусства, с его способностью доставлять духовное наслаждение, волновать, вызывать состояние «катарсиса» (очищение, освежение); процесс эстетического переживания основывается на неповторимости индивидуальной оценки того или иного художественного произведения, на индивидуальных особенностях

художественного восприятия и мышления и многого другого.

Познавательная функция. Художественная культура помогает познать жизнь в сложных противоречиях общественного развития; она помогает приблизить прошлое, раскрыть психологию классов, наций, отдельных личностей. Ни один вид познания не может сравниться с художественной культурой по широте, разнообразию и убедительности донесения информации. Признание познавательной функции в искусстве и в художественной культуре в целом всегда служило критерием при оценке художественного направления, позиции художника или идеологической платформы тех или иных теоретических школ.

Идеологическая функция. Художественная культура, в какой бы форме она ни проявлялась – будь то создание произведений искусства или сфера изучения художественных ценностей – всегда самым непосредственным образом связана с идеологией. Через мировоззрение, включающее в себя целую систему разнообразных оценок общественной жизни, явлений действительности, художник выражает свое отношение к изображаемым фактам и тем самым включается в процесс идейной жизни общества.

Воспитательная функция. Она основана на способности художественной культуры, формировать духовный мир человека, влиять на его разум, чувства и волю в соответствии с теми или иными общественными идеалами, с позиций определенной идеологии. В настоящее время воспитание с помощью художественной культуры позволяет более эффективно развивать не только эстетические способности человека, но и научное мировоззрение, приобщать человека к красоте труда.

Коммуникативная функция означает, что художественная культура служит каналом передачи не только знаний, но и чувств, она является средством духовного общения людей.

Каждая из перечисленных функций свойственна всем сферам художественной культуры. Однако не все функции имеют равное значение в разных сферах. Эстетическая функция, например, является центральной и важнейшей в литературе, музыке, хореографии и т.п., меньшее место занимает в сфере любой науки, изучающей художественную культуру, однако присутствует в научной деятельности как творческом процессе. Кроме того, есть такие функции (например, целесообразности, полезности, экономичности и др.), которые свойственны лишь материально-художественной области и таким видам

искусства, как архитектура и декоративно- прикладное искусство [9, с. 12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Борев, Ю.Б. Эстетика : учебник / под ред. Ю.Б. Борева. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.

2. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Роботова А.С. [и др.] ; под ред. Роботовой А.С. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

3. Даль, В.И Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. / В.И. Даль. – М. : Рус. яз., 1989. – 779 с.

4. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.

5. Культурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. А.И. Шаповалова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 320 с. : ил.

6. Парунина, Л.В. К вопросу о понятии «Культура эстетического восприятия» будущих учителей начальных классов / Л.В. Парунина // Актуальные проблемы педагогического образования: исследования, гипотезы, опыт: сб. науч. ст.– Шадринск, 2005.– Кн. 2. – С.11-14.

7. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

8. Художественная культура: понятия и термины. – М. : Знание, 1978. – 208 с.

9. Эстетика : словарь / под общ. ред. А.А. Беляева [и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 378

Е.В. Суханова
г. Шадринск

Характеристика понятия «художественно-ценностные ориентации» студентов педвуза

Статья посвящена актуальности проблемы развития художественно-ценностных ориентаций студентов педвуза. Автор раскрывает сущность и на основе анализа понятий «художественная ценность», «ценностные ориентации» представляет характеристику понятия «художественно-ценностные ориентации студентов педвуза».

Ценность, художественная ценность, ценностные ориентации.

Реализация государственной политики в области воспитания молодежи определена в основополагающих законодательных актах российской Федерации: Законе Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрине образования в российской Федерации, Концепции модернизации Российского образования, в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Концепции художественного образования и др. Современный вуз недостаточно поощряет культурную деятельность, понятия, адаптированные к произведениям искусства и вдохновляет на некую близость с миром искусства, создает чувство принадлежности к «культивированному» классу, где студенты чувствуют себя как привилегированные адресаты произведений искусства, не предназначенные первому встречному.

В результате будущие учителя создают культивированную диспозицию как общее отношение, которое предполагает осознание ценностей произведений искусства и способность их усваивать-присваивать. Профессиональное образование имеет тенденцию создавать наклонность восхищаться и любить некие произведения искусства или классы произведений, которые постепенно связываются с определенным образовательным и социальным статусом [2, с. 8].

Оно создает обобщенную способность классифицировать произведения по авторам, школам, периодам, направлениям, умение оперировать категориями литературного анализа и владение кодом, который управляет использованием различных кодов, создавая тенденцию приобретать эквивалентные категории в других областях [1]. Тем самым актуализируется необходимость разработки проблемы развития художественно-ценностных ориентаций студентов педвуза.

На наш взгляд, целенаправленное развитие художественно-ценностных ориентаций в условиях педагогического вуза позволит решить ряд проблем в области культуры, которые, в свою очередь, отражают переживаемые российским обществом трудности в экономике и социальной сфере. К этим специфическим проблемам относятся:

− недооценка в социальной практике роли эстетического сознания и художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества;

– культурный нигилизм значительной части молодежи, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются;

– чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования [4, с. 190].

Прежде чем обратиться к анализу понятия «художественно-ценностные ориентации», необходимо охарактеризовать понятие «художественные ценности». В отечественной философской литературе «ценности» определяются как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества [11, с. 512].

В понимании психологов ценности представляют собой любой объект, имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании, эти ценности постигают в ходе освоения культуры [5, с. 869].

В психологическом словаре ценность определяется как понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [3, с.442].

Ценности, с точки зрения Г. Мюнстерберга, классифицируются на: жизненные ценности (изначально данные) и культурные ценности (целенаправленно созданные). Обе группы представлены логическими, эстетическими, этическими, метафизическими ценностями. Логические ценности на уровне жизненной ценности - это предмет признания: вещи внешнего мира, люди, оценка. На уровне культурной ценности - это предмет познания: природа, история, разум. Эстетические ценности на первом уровне - это предмет радости: гармония внешнего мира, любовь детей, счастье человека. На втором уровне - предмет преданности: изобразительное искусство, поэзия, музыка. Этические ценности на первом уровне представлены как предмет возвышения: рост, прогресс, саморазвитие; на втором уровне - предмет удостаивания: хозяйство, право, нравственность. Метафизические ценности на уровне жизненной ценности представляют собой предмет веры:

творение, откровение, спасение; на уровне культурной ценности - предмет убеждения: вселенная, человечество, сверх-я [6, с. 24].

Для нашего исследования представляют интерес эстетические ценности, которые на первом уровне проявляются в предмете радости: гармония внешнего мира, любовь детей, счастье человека. На втором уровне - в предмете преданности: изобразительное искусство, поэзия, музыка [6, с. 24].

Таким образом, в содержание эстетических ценностей исследователь включает и изобразительное искусство, которое в нашем исследовании является средством развития ценностных ориентаций, поэтому более уместным, на наш взгляд, будет употребление термина «художественные ценности».

Под художественными ценностями М. Ф. Овсянников понимает произведения искусства в их отнесенности к высшим человеческим потребностям и интересам, осознанные в содержательно-артистических достоинствах и функциях, благодаря которым эти про изведения оказывают положительное воздействие на чувства, разум, волю людей, способствуя их духовному развитию [1, с. 190-191].

По мнению М. Ф. Овсянникова, художественные ценности представляют собой эмоциональное, чувственно-психологическое, идейное содержание произведения как систему образов, совокупность заключенных в нем значений и порождаемых им смыслов. Художественные ценности образуются единством объективных значений и смыслов, возникающих при освоении произведения. В зависимости от жанра произведения, его предназначения и органичных для него содержательных аспектов (психологического, социально-аналитического, философского и т д.) в этом единстве могут преобладать некоторые из возможных ценностных значений (например, познавательное, воспитательное, социально-мобилизующее и т.д.). Подлинно значительные произведения искусства принадлежат художникам, которые творят ради блага человека и потому защищают, утверждают, поэтизируют значительные ценности жизни и культуры. Вместе с тем само произведение создается как потенциальная художественная ценность. Оно становится общественной ценностью по мере того, как познаются заключенные в нем значения и авторские мысли, признаются его достоинства, развертываются и осуществляются его функции.

Художественные ценности возможны лишь при условии, что субъект оценочного отношения обладает общей культурой, соответствующей художественной образованностью,

хорошим художественным вкусом и ценностной ориентацией [1, с. 190-191].

Высшей ценностью обладают произведения, в которых содержатся гуманистические стремления, творческие приобретения и открытия, глубокие обобщения социальных отношений, человеческих характеров и судеб, всеобще значимых психологических состояний и чувств. В зависимости от предметно-сюжетной определенности и проблематики произведения, его ценностные смыслы могут иметь преимущественно «ситуативный» конкретно-исторический характер или же обладать универсальностью. Универсальные ценностные смыслы возникают в конкретных исторических, социальных, национальных условиях и культурных контекстах. Однако если изменяются условия жизни людей, их психологические стереотипы, нравы, обычаи, то остаются общезначимыми кардинальные вопросы о смысле бытия и счастье человека, его достоинстве, поиски гармонии во взаимоотношениях с другими людьми. Статус общечеловеческих художественных ценностей обретают произведения, в которых ставятся и обсуждаются эти «вечные» вопросы, содержатся универсальные смыслы, открытые для прочтения людям разных наций и различных эпох [1, с. 190-191].

Освоение художественных ценностей субъектами, как отмечает М. Ф. Овсянников, зависит от ценностных ориентаций. Ценностные ориентации в философском понимании представляют собой:

1) важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного [12, с.764];

2) в философии ценностные ориентации определяются как избирательное отношение человека к ценностям: то, что для одного имеет большую ценность, для другого – малую или вообще никакой [7, с.507]. Также ценностные ориентации рассматриваются как превращение ценностного выбора в основание для оценки всего «иного», т.е. других ориентаций, избранных другими людьми ценностей, способов их реализации и общезначимости [12, с.790].

В понимании культурологов, ценностные ориентации – особые фиксированные качества личности, позволяющие ей ранжировать объекты по их значимости для неё; могут выступать в качестве определённых побуждающих стимулов для достижений поставленных

целей, приобретая функцию регуляторов социального поведения [13, с.534].

С точки зрения психологов, ценностные ориентации, являясь важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида, представляют собой: 1) отражение в сознании человека социальных и личностных ценностей [3, с.442]; 2) идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней [10, с.441]; 3) способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности [10, с.441]; 4) важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей [1, с.596].

В педагогике ценностные ориентации также рассматриваются с разных позиций: во-первых, как моральные, эстетические, идеологические, гражданские, религиозные и другие основания, на которые ориентируется человек в поведении, оценке своей и чужой деятельности [6, с.140]; во-вторых, как отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров [9, с.659]; в-третьих, как детерминированные устремления, желания, потребности человека, выступающие для него в качестве важнейших личных ценностей и целей жизнедеятельности [11, с.422].

Анализируя различные трактовки понятия «ценностные ориентации», мы определяем его как отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров. [9, с.659].

Опираясь на исследования Н. С. Стерховой, Л. В. Паруниной и других, среди художественно-ценностных ориентаций мы будем рассматривать: отношение личности к произведениям изобразительного искусства как источнику развития духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального эмоционального богатства; бережное отношение личности к произведениям изобразительного искусства как части исторического и культурного отечественного и мирового наследия; отношение личности к произведениям изобразительного искусства как составляющей системы представлений об искусстве в целом; отношение личности к

произведениям изобразительного искусства как средству освоения языка изобразительного искусства; отношение личности к произведениям изобразительного искусства как источнику удовлетворения художественных потребностей и т.д.

Опираясь на определения ценностных ориентаций, данных М. Ф. Овсянниковым, Л.Ф. Ильичевым, П.Н. Федосеевым, С.М. Ковалевым, Г.В. Пановым, А.В. Петровским, М.Г. Ярошевским, В. А. Сластениным, Г. И. Чижаковой, *под ценностными ориентациями художественного вкуса мы понимаем систему устойчивых отношений личности к произведениям изобразительного искусства, закрепленных опытом эстетической насмотренности и всей совокупностью его переживаний, отграничивающих значимое в форме фиксированных установок.* Под отношением личности к произведениям ИЗО подразумевается внутренняя позиция, отражающая взаимосвязь личностных значений и значений, непосредственно завуалированных в произведениях изобразительного искусства.

В систему ценностных ориентаций художественного вкуса личности мы включаем: 1) отношение личности к произведениям изобразительного искусства как источнику развития духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального эмоционального богатства; 2) бережное отношение личности к произведениям изобразительного как части исторического и культурного отечественного и мирового наследия; 3) отношение личности к произведениям изобразительного искусства как составляющей системы представлений об искусстве в целом; 4) отношение личности к произведениям изобразительного искусства как средству освоения языка изобразительного искусства; 5) отношение личности к произведениям изобразительного искусства как источнику удовлетворения художественных потребностей и т.д.

Таким образом, развитие художественно-ценностных ориентаций студентов является важной составляющей их художественного вкуса и представляет собой одно из направлений воспитательной работы в педвузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.

2. Бухалова, И. В. Внеучебная воспитательная работа как фактор личностно-профессионального становления будущего педагога : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / И.В. Бухалова. – Челябинск, 2008. – 167 с.

3. Дорогова, Л.Н. Художественная культура. Понятия, термины : справочник / Л.Н. Дорогова [и др.]. – М. : Просвещение, 1978. – 206 с.

4. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: //http: //www. gnesin. ru / normativy / concept_of_art_education. html#top#top. – Загл. с экрана.

5. Краткая философская энциклопедия. – М. : Прогресс - Энциклопедия, 1994. – 576с.

6. Краткий педагогический словарь : учеб. справ. пособие / Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А. Тютькова. – М. : В. Секачев, 2005. – 181 с.

7. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 170 с.

8. Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: //http://sociologist.nm.ru/articles/burdieau_01.htm. – Загл. с экрана.

9. Педагогика : большая совр. энцикл. / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.

10. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под. общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

12. Современный философский словарь / под общей ред. В.Е. Кемерова. – М. : Академ. Проект, 2004. – 864 с.

13. Хоруженко, К.М. Культурология : энцикл. словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 640 с.

УДК 378

О.В.Чащина
г.Шадринск

Формирование эколого-валеологической компетентности у студентов педвуза

В статье рассматриваются различные подходы к толкованию сущности понятия «компетентность», обозначена необходимость включения в структуру профессиональной компетентности эколого-валеологического компонента. Дана трактовка понятия «эколого-валеологическая компетентность». Выявлена глубокая взаимосвязь экологической и валеологической сущностей образования.

Компетентность, компетенция, педагогическая компетентность, эколого-валеологическая компетентность, эколого-валеологическое образование.

Повышение качества образования, совершенствование профессиональной компетентности является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

Цель образования соотносится с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001г.) [9] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [3]. В соответствии с содержанием данных документов происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» личности.

В приоритетах образовательной политики, в рамках модернизации российского образования в период до 2010 г. разработана и принята Министерством образования РФ «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.». Программа является организационной основой государственной политики в области педагогического образования, определяющей его стратегию. Документ ориентирован на повышение качества педагогического образования, обновление его содержания и структуры, обеспечение непрерывного педагогического образования, динамичного формирования компетентности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и производить самооценку результатов своей деятельности.

Профессиональная деятельность будущего педагога неминуемо связана с образованием, ему придется решать эколого-валеологические педагогические

задачи. Умение решать эколого-валеологические профессиональные задачи обеспечивается экологической и валеологической подготовкой студентов. В настоящее время особую актуальность приобретает рассмотрение сущности эколого-валеологической компетентности специалистов и педагогических условий формирования этого социально востребованного качества.

Термин «компетентность» в профессиональной и педагогической литературе определяется в основном как содержательная характеристика (обширные знания, умения, навыки), структурная характеристика (уровни профессионального мастерства, подструктура личности и др.), характеристика состояния личности (готовность, способность и др.). Попытаемся обозначить сущность понятия «компетентность».

К настоящему времени сложились разные подходы к толкованию интересующего нас понятия. Мало ясности вносят и известные зарубежные определения. Так, директор Стенфордской международной комиссии по развитию образования Г.Вайнер определяет компетентность как адекватную ориентацию человека в следующих областях его деятельности: работе, культуре, учебе, политике, окружающей среде, мире. Эта глобальная оценка, тем не менее, дает нам ключ к определению профессиональной компетентности, ибо адекватная реакция непосредственно выходит на деятельность, без деятельности не будет и ориентации [1].

Э.Ф.Зеер определяет компетенцию (от лат. compentia – достигаю, соответствую, подхожу) «как совокупность прав, обязанностей специалиста определяется уставами, нормативными документами организации или предприятия и отражается в должностной инструкции» [2]. Компетентность же (от лат competens – соответствующий) трактует «как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а так же наличие соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим адекватное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата. Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия» [2].

По мнению Е.И.Огарева, компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития труда. Иными словами, под компетентностью понимается устойчивая способность к деятельности со знанием дела.

Иной подход к трактовке «компетентности» дает в своей работе М.А.Чошанов. Во-первых, компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение. Во-вторых, и это главное, данный пункт наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста – выпускника профессиональной школы. По мнению автора, целевая установка на подготовку высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих избранной профессией, в реальных условиях является лишь благим желанием. В этом смысле компетентность, в сравнении с совершенством, - более приземленная и реальная цель. Компетентность - это состояние адекватного выполнения задачи. В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффектные, но не эффективные решения – словом обладать критическим мышлением. В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновления знания, владения новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время ив данных условиях. Иными словами, компетентность – это способность к актуальному выполнению деятельности. В-пятых, и это вытекает из предыдущих пунктов, - компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. То есть компетентный человек должен не только понимать сущность проблемы, но и уметь решать ее практически, то есть обладать методом решения [10].

Причем в зависимости от конкретных условий решения проблемы, компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. Вариативность метода – это третье важное качество компетентности, наряду с мобильностью знания плюс критичность мышления. «Формула компетентности», по мнению М.А.Чошанова, может выглядеть следующим образом: компетентность – мобильность знания плюс гибкость метода плюс критичность мышления [10].

И.А.Колесникова, исследуя феномен «педагогическая компетентность» отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

В этом смысле педагогическая компетентность в содержательно-целевом отношении тяготеет к понятиям «культура» и «культурное развитие», поскольку именно в этом контексте в первую очередь важна технологическая сторона деятельности, наличие устойчивых, апробированных в общественной практике, целесообразных, с точки зрения социума, правил, эталонов, стандартов. Это гарантирует, по мнению автора, понимание и поддержку индивида в его профессиональной деятельности со стороны окружающих.

Так, А.К.Маркова пишет, что профессионал – это специалист на своем месте, стимулирующий интерес к результатам своей деятельности и повышающий роль своей профессии в обществе» [4].

Сходное определение предлагает и Дж.Равен. По его мнению, быть компетентным - значит обладать набором специфических компетентностей разного уровня. Иными словами, компетентность следует трактовать как сформированные определенные качества личности, которые проявляются в своевременно и качественно выполненной работе [7].

В свою очередь, Н.Волгин исходит из того, что компетентность предполагает наличие у специалиста не столько значительного объема знаний и опыта, сколько умений актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций. В этом случае компетентность выражается в способности правильно оценить сложившуюся ситуацию и принять в связи с этим нужное решение, позволяющее достичь значимого результата.

И.Н. Пономарева указывает, что основой компетентности молодого специалиста является фундаментальность образования, обеспечивающая возможность самообразования, а также определяющая смену стереотипа поведения в соответствии с социальными задачами общества [5].

Обобщив определения и рассуждения различных авторов, мы пришли к выводу, что само толкование сущности понятия «компетентность» не является исчерпывающим. Высказываются лишь суждения, делаются попытки определения понятия компетентности, выведения

«формулы компетентности» (М.А.Чошанов), выделения компонентов компетентности (Е.И.Огарев, Э.Ф.Зеер), выделения видов компетентности (А.Маркова, Н.Волгин), увязывания в данной характеристике личностного и социального (И.А.Колесникова, И.Н.Пономарева).

Таким образом, изучение понятий «компетенция» и «компетентность» свидетельствует, что они значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как охватывают еще и такие свойства личности, как направленность (мотивация, ценностные ориентации и т.п.), способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы; проницательность, гибкость мышления, характер (самостоятельность, целеустремленность, волевые качества).

Сами по себе понятия «компетенции» и «компетентности» - системные и многокомпонентные – уже широко используются в разных видах деятельности человека для обозначения ее высокого качества. Такой же смысл этим понятиям придают в экологии и валеологии с целью описания качества подготовки и деятельности специалистов.

Следует подчеркнуть, что психологи и педагоги трактуют понятие «компетентность» в процессуальном аспекте: она характеризуется через деятельность и носит диалектический характер, как социально-педагогическая. Исходя из данного определения, эколого-валеологическая компетентность предполагает осведомленность и опыт в сфере эколого-валеологически сообразной деятельности.

Для осуществления эколого-валеологической деятельности ее участники должны быть носителями экологической и валеологической культуры производства, а именно, обладать определенным уровнем мастерства, компетентности при выборе, применении и создании безопасных для жизни технологий.

В условиях нарастающего экологического кризиса и отсутствия приоритета здоровья в нашей стране становится актуальным включение в структуру профессиональной компетентности каждого специалиста эколого-валеологического компонента. Выделение эколого-валеологического компонента является оправданным требованием духовно-нравственного и экологического императивов. В эколого-валеологической этике намечается подход к систематизации моральных норм и правил поведения специалиста, в основу которого положены идеи устойчивого развития общества. Придерживаясь этого подхода Н.В.Ромейко, определяет экологическую компетентность как «сложный системный объект, построенный

на интеграции теоретических знаний, практических умений в области экологии и определенного набора личностных качеств, выполнявших специфическую функцию в системе профессиональной деятельности, обуславливающую готовность к экологически адекватному поведению в ситуациях морального выбора» [8].

Под валеологической компетентностью понимается обладание суммой валеологических умений, которые включают научно обоснованные факты, идеи, понятия, накопленные человечеством в области здоровья; наличие умений и навыков в области здоровьесбережения; способность устанавливать связи между валеологическими знаниями и практическими действиями на основе сформированных ценностных ориентаций на поддержание и укрепление здоровья, как собственного, так и здоровья обучающихся.

Таким образом, эколого-валеологической компетентностью можно трактовать как профессионально-личностную характеристику отношения к природе и здоровью, обуславливающую готовность выбирать, применять и создавать технологии, отвечающие требованиям нравственного, валеологического и экологического императивов. Так же эколого-валеологическая компетентность может проявляться в эколого-валеологической осведомленности. Понятийная матрица эколого-валеологической компетенции включает: основательность и целостность знаний, гибкость и адекватность технологий, критичность мышления, нравственное отношение к природе и своему здоровью. Эколого-валеологическая компетентность опирается на эколого-валеологическую культуру личности и такие значимые личностные качества как ответственность, креативность, любовь к природе.

В полной мере эколого-валеологическая компетентность может проявляться лишь у работающего специалиста. Но предпосылки ее и отдельные стороны формируются уже в период обучения в вузе. Формирование эколого-валеологической компетентности – целенаправленный деятельный процесс подготовки личности к выполнению эколого-валеологических функций, включающий овладение эколого-валеологическими знаниями, умениями, развитие соответствующей мотивации деятельности, которые обеспечат способность будущего специалиста научно обоснованно выбирать, применять и создавать природобезопасные и здоровьесберегающие технологии.

Формирование эколого-валеологической компетентности

происходит в результате совместной деятельности и преподавателей, и студентов. Это сотрудничество может внести существенный вклад в формирование изучаемой характеристики, а также способствовать формированию научного мировоззрения и совершенствованию профессиональной подготовки, если будут соблюдены определенные педагогические условия. Под педагогическими условиями формирования эколого-валеологической компетентности у студентов мы предлагаем понимать совокупность факторов (содержание, формы, методы), а также управляемую педагогами, самоуправляемую студентом среду, обеспечивающих эффективное протекание данного процесса.

Выделяя педагогические условия формирования эколого-валеологической компетентности, исходим из необходимости такой организации профессионального обучения, которая бы обеспечила формирование достаточных по уровню обобщения, полноты, осознанности, действенности знаний и умений принятия природобезопасных и здоровьесберегающих решений в ситуациях эколого-валеологического характера.

Формирование эколого-валеологической компетентности у специалиста любого профиля не возможно без целенаправленного освоения им основ педагогической подготовки. Педагогическая теория становится востребованной студентами, как только ими обнаруживаются перспективы дальнейшего развития в социальной и профессиональной областях. Реальная деятельность специалиста любого профиля в направлении, обеспечивающем эколого-валеологическую безопасность земной цивилизации, позволяет уяснить значимость освоения педагогических знаний и опыта, так как более всего через образование и просвещение человека возможна передача людям информации социально-экологического характера, а также раскрытие перспектив жизнедеятельности человека. Педагогическая составляющая эколого-валеологической подготовки студентов в вузе способствует не только освоению ими социально значимых знаний и способов деятельности, но и развитию у них новых социальных и профессиональных ориентиров, а именно необходимости реализации образовательной функции. Где бы ни работал, кем бы не являлся выпускник вуза, педагогическая компетентна его профессиональной подготовки будет активно востребована. Поэтому в содержание эколого-валеологической подготовки целесообразно включать теорию и

методику эколого-валеологического образования.

Следует отметить, что одним из средств оптимальности содержания обучения является установление последовательности при изучении учебных дисциплин, прочных связей и взаимоотношений между предметами и формами обучения. С.И.Архангельский отмечал, «чем теснее и глубже эта связь, тем выше уровень научной и профессиональной подготовки специалистов». Тем самым, устанавливаются связи между предметами, а также реализуется принцы интеграции, играющий важнейшую роль в формировании эколого-валеологической компетентности. Принцип интеграции естественнонаучных, нравственно-эстетических, социально-экономических, правовых аспектов эколого-валеологических взаимодействий способствует объединению всех сфер теоретического и практического сознания и различных видов деятельности.

Более полное отражение эколого-валеологическая информация получила в программах авторских коллективов под руководством Б.Д. Комисарова, И.Н. Пономаревой, А.В. Пасечника. В содержание программ включены вопросы влияния факторов окружающей среды на организм человека.

На современном этапе пока слабо выявлена система эколого-валеологических понятий, которая позволит рассмотреть проблему здоровья человека комплексно с позиций эколого-валеологического подхода. Однако, именно глубокая взаимосвязь экологической и валеологической сущностей образования формирует эколого - валеологическую компетентность будущего педагога.

Таким образом, формирование эколого-валеологической компетентности, исходит из необходимости такой организации профессионального обучения, которая бы обеспечила формирование достаточных по уровню обобщения, полноты, осознанности, действенности знаний и умений принятия природобезопасных и здоровьесберегающих решений в ситуациях эколого-валеологического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнер, Э.Н. Образовательная среда как фактор риска психического здоровья школьников / Э.Н. Вайнер // Практическая психология и логопедия.– 2003.– № 1–2. – С.9–14.

2. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф.Зеер. – М. : АПО, 2002. – 43 с.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – М. : Академия, 2002. – 25 с.

4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996 . – 308 с.

5. Пономарёва, И.Н. Экологическое образования в российской школе: История. Теория. Методика : учеб. пособие / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин ; под ред.В.П.Соломина. –СПб. : Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. – 415 с.

6. Пономарева, Л.И. Эколого-валеология: исторические предпосылки, научные и образовательные проблемы. Методология: моногрфия / Л.И. Пономарева ; СПб. : АСТЕРИОН, 2008. – 270 с.

7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

8. Ромейко, Н.В. Формирование экологической компетентности в условиях послевузовского образования / Н.В. Ромейко // Методология, теория и практика формирования экологической культуры в системе непрерывного образования : сб. материалов межвуз. науч.-практ. конф., Тобольск, 2000 (ТГПУ). – Тобольск, 2000.

9. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки док. по обновлению общ. образования. – М., 2001.

10.Чошанов, М.И. Еще раз о блочно-модульном обучении: уроки внедрения / М.И. Чошанов, Д. Фахей // Учитель. – 2005. – № 4. – С. 59–65.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(091)

Е.А. Аксентьева
г. Шадринск

Предпосылки подготовки учительских кадров в Южном Зауралье

В статье рассматривается одна из ключевых, доминирующих проблем образования в России и Южном Зауралье в пореформенный период XIX в. – проблема подготовки учительских кадров.

Политические, социально-экономические, педагогические условия, экономическое развитие, увеличение населения, школьные реформы.

Профессионально-педагогическое образование учителя развивалось под влиянием внешних – политических, социально-экономических, научно-технических, и внутренних – общепедагогических условий, включающих педагогику как науку и педагогическую практику. К социально-экономическим условиям относится характер экономических отношений в обществе, характер управления производствами и другими сферами общественной жизни, существующие в обществе формы собственности, структура народного хозяйства. Политические условия определяют характер общественного развития и опосредованно влияют на все институты общества, в том числе и на образование. [1, с. 11]

Реформы 60-х гг. XIX в. обусловили быстрые темпы буржуазно-рыночного развития России. За несколько десятилетий экономика страны претерпела изменения, занявшие в свое время в странах Западной Европы века. Россия в данный период активно использовала опыт европейских стран в организации современного производства, товарно-денежных отношений, достижения науки и техники.

В первые пореформенные десятилетия промышленный облик страны определяла легкая промышленность, ведущую роль в которой играла текстильная, сосредоточенная главным образом в Московском, Петербургском и Прибалтийском промышленных регионах. Наиболее быстро росла горнодобывающая промышленность. Значительные успехи были достигнуты и в отечественном машиностроении. С 1866 по 1890 гг. численность промышленных предприятий в России со 100 и более рабочими возросла в 1,5 раза, в то же время число рабочих в них — в 2 раза, а общая сумма производства — в 3 раза. [8, с. 84-85]

Южное Зауралье в историческом, географическом, экономическом и

культурно-демографическом аспектах являлось органической частью России. Вместе со всей страной после отмены крепостного права оно вступило в капиталистическую формацию. Его историческое развитие определялось закономерностями, едиными для России в целом. Это обусловило общие черты с аграрной эволюцией европейской части страны и Сибири. Вместе с тем сложились факторы, определившие особенности в развитии регионов. В Европейской России Южное Зауралье во второй половине XIX в. было окраиной, еще заселяемым районом, слабо экономически развитым. [5, с. 50]

Что касается крестьянской промышленности, то на территории Южного Зауралья были развиты кустарные промыслы. Быстрому развитию кустарных промыслов, особенно в Шадринском уезде, способствовали близость источников сырья, обилие лесов, служивших главным энергоносителем, а также разветвленная сеть водных и сухопутных путей сообщения.

В Шадринском уезде (кроме г. Шадринска) находились более или менее крупные заведения, так называемые «заводы». В 1856 г. их было: кожевенных – 138, паточных – 2, салотопенных – 3, мыловаренных – 3, колокольный – 1.

В Курганском округе в 90-е гг. складывались такие отрасли крестьянской промышленности, которые обслуживали потребности товарного земледелия и промыслов. [4, с. 26-28]

Из среды мелких кустарей начинают выделяться отдельные владельцы кустарных заведений, перерастающие уровень мелкотоварного производства, превращаясь в организаторов капиталистической мануфактуры.

Кроме мануфактуры как формы организации производства в Южном Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв. все шире развивается фабрично-заводская промышленность. Если в 1895 г. в Курганском уезде (без г. Кургана) насчитывалось 302 предприятия с числом рабочих 755 человек, то в 1913 г. работало уже 759 фабрик с 1730 рабочими. Самой большой была группа фабрично-заводских заведений по переработке продуктов полеводства.

Развитие капиталистических отношений наталкивалось на ряд препятствий: узость внутреннего рынка, обнищание массы крестьян, слабое развитие городов и др. В этих условиях быстрое развитие капитализма привело бы к краху всего народного хозяйства края. Однако зауральское крестьянство смогло найти выход из создавшейся сложной ситуации. Началась развиваться маслодельная кооперация. [4, с. 33-34]

Несмотря на отсталость Зауральского края, торговля играла большую роль.

Развитие торговли на данной территории в период капитализма связано с некоторыми особенностями исторического развития и географического положения. С одной стороны, Южное Зауралье представляло одну из отдаленных окраин, расположенную вдали от центров экономической жизни страны и не связанную с ними до конца XIX в. железными дорогами. Это задерживало процесс включения Зауралья во всероссийский рынок и во внешнюю торговлю России. Зауралье, как и вся Сибирь, вырабатывало в себе черты экономической колонии. Южное Зауралье находилось в узловом пункте, на пересечении путей с Урала, Сибири и Киргизской степи. [4, с.37]

При неразвитости путей сообщения и средств транспорта, отсутствии у крестьян на руках больших денежных средств главной формой торговли в нашем крае во второй половине XIX – начале XX вв. оставалась ярмарка. Число ярмарок постоянно росло. В Курганском уезде в 1862 г. было 57 ярмарок, в 1896 г. их стало 117, а в 1912 г. – уже 153. Местом проведения ярмарок были крупные торгово-перевалочные пункты: города Курган, Шадринск, Далматово, село Крестовское, станица Звериноголовское и др. [4, с. 38]

В конце XIX – начале XX вв. два основных и крупнейших историко-культурных и административных района Южного Зауралья – Шадринский и Курганский уезды – начинают взаимно притягиваться друг к другу крепкими торгово-экономическими связями. Проведение через Курганский уезд Сибирской железнодорожной магистрали оживило его хозяйственную жизнь и способствовало бурному развитию скотоводства, на переработке продуктов которого стал специализироваться Курганский уезд. С другой стороны, в Шадринском уезде вплоть до 1913 г. не было иных транспортных артерий, кроме гужевых дорог. Эта часть Южного Зауралья более тяготела к производству хлеба и хлебопродуктов, поступавших на уральские заводы, а также на станцию Мишкино Сибирской железной дороги. Эта начавшаяся специализация районов и была экономическим стимулом для зарождения хозяйственного единства края, которая позднее воплотилась в создание единого территориально-административного образования – Курганской области. [4, с. 46]

Неравномерность промышленного развития отдельных районов страны и социально-экономические противоречия определенным образом были связаны с различиями образовательного уровня и грамотности населения отдельных районов России, социальных групп и сословий. Растущей промышленности нужны были

рабочие, техники, специалисты разных профессий. Опыт капиталистической организации труда в России и в других странах приводил экономистов к выводу, что важнейшим условием решения капитального вопроса об интенсивности труда является образование народа во всех его видах, его общее умственное развитие. Поэтому вопреки «просветительской» политике самодержавия в начале XX в. растет количество школ. [3, с. 10]

Таким образом, одной из предпосылок подготовки учительских кадров являлись экономические успехи как России в целом, так и регионов в частности.

Следующей предпосылкой развития образования, в том числе и педагогического, был рост городов. С 60-х гг. городское население росло вдвое быстрее сельского. Городское население еще больше нуждалось в образовании, чем сельское, так как в городских центрах сложилась новая система органов административного управления, которая требовала большего числа подготовленных кадров. [7, с. 220]

В Зауралье, в свою очередь, наблюдалось увеличение численности и плотности населения. В 60-е гг. XIX в. Курганский округ продолжал оставаться самым населенным в Тобольской губернии, в нем проживали 169505 государственных крестьян, что составляло более пятой части всего сельского населения губернии. В 1862 г. в нем насчитывалось 186091 чел. Кроме государственных крестьян, сюда входили немногочисленные дворяне, духовенство, 3735 чел. ссыльнопоселенцев, 12440 чел. военного ведомства с семьями, нижние чины и их жены. По сравнению с 1858 г. население округа увеличилось на 7965 чел., или на 4,4%. В Шадринском же уезде уже в 1872 г. проживало 255 780 чел. [2]

Что касается государственной политики, то царизм всегда был враждебно настроен к просвещению. Однако процессы, происходящие в стране, заставили власть пересмотреть свое отношение по данному вопросу. Во-первых, развивающаяся экономика постоянно расширяла потребности в квалифицированных кадрах для промышленности, транспорта, здравоохранения, государственной службы.

Во-вторых, пока крестьяне были крепостными, государство не заботилось об образовании, так как народ находился в непосредственной власти помещиков. С отменой крепостного права, крестьяне становились гражданами государства и, как граждане, получали право на образование. Оставлять крестьян, т.е. большую часть своих граждан, невежественными государству было невыгодно и даже опасно, так как

«совершенно невежественные граждане не могли надлежащим образом исполнять гражданских обязанностей и пользоваться правами, им дарованными». [6, с. 229] Кроме этого недостаток образованных граждан влиял на силу и вес всего государства среди образованных соседей.

С целью ликвидации безграмотности среди крестьян и дворян правительство открывало школы различного типа, что потребовало новые кадры. Это является третьей предпосылкой развития педагогического образования.

Потребность развивающихся капиталистических отношений, борьба демократической общественности и педагогические искания 60-х гг. находили отражение в ряде нормативных документов по просвещению. Среди них необходимо назвать «Положение о начальных народных училищах»; «Устав гимназий и прогимназий» 1864 г.; устав 1862 г., по которому женские училища были переименованы в гимназии; «Университетский устав» 1863 г. Главной заслугой этих уставов являлось становление и развитие различных видов учебных заведений, в том числе женских. [8, с. 57-60]

Развитие промышленности, сельского хозяйства и транспорта, внедрение в эти отрасли народного хозяйства машинной техники требовали изменения системы народного образования. Осуществление реформ в сфере управления, судопроизводства, в военном деле и т.д. было невозможно без увеличения числа грамотных людей, без подготовленных специалистов и, следовательно, без развития сети специальных учебных заведений. Само правительство, исходя из возросших потребностей в образованных кадрах, было заинтересовано в расширении системы образования. Народное образование находилось под контролем соответствующих правительственных органов и вместе с тем служило важным средством идеологического воздействия на народные массы.

В результате проведения школьных реформ в 1862 – 1864 гг. численность начальных и средних школ в России возросла с 1856 по 1896 гг. с 8 000 до 79 000, а число учащихся в них – с 450 000 до 3,8 млн. Проходило обучение грамоте солдат в армии. Важно отметить, что в широких массах крестьянства все более развивалось сознание практической необходимости приобретения элементарной грамотности. Несмотря на рост числа начальных школ различных типов (государственных, земских и церковно-приходских), их остро не хватало для удовлетворения потребности крестьян в грамотности. Крестьяне образовывали свои, «домашние школы грамоты». Обычно обучение в такой школе

проходило в крестьянской избе. За небольшое вознаграждение в качестве учителя приглашали знающих грамоту отставного солдата, бывшего семинариста или же сельского дьячка. В 80 – 90-х гг. многие из «школ грамоты» были преобразованы в церковно-приходские, руководство которыми передавалось местному приходскому духовенству.

Согласно переписи населения 1897 г. удельный вес грамотных сельских жителей составлял 22%. Если учесть, что в середине XIX в. в государственной деревне было не более 4 – 6%, а в крепостной – 1 – 2%, то следует признать рост грамотности среди населения достаточно существенным. [8, с. 168]

Увеличение количества школ и процента грамотного населения требовало определенного количества педагогов. Это является четвертой предпосылкой, способствовавшим развитию педагогического образования.

Таким образом, в России и Южном Зауралье в конце XIX – начале XX в. сложились социально-экономические, социально-политические и педагогические предпосылки для развития педагогического образования. Специальная подготовка учителей стала общественно-исторической необходимостью. Реформы 60-70-х гг. определили переход России к индустриальному развитию. В свою очередь это потребовало большого количества грамотных людей. Церковно-приходская школа не могла решить этой проблемы, встал вопрос о массовом открытии начальных школ, где сразу возникла проблема нехватки учительских кадров. Кроме того, резко возросшее городское население, развитие женского населения, стали источником учащихся кадров для открывающихся учительских школ. Следовательно, в России должна была измениться вся система образования и подготовка учительских кадров в том числе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайнутдинов, М.Л. Условия обновления содержания образования в средней педагогической профессиональной школе : дис. … канд. пед. наук / М.Л. Гайнутдинов ; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 1997. – 179 с.

2. Государственный архив в г. Шадринске. Ф. 473. Оп. 1. Д. 108. Л. 2

3. Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: Историко-педагогический очерк / С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.

4. История земли Курганской. Т. 2. (1861-1917) : учеб. пособие по истории род. края. – Курган, 1998. – 160 с.

5. История Курганской области (1861-1917 гг.). Т. 2. Курганский гос. университет. – Курган, 1996. – 488 с.

6. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – СПб., 1915. – 746 с.

7. Троицкий, Н.А. Россия в XIX веке. Курс лекций : учеб. пособие / Н.А. Троицкий. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 2003. – 431 с.

8. Федоров, В.А. История России. 1861-1917: учеб. пособие для вузов / В.А. Федоров. – М. : Высшая школа, 2000. – 384 с.

УДК 37(091)

Е.А.Евстратова
г Ханты-Мансийск

Историография проблемы профильного обучения в сельской школе

Дается историческая последовательность развития проблемы профильного обучения в сельской школе.

Профильное обучение, сельская школа.

Современная педагогическая концепция предполагает реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала в соответствии с социально-обусловленными и образовательными запросами граждан, определяя ведущей социальную функцию образования. Его результатом должно стать формирование личности, отвечающей потребностям общества, перспективам его развития, способной адаптироваться и активно трудиться. Социально-педагогическая парадигма профильного обучения сельских школьников предусматривает его ориентацию на изменившиеся потребности личности, соответствие содержания профильной подготовки социальным ожиданиям социально-экономического комплекса страны, включенность работодателей в процесс организации профильного обучения сельских школьников. Профильное обучение достаточно полно изучено отечественными учеными, однако новые тенденции развития общества, выход России на международный уровень экономики, культуры, образования, обусловливают решение таких задач общеобразовательной школы, которые позволяют приобщить индивида к универсальным глобальным ценностям и ценностям на рынке труда.

Указанные обстоятельства обусловливают необходимость выявления тенденций развития проблемы профильного обучения сельских школьников и выделение его этапов с позиции принципа историзма, выявления сущности профильного обучения как предмета научного исследования с позиции принципов объективности, единства общего и единичного, принципа голографичности. Раскроем их и соотнесем с предметом нашего исследования.

Принцип - (начало, основа) – исходное, начальное положение, которым руководствуется педагог в своей практической деятельности и поведении; инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции; методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать в качестве регулятивных норм практики; основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности; инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать в качестве регулятивных норм практики; основа устройства или действия какого-либо прибора, машины и т.п. [1]

В основе анализа научных понятий, обеспечивающих наше диссертационное исследование лежит сформулированный Гегелем диалектический *принцип историзма*, который является «методологическим выражением саморазвития действительности в его направленности по оси времени в виде целостного неразрывного единства таких состояний (временных периодов) как прошлое, настоящее и будущее». [2] Принцип историзма дает возможность оценивать целостность и определенность того или иного этапа в развитии общества и предвидеть тенденции его будущего развития. Регулируя научный поиск, принцип историзма выдвигает несколько важных требований, которые, в конечном счете, определяют способ действия познающего субъекта. К этим требованиям относятся: а) изучение настоящего, современного состояния предмета; б) реконструкция его прошлого - рассмотрение генезиса, т.е. возникновения и основных этапов его исторического движения; в) предвидение будущего, прогнозирование тенденций дальнейшего развития предмета. Такое всестороннее

изучение предмета исследования в его развитии и самодвижении, позволяет выявлять его конкретные свойства и взаимосвязи с учетом особенностей исторической эпохи, в контексте с историческими условиями. [3]. Принцип историзма требует также вычленения основных этапов в развитии изучаемого явления, познания взаимосвязи структурных элементов каждого отдельного этапа, установления сходства и различия между ними, обнаружения механизма дальнейшего изменения. Вскрытие основного противоречия, прослеживание его главной стороны в связи с измбенениями отношений структурных элементов в системе, обнаружение преемственности в развитии позволит решить эту задачу. Выполнение указанных требований принципа историзма приближает нас к пониманию того, «чем данная вещь стала сегодня» - каково движение проблемы воспитания интереса к изобразительной деятельности и что составляет в своей сущности она на современном этапе.

Принцип объективности неразрывно связан с диалектико-материалистической интерпретацией всего процесса познания. Он предъявляет определенные методологические требования к формированию и анализу таких важнейших понятий, как объект познания, вещь, свойства, отношения и т.д. Вещь рассматривается как определенная совокупность свойств любого объекта, включенного в процесс познания. Однако, вещь нельзя сводить к конечной совокупности свойств. Свойства вещи проявляются, с одной стороны, при взаимодействии основных структурных элементов данной вещи, а с другой – в отношениях данной вещи с другими вещами. Поскольку эти отношения многообразны и бесконечны, то и свойства вещи также бесконечны и многообразны. В границах познанных свойств вещь всегда имеет свою определенность и выступает как вполне определенная, устойчивая совокупность ее свойств, поскольку эти свойства уже изучены. Но в то же время она находится в состоянии развития и может обогащаться новым содержанием по мере познания и более глубокого изучения уже познанных или новых свойств. [4] Исходя из данного принципа на основе существующих теоретических концепций и на основе новых эмпирических данных, полученных в результате познания, мы сможем выделить существенные объективные связи, свойства и отношения и сформулировать гипотезу нашего исследования в контексте проблемы конструирования, моделирования и разработки системы профильного обучения сельских школьников. Идентификация и изучение отдельного,

определение удельного веса общего в особенном, поиск закономерностей всеобщего в каждом отдельном случае необходимая предпосылка и метод получения научных фактов, диагностики, предвидения и рекомендаций для практики. Фиксация особенного и отдельного важна и как условие для сопоставимости, проверки и обобщения эмпирических данных.

Применение принципа *единства общего, особенного и отдельного* позволяет преодолеть объективную трудность обнаружения и применения законов воспитания и обучения, заключающуюся в чрезвычайно широком диапазоне свойств, характеристик и индивидуальных особенностей всех участников педагогического процесса. Совокупность педагогического знания, теоретического и практического, апробированного ходом истории человечества, свидетельствует о существовании антропологического императива: непреложной и абсолютной необходимости предпосылать педагогике человековедение. Попытки обойтись без этой предпосылки приводят к неминуемому коллапсу педагогики как науки и практики. [5]

Принцип голографичности исследования заключается в том, чтобы трактовка тех или иных фактов, явлений, процессов предусматривала, как правило, не менее трех проекций: трактовка исследователя; трактовка других исследователей; трактовка исторических фигур, имевшая прямое или косвенное отношение к предмету исследования. Такой подход обеспечивает не только объемную, не одномерную картину образовательного процесса, но и облегчает получение достоверной информации; убедительность выводов, заключений. При этом можно заметить, что голографический подход касается также источниковедческой базы, т.е. в материалах исследования могут быть использованы как научные, так и публицистические, художественно-литературные, художественно-изобразительные, фольклорные материалы. Важно их соответствие историческому периоду, объекту, предмету исследования. [6] В контексте голографического анализа, целесообразно придерживаться направлений голографического анализа, предложенных С.А.Днепровым, который позволяет дать голографическую характеристику исследуемого предмета: философское направление: Каково происхождение? Каким образом можно исследовать проблему? Что представляет собой изучаемое явление и понятие для системы образования?; историческое направление: Когда оно появилось? Каковы способы и методы исторического проявления и

развития? Каково историческое проявление в развитии образования?; психологическое направление: Каковы особенности генезиса? Каковы деятельностно опосредованные педагогические отношения, в которых отражается данное явление?; педагогическое направление: С чего начинается и как осуществляется применение изучаемого явления, предмета исследования в образовании? Каковы методы и средства педагогического исследования наиболее эффективны? Как происходит переход с менее совершенного уровня на более совершенный уровень развития? [7] Заметим, что опора на данный принцип позволяет нам проецировать исследуемое явление на целостный «образ» проблемы профильного обучения в сельской школе. В этом случае наше исследование направлено на выявление различных точек зрения на процесс профильного обучения в сельской школе. Учитывая, что принцип голографичности исследования предусматривает трактовку изучаемых проблем другими исследователями [6] отметим, что принцип голографичности исследования дает возможность обнаружить ряд концептуальных подходов, позволяющих интерпретировать педагогическое прошлое, прежде всего, с различных точек зрения ведущих и современных исследователей.

Поэтому, мы прибегли к анализу основополагающих методологических идей, теорий, концепций, учений, которые позволили сформулировать ведущие понятия с опорой на научно-авторитетные мнения и использовать их в качестве основных, а научные теории, концепции в области развития проблемы воспитания интереса к изобразительной деятельности рассматриваются не просто как объект познания, а предстают в качестве целого, направленного на постижение специфики исследуемого предмета и объекта диссертации. Данными принципами мы будем руководствовать в раскрытии сущности и содержания профильного обучения и этапов развития проблемы профильного обучения.

Изучая вопрос о природе профильного обучения, о развитии его в исторической последовательности, следует обратить внимание на выявление социально-исторических предпосылок возникновения и становления проблемы профильного обучения школьников, под которыми мы будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений и практической обусловленности профильного обучения.

Анализ научной литературы (П.И.Балабанов) позволил нам выделить четыре группы социально-исторических

предпосылок развития проблемы профильного обучения. К первой группе относятся основные характерологические особенности общественно-политической, экономической и культурной ситуации, позволяющие зафиксировать обстоятельства, условия жизни людей, которые детерминируют потребности и потенции их удовлетворения через существующие производственные отношения, культуру общества и пр. Ко второй группе относятся социальный заказ общества на развитие объекта изучения, выраженный в нормативных документах и средствах массовой информации. Под социальным заказом в данном случае понимается особая сфера духовно-практической деятельности, в которой конкретизируется диалектика исторической необходимости и сознательной деятельности людей. К третьей группе социально-исторических предпосылок относятся результаты теоретического изучения объекта, отраженные в научной литературе. Они содержат и фиксируют научное наследие каждого исторического этапа, что позволяет проследить генезис в широком смысле теоретических представлений и диагностировать их перспективность для дальнейших разработок. Четвертая группа характеризует практическое освоение изучаемого объекта. Для выявления предпосылок этой группы необходимым является фиксирование уровня развития производства в конкретном обществе и уровня практического использования изучаемого объекта в конкретной научной области. Указанные социально-исторические предпосылки позволяют рассмотреть историографию профильного обучения, которые соотносятся с этапами его развития как компонента соответствующей отрасли знания.

Исторический подход к исследованию профильного обучения позволил выявить внутреннюю структуру профилизации и дифференциации, которая имеет не просто множество связей и зависимостей, а органичную совокупность ее составляющих, т.е. системный характер; изменения во времени структуры и качественно-количественных характеристик профильного обучения, следующие друг за другом. На основе исторического подхода осуществлен анализ проблемы становления и развития профильного обучения в России, что позволило нам выявить исторические предпосылки его развития и охарактеризовать следующие исторические этапы профильного обучения. **Первый этап**: конец XVIII—конец XIX века, зарождение классической и реальной школы, который характеризуется осуществлением дифференциации обучения по следующим признакам: мужское или женское,

церковное или светское, сословное; появление после реформы 1786 года большого числа разнообразных учебных заведений (мужские и женские гимназии, реальные училища, коммерческие училища, кадетские корпуса и епархиальные училища); попытка законодательного введения дифференциации обучения (1852 год), когда в соответствии с уставом учебных заведений, подведомственных университетам, были созданы три типа гимназий, различавшихся по целям, направленности, по объему учебного материала; развитие церковно-приходских, земских школ, сельских училищ для крестьянских детей, в которых сельскохозяйственное образование выступало важным фактором развития сельских детей и подготовки их к самостоятельной жизни. **Второй этап**: начало XIX — середина XX века. На данном этапе акцентируется внимание на развитии профессиональной и предметной дифференциации: подготовка в 1915-1916 гг. реформы образования, в процессе которой 4-7-е классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную; создание после событий 1917 года Единой трудовой школы; курс Наркомпроса РСФСР на профилизацию школы старшей ступени; разработка «Основных принципов Единой трудовой школы» и «Положения об Единой трудовой школе РСФСР»; разработка концепции развития системы образования коллективом ученых и практиков — членов научно-педагогической секции (ППС) Государственного ученого совета (ГУС).

Характерными чертами данного периода развития школы были: появление в этот период в ряде областей России школ с различными уклонами обучения (сельскохозяйственный, экономический, кооперативный) с учетом местных промышленно-экономических нужд; создание в 1922 году школ с сельскохозяйственным уклоном, в задачи которых входило пробуждение интереса к сельскохозяйственной работе; создание в 1924 году школ крестьянской молодёжи (ШКМ); появление в 1925 году фабрично-заводских семилетних школ (ФЭС) с 5-7-ю годами обучения. ШКМ и ФЭС имели различные программы трудового и производственного обучения.

Программы по общеобразовательным предметам были едиными для всех уклонов, различались лишь специальными предметами, а уклонов могло быть очень много (пятьдесят и более) — сельскохозяйственный, педагогический, индустриальный, кооперативный, библиотечный и др.

Реорганизация школы второй ступени в период начавшейся индустриализации страны (1926г.) и коллективизации сельского хозяйства (1929г.) была осуществлена на основе профессиональной профилизации. В числе характерных черт реорганизации: соединение общеобразовательных и профессиональных знаний; введение специальных дисциплин и специализированных практик; взаимосвязь профессионализированного и общеобразовательного цикла; ограничение общего количества часов учебного плана и деление его на составляющие (20—24 часа на общеобразовательный цикл, 6—8 часов на специальные дисциплины и 6—8 часов на практику), распределение часов в течение года, гибкость расписания.

Программы для сельских школ имели профессионально ориентированный характер, предусматривал изучение в 1-8-х классах основ сельского хозяйства и сельхозтехники, а в 9-м - селекции и семеноводства. Занятия проводились в основном на пришкольных участках. Данный исторический этап охарактеризован в работе как период интеграции общего образования и профессиональных знаний, установления взаимодействия с сельхозпредприятиями на основе договоров с колхозами, совхозами, МТС.

В 30-е годы прошлого столетия в школах с сельскохозяйственным направлением стержнем трудовой подготовки было изучение сельскохозяйственной трудовой деятельности через непосредственное участие школьников в сельскохозяйственном труде. Особенностью этого периода стали также попытки решить через трудовое обучение задачу формирования мировоззрения учащихся. В сельских школах, как отмечают многие специалисты в области истории педагогики, преобладало увлечение практической деятельностью, что привело к снижению уровня общеобразовательной подготовки. **Третий этап**: середина XX - конец XX века предстает как развитие профессионально ориентированной и уровневой дифференциации: проведение эксперимента по дифференциации обучения по физико-математическому и техническому, биолого-агрономическому, социально-экономическому и гуманитарному направлениям, инициатором которого выступила в 1957 г. АПН СССР; реорганизация школы и коренное улучшение учебного процесса в связи с отставанием сложившейся системы школьного и профессионального образования от растущих потребностей общества; введение в 9-11-х классах обязательного производственного

обучения (были расширены производственные площади и техническое оснащение учебно-производственных бригад (УПБ), а в учебные планы школ включили обязательный сельскохозяйственный труд учащихся).

В конце 50-х годов возникла необходимость организовать широкое обучение механизаторским профессиям учащихся школ, чтобы помочь молодежи сразу же после окончания школы найти квалифицированную работу в сельском хозяйстве и тем самым удержать ее от миграции в город.

Постановление партии и правительства «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977г.), решения пленума ЦК КПСС 1982 года были нацелены на усиление ранней профессиональной ориентации учащихся IV—VI классов и организованное привлечение школьников к общественно полезному и производительному труду в течение всего периода обучения.

Для данного периода развития общества характерны направленность образования на решение сложнейшей экономической и социальной проблемы села: воспроизводство его трудовых ресурсов, подготовку квалифицированных кадров для колхозов и совхозов; усиление взаимосвязи общеобразовательной подготовки с системой трудового обучения, приобретением профессиональных знаний в определенной сфере; соответствие профилей трудового обучения в каждой сельской школе потребностям хозяйств в кадрах; повышение значимости каждого учебного предмета в трудовом воспитании школьников; организацию профессиональной ориентации школьников на профессии сельскохозяйственного производства. Значительным явилось то, что на данном этапе осуществлялась разработка концепции дифференциации обучения в средней общеобразовательной школе, появились такие формы дифференциации содержания образования по интересам школьников, как факультативные занятия в 8—10-х классах, школ (классы) с углубленным изучением предметов (гимназии, колледжи, и др.), реализующие вариативные образовательные программы, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени. **Четвертый этап**: 2000 год – по настоящее время - имеет целью введение профильного обучения на государственном уровне, одобрение Правительством РФ «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», положившей начало широкомасштабному эксперименту по реализации идей профильного обучения в

массовую практику образовательных учреждений. Проведенный историко-ретроспективный анализ показал, что в основе становления профильного обучения в России лежит дифференциация обучения, содержание которого в различные исторические периоды определялось социально-экономическими потребностями страны. В истории становления и развития профильного обучения имели место периоды преобладания академического образования и чрезмерного усиления реального образования в ущерб общеобразовательной подготовке. Профильная и профессиональная ориентация образования сельских школьников только на сельскохозяйственные профессии, характерная для 70- 80-х гг. XX века, оказалась неэффективной, так как не учитывала познавательные интересы и образовательные запросы всех сельских школьников; не отвечала потребностям социальной и производственной инфраструктуры села, для которой требовались специалисты различных профилей.

Анализ современного состояния профильного обучения сельских школьников в России показал, что профильное обучение, по мнению директоров сельских школ, является одним из главных результатов модернизации образования. Согласно данным исследования 2005 года, проведенного Институтом социально-педагогических проблем сельской школы РАО и охватившего анкетным опросом 598 директоров сельских школ из 28 регионов России, 50% сельских школ находятся на стадии активного обсуждения введения профильного обучения; 15,8% еще не приступили к введению профильного обучения; 14,5% реализуют профильное обучение первый год; 3,9% пока не обсуждают эту проблему и только 11,7% реализуют профильное обучение уже несколько лет. Вместе с тем усиливается тенденция сокращения численности общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности и за последние десять лет их количество сократилось примерно на две тысячи. С другой стороны особенности сельского расселения, пространственные контрасты, социально-экономические различия регионов России определили такую особенность сельской школы, как ее малочисленность, что создает проблемы, требующие их кардинального решения. Для этого требуется комплексный подход, в котором центральным звеном становится профильное обучение сельских школьников с учетом статуса школы, национальных и демографических особенностей, накопленного позитивного опыта и традиции сельского образования.

Для современного этапа реализации профильного обучения в сельских школах характерно его развитие в изолированном от потребностей экономики режиме, замкнутость профильного обучения на системе общего образования, отсутствие должного взаимодействия с отраслями экономики, государственными и частными предприятиями, испытывающими дефицит специалистов и кадров рабочих профессий, неготовность муниципального рынка труда предоставить сельской молодежи работу по полученным специальностям и достойную оплату труда, отставание процесса обновления профессионального образования от потребностей инновационной экономики. Ученые и практики пришли к выводу, что профильное обучение сельских школьников осуществляется в условиях его слабой ориентации на подготовку учащихся к работе в сельской местности, низкой мотивированности участия предпринимателей в профильном обучении, несформированности отношений между бизнес - сообществом и сферой общего образования. В большинстве регионов до сих пор преобладает предметно ориентированное профильное обучение, нацеленное только на поступление выпускника в вуз. Образовательные учреждения испытывают дефицит квалифицированных кадров, способных на должном уровне осуществлять профильное обучение. Имеет место неразвитость инфраструктуры для осуществления профильного обучения сельских школьников. В ряде сельских регионов наблюдаются перекосы в ориентации профильного обучения сельских школьников: в одних - односторонняя ориентация профильного обучения сельских школьников на сельскохозяйственные профессии, что не позволяет учитывать потребности сельского рынка труда в специалистах новых профессий, в том числе и несельскохозяйственной занятости; в других - отказ от подготовки специалистов для агропромышленного комплекса.

Исследование современных тенденций развития профильного обучения сельских школьников в России позволило определить в числе ведущих такие, как: развитие интегративных моделей взаимодействия общеобразовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования, учреждениями начального, среднего, высшего профессионального образования (педагогического, аграрного, технического, военного и др.), социокультурной сферой села, частными и государственными предприятиями агропромышленной и социальной сферы; создание новой социально-образовательной среды за счет

индивидуализации, дифференциации обучения, применения социальных, информационно - коммуникационных технологий в обучении, использования дистанционных, очно - заочных форм обучения; обновление содержания деятельности учителя как организатора процесса обучения, межпредметной интеграции, учителя-консультанта, фасилитатора, тьютора, сопровождающего ученика на пути профессионального самоопределения; переориентация педагогической деятельности на получение новых образовательных и воспитательных результатов в виде компетенций в познавательной, трудовой, социальной и общественной сферах; активизация самостоятельной, познавательной, личностно-значимой творческой и исследовательской деятельности учащихся; ориентация обучения на саморазвитие, самореализацию с целью профессионального и жизненного самоопределения.

Обобщение этих и ряда других тенденций позволяет утверждать, что процесс становления профильного обучения сельских школьников претерпевает стадию активного развития. Данное нововведение является важным направлением развития образования в сельском социуме и социокультурного развития села. Профильное обучение создает предпосылки для конкурентоспособности ученика сельской школы при поступлении в учреждения начального, среднего, высшего профессионального образования.

Итак, развитие профильного обучения сельских школьников осуществляется в зависимости от социально-исторических предпосылок становления профильного образования в России, запросов общества на формирование личности, адаптированной к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям жизни и социума. Сущность профильного обучения сельских школьников в исследованиях раскрывается с позиции социально-экономического, социально-педагогического и личностно-ориентированного, многофункционального подходов. Сложившаяся система профильного обучения в последние годы в основном носит академический характер, ориентирует на подготовку для поступления в вуз, и в меньшей степени знакомит с основами будущих профессий, не раскрывает востребованности этих профессий на региональном и муниципальном рынке труда. Характерным в целом для Российского образования является сохранение в качестве инварианта значительной доли общеобразовательной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко ; Урал.гос.пед.ун-т, Рос.гос.проф.-пед.ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.

2. Современная философия : слов. и хрестоматия. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 511 с.

3. История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. : учеб. пособие / под ред. А.И. Пискунова. — М. : Сфера, 1997. – 192 с.

4. Методологические основы научного познания / под ред. П.В. Попова. – М. : Высш. шк., 1972. – 272 с.

5. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 3-10.

6. Белкин, А.С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Актуальные проблемы современного образования (методология, теория и технология) : сб. науч. ст. – Шадринск : Исеть, 2006. – 231 с.

7. Днепров, С.А. Генезис научного сознания / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2001.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2

Л.Г. Касьянова, С.А. Попова
г.Шадринск

Особенности восприятия художественного образа картин у детей старшего дошкольного возраста

В статье рассматриваются проблемы восприятия детьми старшего дошкольного возраста художественного образа картин с философской, эстетической, психологической и педагогической точки зрения, освещаются разные взгляды ученых на данную проблему.

Детская психология, восприятие картин, художественный образ.

Качественно новый уровень развития общества нуждается в образованной и культурно развитой творческой личности. Приобщение детей к искусству начинается в дошкольном возрасте на начальном этапе воспитания и обучения, поэтому возникает необходимость значительно улучшить качество эстетического воспитания детей, всесторонне развивать их творческие способности, умение образно осмысливать окружающий мир.

Детское творчество непосредственно связано с восприятием и отображением действительности, и важнейшим условием его развития является художественно - образное видение мира, художественное мышление ребенка, которое невозможно без воображения и фантазии.

Процесс детской изобразительной деятельности направлен на создание художественного образа изображаемого объекта или явления соответствующего возможностям детей. Практическая деятельность и эстетическое восприятие предметов и явлений окружающей действительности являются основой его создания.

Понимая значение искусства в жизни общества и в воспитании подрастающего поколения, в отечественной и зарубежной педагогике и психологии на протяжении многих лет в различных аспектах решаются вопросы, связанные с рассматриванием картин и иллюстраций.

Зарубежные педагоги и психологи подходят несколько односторонне к разрешению вопросов, связанных с рассматриванием картин. Картины используются с целью расширения кругозора, развития наблюдательности, внимания (исследования В. Штерн, А. Бине, К. Бюллер, А.К. Типпель), а также рассматриваются интеллектуальные и

чувственные условия, необходимые при созерцании картин. Исследуя вопросы отношения и толкования ребёнком картинки, авторы определяют стадии её понимания, обуславливая их возрастными особенностями. Они указывают на то, что ребёнку дошкольного возраста недоступно понимание содержания картины. Он остаётся на стадиях «перечисления» и «описания действий», а «стадия отношения» присуща детям более старшего возраста.

В зарубежных исследованиях расчленяется и противопоставляется содержание и форма, утверждается положение о том, что при восприятии картин внимание детей направлено на содержание, а не на форму. Зарубежными педагогами не отрицается влияние картин на духовную жизнь подрастающего поколения. Однако утверждается мысль о том, что дети дошкольного возраста не могут видеть красоты, созданной художником, своё понимание направляют лишь на содержание картины, а освоение её эстетической стороны происходит в более поздний возрастной период. Детям дошкольного возраста, по мнению Дж. Сели и А.К. Типпель, недоступно понимание эстетической стороны картины, и они не могут высказать эстетической оценки особенно по сюжетным картинам. Авторы придерживаются мнения о том, что чувство красоты у детей прирожденно и самопроизвольно развивается. Они отвергают роль воспитательного процесса при восприятии картин и обосновывают их понимание возрастными периодами ребёнка. Вышеизложенные положения нашли дальнейшую разработку в исследованиях отечественных психологов и педагогов, которые получили новые данные, опровергающие доводы зарубежных исследователей (С.Л. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина, Т.А. Репина, Г.Т. Овсепян, А.А. Люблинская, Н.М. Зубарева и др.).

В отличие от мнения зарубежных педагогов и психологов С.Л. Рубинштейн и Г.Т. Овсепян доказали, что дети четырёх лет начинают проявлять интерес к различным явлениям, воспринимают их с критической стороны, хотя часто умозаключения строят на внешних признаках. Основное внимание в исследованиях было уделено изучению процесса восприятия, в результате чего была установлена зависимость процесса восприятия картины от содержания и от характера постановки вопроса, а не от возрастного периода.

Если в исследованиях С.Л. Рубинштейна и Т.Г. Овсепян внимание уделялось исследованию содержания картины, то в исследованиях Х.Е. Хоменко, Т.Г. Гиневской, В.В. Мистюк начинает осуществляться новый

подход к восприятию картины детьми дошкольного возраста. Впервые в психологической науке ученые начинают изучать возможность восприятия дошкольниками выразительных средств картины. Отечественными учеными доказывается положение о влиянии на понимание картины таких средств как движение и композиция. Х.Е. Хоменко и В.В. Мистюк доказали, что понимание этих выразительных средств в иллюстрации не зависит от возраста и влияет на понимание существенных внешних и внутренних смысловых элементов иллюстрации. Исследование велось на иллюстрациях к сказкам. Авторы высказали мысль о том, что понимание смысла произведения зависит не только от уровня развития интеллектуальных операций, но и от характера отношений к предмету искусства, от мотива его деятельности. Сделали вывод, что ребенок-дошкольник умеет становиться на сторону героя сказки и сопереживать ему.

Дальнейшая разработка вопроса восприятия картин в психологических исследованиях нашла отражение в работах Т.А. Репиной и Б.М. Теплова. В исследованиях Т.А. Репиной поднимается вопрос о роли иллюстрации в понимании литературного произведения. Она установила, что иллюстрации помогают понять внутренний смысл произведения, носящего общественное значение, имеют значение в нравственном воспитании личности ребенка, но специально влияние картин на становление личности не изучалось. Особое внимание автор уделяет исследованию вопроса понимания детьми эмоционального состояния, выраженного в картине. Б.М. Теплов считает, что психологическую основу восприятия составляет чувственная форма вещей, видимое и слышимое. Он подчеркивает, что богатство внутреннего мира любого художника строится на тонкости и глубине культуры восприятия. Развитие слуха требует способности слышать тончайшие оттенки, а литературное творчество предполагает хорошее развитие различных видов восприятия. Научная заслуга теоретических положений Б.М. Теплова состоит в том, что он раскрывает специфику художественного восприятия. По его мнению в любой художественной деятельности, главным является развитие способностей восприятия, умения видеть и слышать.

Художественная потребность развивается на основе встречи с искусством. Воспитательный эффект встречи детей с искусством, формирование и развитие направленности личности раскрывается в работах А.И. Бурова. Эта точка зрения прочно связана с психологической концепцией

определяющей роли направленности личности в общей структуре духовного мира человека и ставит восприятие искусства в ряд других факторов, влияющих на развитие мировоззрения, интересов, потребностей. Проблема восприятия имеет важное педагогическое значение. Ведь для того, чтобы общаться с искусством, надо «уметь» это делать. В.Н. Самохин отмечает, что это умение, знание закономерностей художественного творчества позволяет личности распространять навыки собственного эстетического восприятия на все отношения, в которые она включается. Возможность педагогического «руководства» восприятием показана в исследованиях в области высшей психической деятельности (Б.Т. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Б.М. Теплов и др.). Поэтому способность к адекватному художественному восприятию может быть сформирована у дошкольников. По точному замечанию Б.М. Теплова, воспитывая у ребёнка умения «видеть» и «слышать» искусство, мы создаем предпосылки для расширенного и углубленного познания мира.

Изучение проблем художественного образа имеет глубокие исторические корни. Зачатки теории обнаруживаются в учении Аристотеля о подражании художника жизни в ее способности производить цельные, внутренние устроенные предметы. В гегелевской эстетике искусство определяется как «мышление в образах». Существовали разные воззрения на природу художественного образа.

В эстетике художественный образ определяется как способ специфического отражения объективной действительности в конкретно-чувственной форме с позиции определенного эстетического идеала. Такое понимание художественного образа является исходным положением для выявления его особенностей, так как именно специфичность выделяет художественный образ среди других форм освоения действительности человеком. Художественный образ как эстетическую категорию необходимо вычленить среди многих созвучных понятий, употребляемых для обозначения средств и элементов изобразительного и выразительного языка в образной системе искусства, а также отличать от общеупотребимого полисемического слова «образ» без конкретной смысловой нагрузки.

В философском аспекте проблема художественного образа разрабатывалась в исследованиях А.И. Бурова, К. Горанова, А.Н. Дремова, В.И. Костина, Н.Л. Лейзерова, О.Н. Органовой, Г.Н. Поспелова, М.Б Храпченко, Л.Г. Юлдашева и других, которые

рассматривают художественный образ как способ и форму отражения действительности в искусстве. Исследователи раскрывают природу художественного образа с философско-эстетического взгляда, который является идеальным феноменом и в то же время представляет собой некоторое материальное образование. Материалистический взгляд на проблему художественного образа подчеркивает его сложную, противоречивую, иерархическую систему взаимодействия различных сторон объективного мира, человеческой деятельности и выработанных обществом художественных эталонов.

Психологический подход к изучению художественного образа рассматривается в аспекте сложной структуры человеческой деятельности как особая знаково-символическая деятельность, имеющая первостепенное значение в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, В.М. Гордиенко, В.С. Мухина). Теория Л.С. Выготского о знаковой опосредованности человеческой психики и исследования В.М. Гордиенко показывают, что художественный образ представляет собой знак, который возникает в процессе общения и познания действительности, выступает в качестве заменителя и используется для передачи эмоционально-эстетической информации. Однако процесс построения художественного образа в индивидуальном творчестве также ориентируется на образы выразительно-изобразительных знаков. Его формирование осуществляется на основе двух взаимосвязанных процессов: восприятия окружающего и «присвоения» элементарных знаковых систем.

В исследованиях Л.А. Андреева, Е.С. Громова, В.А. Разумного и других ученых художественный образ рассматривается на основе анализа психических процессов, чувств, эмоций человека. Существенное значение в становлении художественного образа играет эмоциональная субъективность, которая может служить источником активности личности, благодаря чему происходит переживание образов искусства в процессе восприятия. Являясь субъективными формами отражения, эмоции и чувства обладают побудительной и направляющей силой в творчестве. В произведении искусства они претворяются в выразительности художественного образа.

Существуют самые разные трактовки понятия художественного образа. Это понятие является центральным звеном, основной категорией искусства, мерилом его ценности и выражает его основные закономерности и особенности. На это указывают такие

ученые как Ю.Б. Борев, И. Радянская, А.А. Разумный. В ряде случаев его отождествляют с пониманием самого произведения искусства и подчеркивают, что свое назначение и функции искусство выполняет благодаря материализованному художественному образу. В Большой советской энциклопедии приводится следующее определение художественный образ - всеобщая категория художественного творчества, присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путем создания эстетически воздействующих объектов. В эстетическом аспекте художественный образ представляется жизнеподобным организмом, в котором нет ничего лишнего, случайного, механически служебного и который производит впечатление красоты именно в силу совершенного единства и конечной осмысленности своих частей.

Художественные образы, как отмечает психолог В.С. Кузин, обычно возникают постепенно, а не моментально. «Образ» формируется в процессе творческой работы, требующей от художника огромного напряжения сил. Новый образ включает то, что художник когда-то видел в действительности, и вместе с тем это не копия действительности. Формирование художественного образа представляет собой не только отбор из значительного запаса впечатлений самого характерного, самого типичного, но и создание на этой основе нового, являющегося «сплавом» наиболее важных, составляющих сущность художественного образа элементов всех впечатлений.

Другой точки зрения в отношении художественного образа придерживается Ю.Б. Борев. По его мнению художественный образ – содержательная форма искусства, форма мышления в искусстве. Это иносказательная, метафоричная мысль, раскрывающая одно явление через другое, когда художник сталкивает явления друг с другом и высекает искры, освещающие жизнь новым светом. Следовательно, художественный образ – единство мысли и чувства. Там, где исчезает хотя бы одно из этих начал, там распадается художественный образ, там кончается искусство. Поэтому безыдейность в искусстве враждебна самой его природе.

Эмоциональность – исторически древнейшая и эстетически важная первооснова художественного образа.

Основываясь на трудах Л.С. Выготского, современная отечественная психология ввела понятие так называемого «продуктивного восприятия», при котором порождение образа в сознании человека исследуется характеристиками не только восприятия

формы, но и видения новой формы, т.е. исследуется процесс формообразования и восприятия.

Произведение искусства по самой своей природе носит во всех своих аспектах общественный характер, оно никогда не выступает как монолог, а всегда есть диалог художника со зрителем. Ни один художник не станет творить своё произведение лишь для себя, не рассчитывая на восприятие его зрителем.

Пейзажная живопись - это высшая ступень художественного освоения природы, вдохновенно и образно воссоздающая ее красоту. Полагаем что знакомство детей с этим жанром способствует их эмоциональному и эстетическому развитию, воспитывает доброе и бережное отношение к природе, ее красоте, пробуждает искреннее, горячее чувство любви к своему краю, родной земле. Художественный пейзаж помогает развивать эстетический вкус, образное и ассоциативное мышление, воображение, самосозерцание.

Художественный образ пейзажной живописи - это образ природы, воспринимаемый художником и переданный с помощью света, цвета, композиции, фактуры, рисунка. Однако эти выразительные средства не существуют сами по себе, они неразрывно связаны с жизненной основой образов и являются выражением определенной мысли автора - ребенка. Выразительность образов в рисунках детей проявляется за счет оперирования внешними признаками предмета, поэтому дети способны не только воспринимать художественный образ произведения но и создавать свой достаточно выразительный художественный образ. Таким образом, в каждом виде искусства художественный образ имеет особую структуру, обусловленную с одной стороны особенностями выражаемого в нём духовного содержания, а с другой – характером материала, в котором содержание это воплощается. В одних жанрах художественный образ выступает как образ природы, в других предстает в образе человека, в-третьих - вещи, в-четвертых - соединяет представление человеческого действия и среды, в которых оно развёртывается. Но во всех случаях способом восприятия художественного образа является не только одно созерцание, но и переживание. Последнее как раз и свидетельствует, что воспринимаемое зрителем, произведение имеет отношение к искусству, является художественным произведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волынкин, В.И. Художественно - эстетическое воспитание и развитие дошкольников / В.И. Волынкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 441 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.

3. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи : кн. для воспитателей дет. садов / Р.М. Чумичева. – М. : Просвещение, 1992. – 126 с.

4. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

УДК 373.2

О.В. Крежевских
г. Шадринск

Проблема преемственности дошкольного и начального звена в ее историческом аспекте

В публикуемом материале приводится краткий историко-логический анализ проблемы преемственности образования. Обозначенная проблема рассматривается в контексте непрерывности, через анализ идей философов, психологов, педагогов. В статье также выделяются наиболее существенные современные трудности реализации преемственности дошкольного и начального звена.

Преемственность, непрерывность образования, проблемы образования

Преемственность дошкольного и начального звена – проблема не новая. Тем не менее, все, кто когда – либо пытался заниматься вопросами преемственности, отмечают их сложность и недостаточную разработанность.

На самом деле, уже в трудах древних философов (Плутарха, Аристотеля, Платона, Квинтилиана и др.) содержатся постепенно накапливающиеся мысли, в определенной мере отражающие идеи преемственности, непрерывности, а также постепенности в обучении. Но эти идеи содержат в себе лишь искания по поводу идеала образования, они не являются обоснованными и представляют собой только зачатки, развитые последующими мыслителями.

В трудах деятелей эпохи Возрождения (Т. Мора и Т. Кампанеллы), также можно выделить определенные мысли о необходимости обеспечения преемственной связи между различными ступенями образования, но они отражены лишь в той степени, в которой обеспечивают его целенаправленность в интересах церкви. Основная связь между ступенями образования, как и в

средневековой школе, основывалась на последовательном изучении религии, а его качество, как считают авторы исторической литературы, было довольно низким.

В трудах Я.А. Коменского мы находим развернутую программу воспитания и обучения на разных ступенях развития человека, перечень разносторонних знаний, подлежащих усвоению, что, на наш взгляд, содержит в себе зачатки концепции непрерывного образования с существенной ролью в ней преемственности. Обучение как считал Я.А. Коменский, должно осуществляться «поднимаясь каждой ступенью выше», в соответствии с возрастом и предшествующей подготовкой. В материнской и элементарной школах все должно преподаваться в «более общих» и элементарных чертах. Первая школа должна упражнять внешние чувства, вторая – внутренние. В обучении необходимо соблюдать строгий порядок, который заимствуется из природы. Оно должно вестись на основе перехода от легкого к трудному, от близкого и знакомого к отдаленному и незнакомому, от общего к частному, от простого к сложному; т. е. чтобы «предыдущее пролагало путь последующему» [2].

Труды и опыты Д. Локка, Ф.В.А. Дисверга, Р. Оуэна, М. Монтессори и др. также вносят определенный вклад в развитие идей преемственности, непрерывности образования и подготовки детей к школе.

В записке «Рабочие школы», Ж. Локк предлагал создавать в каждой общине воспитательные учреждения, предназначенные для детей от трех до четырнадцати лет, которые представляли собой соединение дошкольных учреждений и элементарных школ . По мнению Д. Локка, на первых этапах обучения, ребенок должен получить ясные представления о реальных вещах и явлениях, что явится основой для последующего развития логического мышления.

Центральной задачей образования, по Ж.А. Кондорсе, является его охват всей системы человеческих знаний и обеспечение людям всех возрастов легкого сохранения своих знаний и приобретения новых. Все образование Ж.А. Кондорсе предлагал разделить на четыре ступени. На первой ступени дети должны были учиться тому, что необходимо для самостоятельной деятельности: чтению, письму, элементам грамматики и т. д. На второй ступени дети получали знания, необходимые в ремеслах, знакомились с жизнью общества и основами морали. Проект Ж.А. Кондорсе был весьма прогрессивен, так как содержал в себе идеи светскости, бесплатности обучения,

равенство в праве на образование и преемственность его ступеней.

Ядро новой школы Ф.В.А. Дисверг видел в светской народной школе для детей от шести до четырнадцати лет, преемственно связанной с высшими учебными заведениями. Непрерывным Ф.В.А. Дисверг считал только то обучение, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета, «так, чтобы доступны были общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета»[4].

Интересный опыт преемственно связанных между собой ступеней образования содержится в «Новом институте формирования характера» Р. Оуэна. В этот институт входили ДОУ для детей от года до пяти лет, начальная школа для детей до десяти лет, вечерние классы для работающих на фабрике подростков, вечерний очаг культуры, где обучали неграмотных рабочих.

Непрерывность обучения между дошкольным и школьным возрастом, включающая в себя единство требований к детям в доме ребенка и начальной школе, хорошо прослеживается в системе М. Монтессори. Организованный ею тип дошкольных учреждений предоставляет оптимальные условия для отношений преемственности между детским садом и школой. В детском саду дети обучаются письму, чтению и счету начиная с трех-четырех лет. Одновременно с этим идет знакомство детей с миром предметов, морали, духа, которое в начальной школе продолжается на новом уровне.

Становление обозначенной проблемы произошло в XX веке, когда она вышла на государственный уровень. Однако в начале XX века *преемственность* понималась лишь в узком смысле, в аспекте подготовки детей к школе (Е.И. Тихеева, Н.К. Крупская, А.С. Симонович). Разработка проблемы преемственности шла в плане основания ее на производственном труде. Известными педагогами А.У. Зеленко и С.Т. Шацким была создана вертикальная педагогическая система - от воспитания детей дошкольного возраста до воспитания взрослых. Детская жизнь в этих учреждениях была организована на основе производственного труда. В 1918 г. на I Всероссийском съезде по народному просвещению были приняты проекты документов «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы». Эти документы определяли бесплатность школы, объявляли преемственность ступеней образования и провозглашали трудовой принцип обязательным.

Исторически постановка проблемы преемственности совпала с моментом

введения в детский сад систематического обучения в форме занятий, то есть в 60-е годы. По мнению Л.Р. Болотиной, Н.В. Микляевой, проблема преемственности между детским садом и школой превращается в особенно актуальную в конце 60-х и в 70-е годы в связи с тем, что начальная школа становится трехлетней, затем – в конце 80-х годов система «1-3» сменяется системой «1-4» [1].

В 1990-х годах появилась тенденция, когда некоторые исследователи стали отрицать необходимость систематического обучения в форме занятий, образовательные функции перешли к игре, саму игру подчинили решению дидактических задач. Как отмечают современные исследователи (Н.Ф. Виноградова Р.Г. Мухаметзянов, Д.Б. Эльконин и др.), такая практика способствует разрушению самодеятельности игры, а, следовательно, тормозит познавательное развитие, обеспечивающее непрерывность и успешность обучения.

Реформы образования в первой половине 90-х гг. в России вызвали к жизни новые типы и виды образовательных учреждений, обновление содержания обучения и воспитания учащихся, инновационные педагогические технологии. С появлением вариативности, свободы выбора содержания, форм, методов, технологий обострилась проблема преемственности между различными типами образовательных учреждений, в частности, ДОУ и начальной школой. В решении коллегии Министерства общего и профессионального образования в РФ от 11 декабря 1996г. № 3/2 «О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации» констатируется: «Одной из самых острых проблем оказалась проблема преемственности обучения между дошкольным и начальным образованием». В 2003 году Федеральным координационным советом по общему образованию была утверждена Концепция содержания непрерывного образования (руководитель проекта – Н.Ф. Виноградова), которая реализует идею непрерывности дошкольного и начального образования с целью обеспечения преемственности в развитии ребенка [3]. В ней выделены цели и задачи непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, задачи дошкольного и начального образования, а также основания преемственности содержания дошкольного и начального образования.

На сегодняшний день мы видим, что данная проблема занимает важное место в исследованиях ученых, таких как Н.Ф. Виноградова, Л.Р. Болотина,

Н.В. Микляева, а также региональных ученых Курганской области - Г.М. Федосимова, Н.Н. Кулинич., Р.А. Должиковой, И.П. Ищенко и др. Однако, за последнее время, вопросы преемственности не только не потеряли своей актуальности, но даже и умножили ее. Произошло это, во-первых, потому что изменилась традиционная система образования и к образовательным стали относиться дошкольные образовательные учреждения. Во-вторых, в последнее время в практике работы с детьми дошкольного возраста появилась тенденция дублирования содержания, форм и методов школьного обучения, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья и развитии познавательных интересов детей. В ряде же общеобразовательных учреждений неправильно понимается назначение собеседований с детьми при приеме в школу. В процессе собеседования часто определяется сформированность у ребенка узкопредметных навыков, а не выявляется психологическая, эмоциональная, нравственно-волевая готовность ребенка к школе.

Кроме того, в современной практике работы по реализации преемственности можно выделить следующие проблемы:

1. Проблема, связанная с организацией контроля за осуществлением преемственности между ДОУ и школой. Во-первых, на сегодняшний день нет ответа на вопрос о том, кто должен производить этот контроль. Если его будут производить педагоги ДОУ, то мы сталкиваемся с трудностью узкого понимания проблемы преемственности этими педагогами. Большинство воспитателей, согласно исследованиям, рассматривают преемственность как подготовку ребенка к школьному обучению.

Если же трудности контроля возложить на плечи школьного учителя, то получается, что учитель должен тратить свое личное время (а оно именно личное, так как часов на это не предусмотрено) на организацию различных мероприятий по реализации преемственности, знакомство с программой ДОУ и т.д.

2. Вторая трудность связана с тем, что программы ДОУ зачастую не содержат значительных рекомендаций по осуществлению преемственности, и получается, что педагоги недостаточно осведомлены о методах и приемах ее реализации. Полипрограммность также вызывает проблемы знакомства учителей с множеством различных программ ДОУ.

3. Третья трудность вызвана тем, что как в программах ДОУ, так и в планах школы не выделено конкретных занятий и уроков, на которых будет производиться работа по достижению преемственности.

Таким образом, мы рассмотрели проблему преемственности в ее историческом аспекте. Подводя итог, укажем, что многие из выделенных трудностей разрешимы в условиях комплекса «ДОУ – школа». Рассмотрение же вопросов преемственности в историко-логическом аспекте позволило нам ознакомиться с опытом педагогов прошлого и сделать вывод о том, что именно за последнее время проблема преемственности приобрела нарастающую актуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотина, Л.Р. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы : метод. пособие / Л.Р. Болотина, Н.В. Микляева. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 144 с.

2. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1 / сост. Э.Д. Днепров [и др.] ; рец. Г.С. Батищев, В.М. Кларин. – М. : Педагогика, 1982.

3. Концепция содержания непрерывного образования // Обучение. – 2004. – №3.

4. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А.И. Пискунов ; вступ. ст. А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981.

УДК 373.2

М.А. Портнягина
Г.М. Киселева

Характеристика проявления положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре

В статье раскрываются результаты констатирующего эксперимента по выявлению положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

Дошкольная педагогика,социально-нравственное воспитание дошкольников, положительные взаимоотношения,сюжетно-ролевая игра

Сегодня Россия переживает один из непростых исторических периодов. И самая большая опасность, подстерегающая наше общество заключается не столько в развале экономики и смене политической системы, сколько в разрушении, деградации личности. Материальные ценности начинают доминировать над духовными, вследствие чего искажаются представления детей о доброте, милосердии, великодушии. Это, в свою очередь, может привести к формированию

нового образа современного ребенка-дошкольника: агрессивного, невнимательного к другим, не умеющего сочувствовать, помогать товарищам. Такие дети будут испытывать затруднения при установлении дружеских, положительных взаимоотношений со сверстниками, со взрослыми.

Педагогами и психологами доказана ценность дошкольного детства в формировании у детей гуманных чувств и положительного отношения к другим: взаимопомощь, взаимопонимание, умение и желание сделать другим и для других что-нибудь хорошее (Л.И. Божович, Т.А. Репина, Т.А. Маркова и др.). Потому очень важно не упустить этот сензитивный период, когда дети отличаются особой чувствительностью, восприимчивостью, готовностью к эмоциональному отклику на состояние другого.

Истоки самостоятельности, готовности к эмоциональному отклику на состояние другого, взаимопомощь и др. закладываются в специфических видах детской деятельности. Особенно важна в этом отношении игра. Проблема воспитания детей в сюжетно-ролевой игре и средствами игры является наиболее актуальной, так как игра – это не только форма организации жизни детей, ведущая деятельность в развитии дошкольника, но и активный способ присвоения ребенком социального опыта, его преобразования. (Р.И. Жуковская, Р.А. Иванкова).

В сюжетно-ролевой игре личные желания и интересы, порожденные личными потребностями, уступают место общественным мотивам, правилам и коллективным интересам (Е.И. Щербакова, Т.И. Бабаева, Р.И. Жуковская).

Однако исследователи и педагоги-практики отмечают, что сегодня дети мало играют вообще, и в сюжетно-ролевые игры в частности. Ученые с тревогой говорят об исчезновении игры из жизни детей, особенно в старшем дошкольном возрасте (Н.-Э.Т. Гринявичене, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова и др.). Анализ практики работы ДОУ свидетельствует об углублении противоречия между признанием роли игры в развитии ребенка дошкольного возраста и явным перевесом педагогического процесса в сторону обучения детей.

Изучению особенностей проявления положительных взаимоотношений старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре был посвящен констатирующий этап нашего исследования, на котором нами были поставлены следующие задачи:

- изучить представления детей о положительных взаимоотношениях;

- выявить уровень сформированности положительных взаимоотношений старших дошкольников.

На I этапе констатирующего эксперимента с целью выявления представлений детей о положительных взаимоотношениях была проведена индивидуальная беседа с детьми по вопросам:

- Что, по-твоему, значит «хорошо относиться друг к другу»?

- Как ты думаешь, кто такой «друг»?

- С кем из ребят ты любишь играть?

- В какие игры вы чаще всего играете?

- Бывает ли так, что вы ссоритесь? Почему?

- Как ты помогаешь своим товарищам? Как они помогают тебе?

Анализ индивидуальных бесед позволил сделать вывод о том, что представления дошкольников о положительных взаимоотношениях сформированы не в полной мере. Так, отвечая на вопрос «Что значит хорошо относиться друг к другу?», 36,4% детей ответили, что это значит не ссориться, не обижать друг друга; 9% детей сказали, что это значит улыбаться, а 18,2% детей ответили, что это означает играть друг с другом. Однако у 36,4% детей вопрос вызвал затруднения, дети сказали, что не знают, что это значит.

На вопрос «Кто такой друг?» 18,2% детей ответили, что это тот, кто «дает игрушки поиграть». Следовательно, мотив дружбы у таких детей потребительский. Некоторые дети сказали, что это тот, с кем они дружат, и не стали пояснять свой ответ (36,4% детей). Так, например, Влад С. ответил: «Друг – это тот, с кем дружат». Часть детей (45,5% детей) ответили, что не знают, кто это. Анализ ответов показал, что большинство детей затруднялось ответить на заданный вопрос.

В ходе индивидуальной беседы выяснилось, что в свободное время дети предпочитают собирать пазлы и играть в другие настольно-печатные игры (36,4% детей); играть машинками, солдатиками, в «войну» любят как мальчики, так и девочки (27,3% детей); игре в куклы, в «семью» отдают предпочтение девочки (27,3% детей); и небольшая часть детей любит играть в кубики, со строительным материалом (9% детей).

Как мы видим, дети отдают предпочтение предметным играм, дидактическим. А такие игры не предусматривают партнера.

При ответе на вопрос: «Бывает ли так, что вы ссоритесь? Почему?» 54,5% детей сказали, что они не ссорятся в группе; 18,2% ответили, что иногда, редко ссорятся. Так, Ирина Т. пожаловалась: «Мы иногда с Настей ссоримся, она меня не любит». Сказали, что ссоримся часто 27,3% детей, и в качестве причин они называли следующие: отбирают игрушки (9% детей), обзываются (9% детей),

обижают (9% детей), играют с другими детьми (9% детей), не любит меня (9% детей).

На вопрос «Как ты помогаешь своим товарищам?» 81,8% детей ответили, что помогают другим детям убирать игрушки, кубики, отнести что-нибудь, построить. Сказали, что не помогают другим детям 18,2% детей. Отвечая на вопрос «Помогают ли тебе дети?», 45,5% детей ответили, что им никто никогда не помогает, остальным 45,5% детей сверстники помогают убирать модули, собирать пазлы, защищают.

Таким образом, анализ данных, полученных в индивидуальной беседе с детьми, показал, что представления детей о положительных взаимоотношениях в основном поверхностны, т.е. дети не могут объяснить понятия, такие как: взаимопомощь, проявление заботы о товарищах, дружная игра и т.д. Нам кажется, это связано прежде всего с тем, что в детском саду, в семье мало уделяется внимания формированию положительных взаимоотношений. Это может быть обусловлено еще и тем, что воспитатели, руководя игрой, чаще всего сами не принимают в ней участия, не показывают пример таких взаимоотношений, а просто контролируют действия детей.

Наряду с индивидуальной беседой для решения задач констатирующего эксперимента использовалась беседа с неоконченным ответом «Что бы ты сделал, как бы поступил, если бы…» Вопросы в ней поставлены так, чтобы можно было получить наиболее объективные ответы, так как вопросы не носят внушающего характера, близки детям, а сама форма имеет игровой характер. Детям предлагались следующие ситуации:

1. Если бы ты гулял на участке детского сада вместе с другими детьми и вдруг кто-нибудь из ребят упал около тебя и очень сильно ушиб ногу. Что бы ты сделал?

2. Дети играли в группе, некоторые рисовали, рассматривали картинки в книге; Таня или кто-то другой сидела одна, очень грустная. Что бы ты сделал тогда?

3. Послушай внимательно. Если бы строил домик и рядом Витя (не друг) тоже строил… Ему не хватило кубиков. Что бы ты сделал?

Разрешая первую ситуацию, 45,5% детей ответили, что помогут ребенку подняться, отряхнуть его. Например, Ирина К. сказала: «Я помогу ему встать, тряпочку холодную приложу». Анализируя данные результаты, можно отметить, что у этой группы детей сформированы нравственные представления о взаимопомощи, взаимовыручке.

Часть детей (27,3%) сказала, что только пожалеют его. Такие дети лишь проявят сочувствие, сопереживание по отношению к другому ребенку, не

предприняв никаких действий. Следовательно, представления этих детей о взаимопомощи и взаимовыручке сформированы недостаточно. Дети не проявляют самостоятельность, инициативу при решении данной ситуации.

При ответе на вопрос 18,2% детей затруднились, не сказали ничего. Можно предположить, что некоторые нравственные представления у этих детей сформированы, но в вербальной ситуации они не могут самостоятельно найти правильное решение. 9% детей сказали, что ничего не сделают. Так, например, Алеша Н. (один из братьев-близнецов) ответил: «Ничего не буду делать». Поэтому можно сделать вывод, что у данной группы детей нравственные представления о взаимопомощи сформированы не достаточно.

При разрешении второй ситуации 63,6% детей сказали, что если бы заметили, что кто-то из детей сидит грустный, они постарались бы развеселить его, поиграли бы, поделились игрушкой, пожалели и даже позвали бы гулять. Так, например, Влад С. ответил: «Я бы погладил девочку и сказал ей, что мама скоро придет». Таким образом, у этих детей сформирована способность не только заметить эмоциональное состояние другого, но и откликнуться на него, совершить определенные действия.

Однако 36,4% детей ответили, что никак не отреагируют, то есть они будут безучастны. Эти данные позволяют предположить, что у детей отсутствует отклик на эмоциональное состояние другого человека.

Разрешая третью ситуацию, только 9% детей сказали, что не поделятся кубиками с другим ребенком, остальные 91% детей ответили, что отдадут свои кубики или их часть. Так, например, Саша Н. ответил: «Я поделюсь с мальчиком, а сам построю маленький домик». Исходя из этих результатов, можно сказать, что почти у всех детей сформированы представления о нравственной норме «надо делиться с другими».

В целом, анализ беседы с неоконченным ответом показывает, что у некоторых детей недостаточно развиты сочувствие, отзывчивость, самостоятельность, инициатива и активность во взаимоотношениях с другими детьми. Возможно, воспитателями проводится недостаточная работа по формированию этих качеств или применяются недостаточно эффективные методы их воспитания.

В ходе исследования, на наш взгляд, важно было выявление социального положения каждого ребенка в группе, его отношение к одногрупникам. С этой целью нами было проведено социометрическое исследование.

Детям задавался вопрос: «С кем из ребят ты больше всего любишь играть?

Результаты социометрии показали, что в группе есть дети (9% детей), которых не выбрал ни один ребенок. Это так называемые «отверженные». К их числу относится Алеша Н. Такое его положение в группе связано с тем, что мальчик конфликтный, неспокойный, общается только со своим братом-близнецом, не стремится наладить контакт с другими детьми.

В группе есть дети, которых выбрал 1 человек (таких детей 27,3%), 2 человека (9% детей) и дети с числом выбора 3 (27,3% детей).

Социометрия также показала, что в группе есть так называемые «звезды» (9% детей). К ним относится Илья М. В качестве основных причин, по которым дети выбирают Илью, они называют следующие: он приносит новые игрушки в садик, дает поиграть ими. Только 1 ребенок сказал, что с Ильей интересно играть. Следовательно, у детей преобладают внешние побудительные, потребительские мотивы. Но присутствуют также и познавательные мотивы.

Таким образом, проведя социометрическое исследование, мы выяснили социальную позицию каждого ребенка в группе и возможные причины такого положения.

Проведенные нами беседы, социометрические исследования выявили лишь вербальный план взаимоотношений дошкольников. Однако необходимо было выяснение характера взаимоотношений старших дошкольников в действительности на практике. Основным методом, позволившим нам изучить особенности положительных взаимоотношений детей в игровой деятельности, стало наблюдение. В ходе наблюдений за играми детей в утренний отрезок и после дневного сна фиксировалось:

- преобладание видов игр;

- тематика и содержание сюжетно-ролевых игр;

- организация детей на игру (сговор, распределение ролей, создание игровой среды);

- все обращения детей друг к другу во время игры, их содержание (просьбы, вопросы, ответы), средства организации общения;

- эмоциональный фон общения;

- конфликты между детьми.

Наблюдение за свободной деятельностью детей показало, что 45,5% детей играют в свободное время в сюжетно-ролевые игры. Остальные 55,5% детей предпочитают игры со строительным материалом, пазлы, мозаики и другие настольно-печатные игры. Среди сюжетно-ролевых игр наиболее популярны

бытовые сюжеты («Семья», «Дочки-матери»), игры с военной тематикой, стрелялки.

В ходе наблюдения были зафиксированы относительно устойчивые группки детей во время сюжетно-ролевых игр. Объединения эти малочисленные, всего по 2-3 человека. Эти группировки строятся, главным образом, на основе игровых интересов, однако присутствуют и внешние побудительные моменты, например, мальчики, играют с Владом С., так как он принес пистолеты в детский сад, и у детей возникла игра «Война».

При изучении особенностей взаимоотношений старших дошкольников мы уделили внимание изучению конфликтов, возникающих между детьми в процессе сюжетно-ролевых игр. В ходе наблюдения было выявлено, что конфликты в основном возникают по вине двух мальчиков: Влада С. и Алеши Н. Воспитателями эти дети характеризуются как неспокойные, конфликтные. Причина такого поведения, на их взгляд, состоит в следующем: Влад С. – единственный ребенок в семье, избалованный, требует к себе повышенного внимания. Алеша Н. – один из близнецов, общается исключительно со своим братом. Воспитатели говорят, что возможно, такое поведение – это следствие физиологических нарушений (родовая травма).

При возникновении таких конфликтов воспитатели тактично вмешивались в игру, напоминали о правилах поведения. Причем в 50% случаев после возникновения конфликта игра прекращалась (второй участник конфликта уходил, не хотел продолжать игру), а в 50% случаев игра продолжалась, но игнорировались поступки.

В целом же, у остальных 81,1% детей наблюдаются дружеские положительные взаимоотношения. Они проявляются в обращениях, эмоциональном тоне участников игры, оказании помощи, справедливости по отношению к другим.

Так, данные, собранные в ходе наблюдения за деятельностью детей, показали, что большая часть дошкольников вступает в положительные взаимоотношения со сверстниками, которые характеризуются доброжелательностью, отзывчивостью, справедливостью, вежливостью. Но есть дети с ярко выраженными недостатками во взаимоотношениях со сверстниками. Причины такого поведения, скорее всего, кроются в неверном, с педагогической точки зрения, семейном воспитании, а также физиологических особенностях детей. Возможно, и работа по формированию положительных взаимоотношений, проводимая воспитателями, недостаточна.

В нашем исследовании при выделении уровней сформированности положительных взаимоотношений старших дошкольников мы использовали уровни развития детских взаимоотношений, предложенные Т.А. Марковой. Условно выделили три уровня сформированности положительных взаимоотношений дошкольников:

- I уровень – высокий уровень взаимоотношений.

Показателями данного уровня являются: доброжелательное отношение к другому, симпатия, привязанность; такие дети охотно общаются с друзьями, поступают справедливо; у них возникает желание делать приятное, проявлять сочувствие, оказывать помощь; дети редко ссорятся.

К этому уровню мы отнесли 27,3% детей. Таким образом, у данной группы детей сформированы нравственные представления и их действия подчиняются моральным нормам и правилам.

- II уровень – средний уровень взаимоотношений.

В качестве показателей выступают: нередко дружеские взаимоотношения со сверстниками, проявление инициативы, но положительные качества во взаимоотношениях с детьми отличаются неустойчивостью.

На этом уровне сформированности находятся 45,5% детей. Уровень моральных суждений, представлений у этих детей ниже, чем у детей первого уровня. Возможно, причиной являются ошибки в семейном воспитании, а также недостаточное внимание к каждому ребенку со стороны педагогов.

- III уровень – низкий уровень взаимоотношений.

Показатели данного уровня: частые ссоры, жалобы; ребенок не замечает огорчений другого; проявляет скупость; резко выражено расхождение между знанием нравственных норм и их применением во взаимоотношениях со сверстниками.

К III уровню условно отнесено 27,3% детей. Мы полагаем, что такое поведение детей можно объяснить рядом причин. Одна из них касается недостатков семейного воспитания: часто сами родители воспитывают в детях эгоистические проявления. Например, они не разрешают детям делиться игрушками. В качестве причины можно рассматривать и положение ребенка в семье, отношение к нему родителей. Так, Влад С. – единственный ребенок в семье; родители балуют его, он всегда в центре внимания. Все это отрицательно сказывается на его поведении. Другая причина связана с тем, что воспитателями уделяется недостаточно внимания вопросу формирования положительных взаимоотношений.

В целом, данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что представления старших дошкольников о положительных взаимоотношениях у части детей сформированы не в полной мере, и реальные взаимоотношения детей не всегда складываются успешно. Кроме того, воспитатели не всегда могут подобрать и успешно применить эффективные методы и средства воспитания положительных взаимоотношений. Поэтому необходимо дальнейшее изучение рассматриваемой нами проблемы, а также разработка системы занятий и других мероприятий по формированию положительных взаимоотношений дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зырянова, С.М. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста / С.М. Зырянова [и др.]. – Екатеринбург, 2008.
2. Игра и дошкольник: развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / под ред. Т.И. Бабаевой. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 192 с.
3. Лидак, Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии навыков общения ребенка со сверстниками / Л.Лидак // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 7.
4. Смирнова, Е. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений / Е. Смирнова, В. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9.
5. Щербакова, Е.И. Формирование коллективных взаимоотношений детей 3-5 лет в игре / Е.И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1984.

УДК 159.9

Т.Н. Филютина
г. Шадринск

Нарушение принципов делового общения специалистов дошкольных учреждений с родителями

Анализируются варианты нарушения ряда принципов делового общения специалистов дошкольных учреждений с родителями, что снижает результативность деловых бесед.

Деловое общение, межличностное общение, доверительно-деловой контакт.

Современная ситуация в дошкольном образовании предполагает активное участие родителей в педагогическом процессе. Сегодня они выступают социальными заказчиками содержания воспитательно-

образовательной деятельности дошкольного учреждения. Успешное функционирование любого ДОУ предполагает учет мнений и пожеланий родителей и воспитанников. При этом специалисты дошкольных учреждений: воспитатели, учителя - дефектологи, психологи, руководители – являются инициаторами делового общения с родителями детей, так как они располагают потенциальными возможностями помочь родителям в развитии, воспитании детей.

Однако на основе анализа проведенных исследований обнаруживается противоречие: с одной стороны родителям нужна компетентная помощь педагогов, с другой - педагоги не всегда способны ее оказать. Т.В. Кротова приводит в своей статье следующие данные по г. Москве: «только 10-15% ДОУ характеризуется как эффективно взаимодействующие с родителями» (3, 106).

Рассмотрим причины не эффективности делового общения педагогов с родителями, обратившись к сущности и принципам построения делового общения.

По мнению И.И. Аминова, деловое общение – процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями их совместной деятельности. Содержанием делового общения является обмен информацией и опытом, предполагающий достижение определенной цели и решение конкретной проблемы (1, 8).

Специфика делового общения обусловлена тем, что оно возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, связанной с производством какого-либо продукта или делового эффекта. При этом стороны делового общения выступают в формальных (официальных) статусах, которые определяют необходимые нормы и стандарты (в т.ч. и этические) поведения людей. Отличительная черта делового общения заключается в том, что оно не имеет самодавлеющего значения, не является самоцелью, а служит средством для достижения каких-либо других целей (5, 5).

Деловое общение подчиняется ряду принципов. Принципы делового общения – это общие исходные идеи, руководящие начала, основные правила его построения, способствующие формированию психологической установки на оптимизацию делового общения (1, 10). В данной публикации сделана попытка анализа нарушений специалистами различных дошкольных учреждений принципов делового общения с родителями, причем в основном форме делового взаимодействия – деловой беседе.

Важным в деловом общении является принцип - «Каждая беседа должна иметь цель». Инициатор деловой беседы должен понять и четко для себя сформулировать, чего он хочет добиться. Во время беседы необходимо разобраться в том, к чему в данный момент стремится собеседник, какие цели он ставит перед собой. Важно попытаться понять и то, почему он хочет именно этого, какие мотивы им движут. Целевой компонент делового общения задает тон всему процессу делового общения, определяет его результативность.

По мнению Л.Д. Столяренко (5, 5), в деловом общении собеседников выделяют следующие структурные компоненты:

1) целью общения является дело;
2) собеседник 1;
3) собеседник 2.

Особенности делового общения заключаются в том, что:

- партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для субъекта;

- общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела;

- основная задача делового общения – продуктивное сотрудничество.

Исходя из вышесказанного, работа специалистов общеобразовательных и специальных (коррекционных) дошкольных учреждений с родителями должна подчиняться общим правилам делового общения, и в частности принципу - «Каждая беседа должна иметь свою цель».

По нашему мнению позицию Л.Д. Столяровой можно конкретизировать для выше обозначенной ситуации общения специалистов дошкольных учреждений с родителями следующим образом:

- Собеседник 1. Родители ребенка (мать, отец), приемные родители, опекуны;

- Собеседник 2. Учитель-дефектолог, воспитатель, психолог, администратор ДОУ.

- Цель делового общения: создание комфортных условий для развития, воспитания, обучения ребенка, коррекции развития, компенсации нарушения.

- Цель делового общения достигается посредством относительно длительного, продуктивного сотрудничества сторон. Развивая данные мысли, мы попытались конкретизировать цель делового общения в микроцелях согласно этапам доверительно-делового общения.

Виноградова, Л.М. Кларина предложили особую форму общения между воспитателями ДОУ и родителями – доверительно-деловой контакт (6, 43).

Основные характеристики данного типа общения одновременно являются и

его этапами, на каждом из которых отмечено определенное соотношение и движение внутренних и внешних целей.

Первый этап – условно можно назвать, как этап «перестановки акцентов». На нем родителям транслируется положительный образ ребенка, между специалистами и родителями складываются доброжелательные отношения с установкой на будущее сотрудничество. В повседневной жизни у родителей может проявляться эффект «забвения», они упускают из вида положительные черты личности ребенка и сосредоточиваются на негативных проявлениях.

Второй этап – условно можно назвать – информационным. На нем родителям транслируются знания о ребенке, которые не могут быть получены в семье: особенности общения со сверстниками в ДОУ, успехи в учебной деятельности, данные диагностических исследований.

Третий этап – условно можно назвать – постановка проблем в воспитании, обучении ребенка, причем её ставят родители, у них возникает потребность поделиться с воспитателем сведениями об индивидуальных проявлениях ребенка, как положительных, так и отрицательных. Позиция воспитателя в диалоге с родителями не столько судейская, сколько партнерская (общение собеседников на равных). Благодаря этому становится возможным переход к четвертому, заключительному этапу делового общения, определяющему перспективы дальнейшего сотрудничества.

Четвертый этап – этап совместного исследования и формирования личности ребенка. Его девиз - «Давайте узнавать вместе». Разрабатываются цели и тактика педагогических процессов в ДОУ и семье, растет сплоченность воспитателей и родителей на базе совместной деятельности.

Прослеживается следующая динамика внешних и внутренних целей при организации доверительно-делового контакта:

1 этап – внешний целью является перестановка акцентов, а внутренний - установление доверительных отношений с родителями;

2 этап – внешняя цель – ознакомление с проблемами семьи в воспитании ребенка, а внутренняя – формирование и подкрепление установки к сотрудничеству;

3 этап – внешняя цель – дать возможность родителям проявить готовность к сотрудничеству, внутренняя – вызывает потребность в изучении ребенка поощрению;

4 этап – внешние и внутренние цели совпадают. Это исследование ребенка и перестройка стереотипов общения с ним.

Важно акцентировать внимание, что именно на первых двух этапах решаются цели формирования доверия у родителей к отдельным специалистам. Только после формирования доверительного отношения возможно качественное деловое сотрудничество с родителями.

На практике специалисты часто начинают общение с родителями с третьего этапа, причем проблему воспитания, развития или обучения ребенка они ставят сами, находясь при этом в позиции не собеседника или партнера, а в позиции взрослого «сверху». Приведем пример: маленькую Людмилу отдали в детский сад в два года. Неоднократно, когда мама вечером забирала ребенка, воспитатели говорили одну и ту же фразу: « Ваша Люся дерется, ваша Люся дерется …». Когда на родительском собрании в конце года про всех детей были сказаны добрые слова, отмечены успехи и достижения в развитии, про Люсю было сказано: «Ну, Ваша Люся, Вы знаете …» и воспитатель махнула рукой. Этим жестом она подчеркнула какую-то безнадежность в воспитании ребенка и повесила ярлык ребенка-драчуна. После таких вариантов делового общения родители замыкаются, не проявляют активности в получении информации о ребенке от специалистов, так как находятся в постоянном тревожном ожидании критики, признают несостоятельность своего родительства. По данной причине на родительские собрания в ДОУ и школу родители идут неохотно или не ходят совсем. Деформированность целей доверительно-делового контакта не приносит желаемого результата общения. Таким образом, размытость общего целевого компонента в деловом общении специалистов ДОУ с родителям и смешение микроцелей этапов доверительно-делового общения резко снижают результативный компонент делового общения.

Важно отметить, что в приведенном примере нарушается следующий важный принцип общения, выделенный Д.Карнеги - «Не критикуй». Автор считает, что критиковать человека не имеет смысла, потому что критика заставляет его защищаться, и, как правило, - искать оправданий. Критиковать человека опасно, так как критика наносит удар его гордости, задевает чувство собственной значимости и обижает его (2, 17).

Следующий принцип делового общения можно сформулировать так: «самые первые и сильные впечатления о человеке зависят от его внешнего вида и доброжелательности общения» (1, 11). Поэтому каждый специалист дошкольного учреждения должен всегда иметь опрятный вид, быть стройным, подтянутым, с надлежащей выправкой (то

есть стоять, ходить прямо, не сутулясь, держать плечи развернутыми, быть активным, деятельным).

Нужно следить за выражением своего лица. В повседневном общении оно не должно быть угрожающим или надменным – это может стать психологическим барьером при разговоре с людьми. Важно помнить, что своеобразным мимическим знаком расположения является улыбка. Она необходима, поскольку повышает настроение и работоспособность. Как настроение влияет на выражение лица, так и наоборот, выражение лица способствует созданию соответствующего настроения. Доказано, что можно улучшить настроение, изобразим на лице веселье, радость. Ведь мимические мышцы тесно связаны со многими структурами мозга. Начиная улыбаться искусственно, мы включаем те механизмы, которые обеспечивают нам непринужденную улыбку. Улыбка предназначена другим людям, чтобы им с вами было хорошо, радостно, легко. Искренняя улыбка немыслима рядом с грубостью, недоброжелательностью, она выражает симпатию и заинтересованность. Продолжая эту мысль, можно сказать, что улыбка создает положительное силовое поле. Начинайте беседу с дружеского тона, поддерживайте позитивную атмосферу общения. Это значит: быть вежливым, тактичным, доброжелательным и предупредительным. Остановимся на анализе следующего примера: «Бабушка приводит внучку утром в санаторный детский сад, воспитатель встречает их и жалуется бабушке: «Вы знаете, как они мне надоели!?». Надоели, конечно же, дети. В этом восклицании нет ни бодрости духа, ни хорошего настроения, сопровождающегося магической улыбкой, ни позитивной атмосферы общения, только неконструктивные раздражительность и досада.

Важна в деловых беседах реализация принципа: «Будьте хорошим слушателем» (1, 12). Развитая способность слушать предполагает:

- умение воздерживаться от выражения своих эмоций при восприятии информации – даже неблагоприятной;

- поощрение собеседника к продолжению разговора, «подталкивающее» поведение;

- умение «подхватывать», развивать мысль собеседника, держаться «на один шаг вперед».

Особенно важно соблюдать этот принцип по отношению к родителям, когда они выполняют коррекционно-развивающую функцию по отношению к своим детям, имеющим нарушения физического или психического развития. Специалисты же при этом выполняют психотерапевтическую функцию по

отношению к родителям, показывая прогресс и перспективы в развитии ребенка.

В последнее время ряд исследователей (Т.В. Кротова, Л.Л. Лашкова) ставят вопрос о необходимости формирования коммуникативных умений и коммуникативной компетентности у воспитателей ДОУ, студентов дошкольных факультетов [3], [4]. В данном контексте, по нашему мнению, обязательно должны присутствовать теоретические основы психологии делового общения и все структурные компоненты общения как деятельности.

Обозначенные в данной публикации противоречия изучаются в данный момент на большой выборке педагогов и родителей, воспитывающих дошкольников с нормальным уровнем развития и нарушенным развитием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов, И.И. Психология делового общения / И.И. Аминов. – М. : Омега, 2005. – 303 с.

2. Карнеги, Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей : пер. с англ. – Мн. : Совр. литератор, 2004.

3. Кротова, Т.В. Общение воспитателя с родителями воспитанников / Т.В. Кротова // Управление дошк. образоват. учреждением. – 2008. – № 3. – С. 106-111.

4. Лашкова, Л.Л. Обучение эффективной коммуникации педагогов дошкольного образования / Л.Л. Лашкова // Изв. Урал. гос. ун-та. – 2008. – № 60. – С. 202-206.

5. Столяренко, Л.Д. Психология делового общения и управления / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 407 с.

6. Петровский, В.А. Учимся общаться с ребенком : рук-во для воспитателя дет. сада / В.А. Петровский [и др.]. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378

О.В.Булдашева
г.Шадринск

Эвристические методы в решении учебных педагогических задач

Предметом исследования выступают эвристические методы решения задач, применяемые в учебном процессе вуза. Показана возможность использования данных методов в процессе подготовки студентов к эффективному решению задач, возникающих в реальной практической деятельности учителя.

Ключевые слова: учебная задача, эвристики, эвристические методы решения.

Происходящие в стране социально-экономические изменения требуют модернизации сферы образования. Совершенствование подготовки студентов должно быть непосредственно связано со спецификой работы учителя. Учитель ежедневно в процессе осуществления своей деятельности вовлекается в цепь непрерывно меняющихся педагогических ситуаций и ему приходится принимать собственные педагогические решения сложных комплексных задач. Принятие профессионального решения требует опоры на теоретические знания и сформированную систему специальных умений, включающую умения анализировать, сравнивать, обобщать информацию, планировать способы и средства достижения поставленной цели, контролировать и оценивать полученные результаты. Вместе с тем, исследователи отмечают затруднения молодых специалистов в поиске эффективных решений возникающих задач. В реальных условиях школьной практики у молодого учителя практически не бывает возможности всесторонне обдумать свои действия при решении возникшей педагогической задачи. Зачастую принимается и реализуется первое пришедшее на ум решение. В связи с этим, совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей должно включать и подготовку к эффективному решению профессиональных педагогических задач. Это возможно в условиях использования задач учебного характера.

Учебные задачи являются своеобразными моделями реальных практических ситуаций (называемых педагогическими), характерных для деятельности учителя. В отличие от реальных проблем, которые решает педагог, учебные педагогические задачи специально предназначены для обучения студентов, для более эффективной подготовки к предстоящей деятельности.

В педагогике учебная задача определяется как задача, требующая от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности общего способа (принципа) решения относительно широкого круга частных практических задач [4, С. 226].

Учебная задача разрабатывается на основе профессиональной задачи, и ее решение направлено не собственно на достижение профессиональной цели, а на овладение способом ее достижения.

Решение задач активизирует познавательную деятельность студентов, совершенствуя их мыслительные операции, ориентирует на творческий подход к решению профессиональных задач, способствует формированию готовности студентов к педагогической деятельности.

Мыслительные действия, являющиеся основой процесса решения задач, подразделяются на эвристические и алгоритмические.

Л.Ф. Спирин отмечает, что в гуманитарных науках задачи не могут решаться только с помощью алгоритмов, для их решения нужно применять эвристические программы [5].

Термин «эвристика» рассматривается в различных науках. Так, кибернетика сущность понятия эвристика раскрывает через методы и способы, связанные с улучшением эффективности системы, решающей задачи. В психологии эвристика считается одним из разделов, изучающим творческое мышление. В педагогике общепризнанным является понимание эвристики как средств и методов решения задачи.

Значение эвристик в дидактике определил Д. Пойя, который полагает, что эвристика представляет собой тактику решения конкретной проблемы.

В.И. Андреев определяет эвристики как «общедидактические приемы, целенаправленное применение которых активно формирует у учащихся стратегии рационального поиска отдельных этапов решения учебных проблем, учебно-исследовательских задач»[1, с. 98]. Ю.Н.Кулюткин отмечает, что эвристика – это «метаспособы, с помощью которых отыскиваются конкретно-содержательные способы решения» [3, С. 8].

Вопросы формирования эвристических процедур деятельности при решении учебных задач в логико-психологическом аспекте исследовались Л.М. Фридманом, по мнению которого метод и способ решения задачи зависит от характера решаемых задач. Если эти задачи алгоритмического характера, то и метод их решения может быть представлен в виде учебного алгоритма. Во всех случаях, когда учебный алгоритм не существует или его составление нецелесообразно для решения данного

вида, метод их решения может быть изложен в форме эвристической схемы.

Ученые (Д. Пойя, Л.В. Брушлинский, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров и др.) выделяют следующие особенности эвристик:

- эвристики удовлетворяют методу планирования и принципу разделения в процессе решения задачи на ряд подзадач;

- эвристики ограничивают перебор вариантов решения;

- в отличие от алгоритмов эвристики не гарантируют успешного решения и способны «увести в сторону».

Эвристики чаще используются в форме эвристических вопросов, рекомендаций, предписаний.

Эвристические предписания, в отличие от эвристик, дают ориентировочную основу действия не для отдельных этапов, а для решения определенного класса учебных задач. Таким образом, эвристическое предписание рассматривается как система эвристик, целенаправленное применение которых не детерминирует полностью действия решающего, но активно формирует у него общую стратегию наиболее рационального поиска решения целого класса учебных проблем или учебно-исследовательских задач [1, С. 102].

В научной литературе описан ряд эвристических методик, способствующих разрешению задач:

- система вопросов, облегчающих анализ задач, разработанная Д. Пойя;

- специальные эвристики, созданные Ю.Н. Кулюткиным, В.Н. Пушкиным, А. Ньюэллом, Дж. Шоу, Г.А. Саймоном и др.

- приемы групповых эвристик, предложенные В.И. Журавлевым;

- эвристические программы для решения познавательных задач педагогического анализа, разработанные Л.Ф. Спириным, М.А. Степинским, М.Л. Фрумкиным;

- эвристические обучающие и эвристические диагностические программы, созданные Л.Ф. Спириным.

Эвристические методы представляют собой систему принципов и правил, которые задают наиболее вероятностную стратегию и тактику деятельности решающего, стимулирующие его интуитивное мышление в процессе решения, генерирование новых идей и на этой основе существенно повышающие эффективность решения определенного класса задач. Среди существующих методов, используемых для решения учебных педагогических задач, выделяют метод «мозгового штурма»,

эвристических вопросов, многомерных матриц, инверсии, эмпатии, синектики.

Наиболее известным среди них является метод генерирования идей, предложенный А. Осборном, и получивший название метод «мозгового штурма». Метод «мозгового штурма» («мозговая атака», брейнсторминг) – это метод активизации мыслительных процессов путем совместного поиска решения задачи, целью которого является сбор большого количества идей. В педагогике этот метод А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский называют «методом коллективного поиска оригинальных идей». Ученые выделяют закономерности и соответствующие принципы метода: сотворчество в процессе решения задачи, доверие творческим силам и способностям друг друга, использование оптимального сочетания интуитивного и логического.

Метод многомерных матриц (морфологический анализ, «морфологический ящик») предполагает нахождение новых идей путем составления комбинаций известных и неизвестных элементов.

Метод инверсии (метод обращений) – переворачивание, перестановка слов, явлений; доказательство тезиса, противоположного тому, который только что был доказан [2, С. 290], применение противоположной альтернативы решения [6, С. 387]. Этот метод ориентирован на поиск решений в новых неожиданных направлениях, часто противоположных традиционным взглядам.

Метод эмпатии (метод личной аналогии) предполагает замещение исследуемого объекта, процесса другим; отождествление человека с другим объектом. В практике педагога это означает, что учитель отождествляет себя личностью конкретного ученика. Такой метод позволяет учителю лучше понять интересы, цели учащегося в конкретной ситуации.

Синектика – это система методов коллективной творческой деятельности, основанная на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников [2, С. 289]. Синектика – это объединение разнородных элементов, построенное на аналогии. Совместная поисковая деятельность строится как обсуждение и отбор эмоционально-образных, метафорических аналогий. В систему методов, названных синектикой, включаются «мозговой штурм», «эмпатия», образное описание сути задачи, возможные решения в сказочных условиях.

Метод эвристических вопросов (ключевых вопросов) применяется для сбора дополнительной информации или

для упорядочения уже имеющейся информации в процессе решения задач. Эвристический вопрос призван стимулировать мысль, но не подсказывать идею решения.

Использование эвристических методов в решении задач, по мнению А.В. Морозова, Д.В. Чернилевского, позволяет найти большое количество идей, новых подходов к решению различного типа проблем в педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что первоначально эвристические методы применялись для творческого решения изобретательских задач, однако, эти методы вскоре стали использоваться различными науками, в том числе и педагогикой. Рассмотрим возможность применения эвристических методов в решении учебных педагогических задач на примере эвристических вопросов.

Решение задач учебного характера и задач, возникающих в профессиональной деятельности учителя, включает четыре этапа: прогностический, проектировочный, исполнительский, аналитический. В соответствии с этими этапами нами разработаны следующие эвристические вопросы.

1) прогностический этап (анализ педагогической ситуации): Что представляет собой явление? Кто участвует в данной педагогической ситуации? Каков характер отношений между участниками ситуации и причины, вызвавшие наблюдаемые состояния у ученика? Достаточно ли информации об объектах педагогической ситуации (психологические особенности учеников, особенности отношений в семье, межличностные отношения ребенка в школе и вне школы и др.), полученной в ходе реализации диагностических процедур? Возможно ли дополнить имеющиеся сведения об отношениях между участниками, уточнить их?

2) проектировочный этап (поиск идей, составление плана решения): Есть ли методы решения подобной задачи в личном опыте, в опыте других педагогов? Насколько эффективен будет перенос известных решений на данную задачу? Можно ли подобрать несколько способов разрешения ситуации? Из каких последовательных действий будет состоять ваш план? Все ли части плана подкреплены методами решения задачи? Есть ли необходимость в привлечении дополнительных способов решений? Какова оптимальность выбранной вами стратегии? Нельзя ли решить задачу иначе (с меньшими затратами усилий, времени и т.п.)?

3) исполнительский этап (осуществление составленного плана): Определите, не изменились ли

обстоятельства в ходе решения задачи? Нужна ли коррекция хода решения?

4) аналитический этап (анализ полученных результатов): Соответствует ли полученный результат поставленной цели? Насколько? Каковы изменения, произошедшие с участниками ситуации в результате проделанной работы? Каковы причины отклонения результатов от цели (во время принятия решения использовалась ошибочная информация, в ходе решения были допущены ошибки, во время решения изменились обстоятельства, решении осуществлялось не по плану)? Возможно ли использование полученного опыта в другой педагогической ситуации?

Итак, в процессе подготовки студентов к эффективному решению задач, возникающих в школьной практике, используют как логические, так и эвристические методы решения учебных задач. Эвристические методы решения развивают педагогическую интуицию и мышление, дают возможность будущим учителям целенаправленно находить нетрадиционные решения профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.

2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика : учебник / Г.М. Коджаспирова. – М. : Гордарики, 2004. – 528 с.

3. Кулюткин, Ю.Н.Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.

4. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2001.

5. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.

6. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учеб. пособие / А.В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

УДК 373.1

А.А.Корозникова
Приуральского района ЯНАО Тюменской области

Методика диагностики развития ученического самоуправления

В статье рассматриваются задачи, решаемые с помощью самоуправления, роль диагностики в совершенствовании системы ученического самоуправления. На примере МОШИ «Белоярская школа-интернат среднего (полного) общего образования Тюменской области раскрывается программа осуществления диагностики ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление.

Одной из ключевых проблем современных преобразований в системе образования, как указано в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, является проблема отхода от административного управления образовательными учреждениями к обновлению управленческих технологий, нормативному и экономическому управлению. Возрастает стремление к школьному самоуправлению, к привлечению представителей общественности, родителей и учащихся к управлению учебными заведениями.

Ученическое самоуправление - это форма организации и жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Посредством ученического самоуправления решаются такие задачи как:

- воспитание гражданина с высокой демократической культурой, способного к социальному творчеству, умеющего действовать в интересах совершенствования своей личности, общества и Отечества;
- формирование таких качеств личности, которые позволили бы ей самостоятельно включаться в нужные обществу социальную деятельность и отношения.

В ученическом самоуправлении заключены большие потенциальные возможности для совершенствования образования, объединения для этого созидательных усилий учащихся, учителей, родителей.

В 2004 году в Белоярской школе-интернате среднего (полного) общего образования» Приуральского района ЯНАО Тюменской области было создано детское объединение «Северное сияние». Проработав год, мы задались вопросом: «Насколько успешно функционирует наше орган самоуправления «Северное сияние?», «Как спланировать дальнейшее его развитие?» Очевидно, что при разработке плана важно было определить показатели конкретных конечных результатов за истекший учебный год и на их основе строить прогнозы развития школьного самоуправления на новый период. Так в 2005 году возникла потребность проведения диагностики, выявления уровня развития ученического самоуправления. При этом регулирование

и коррекция выступали необходимой функцией управления.

Проведение диагностики послужило мощным толчком для развития школьного самоуправления: активизировалась работа центров «Северного сияния», возобновилась традиция обучения актива и, наконец, (впервые в истории школы-интерната) в апреле 2008 года в Приуральском районе была проведена 1-я районная Школа лидера, где учащиеся школы-интерната заняли 1 место. Изучив потребности учащихся, с учетом полученных знаний актив ученического самоуправления «Северного сияния» сумел изменить уклад школьной жизни: внесли в нее новые традиции, провели ряд досугово-познавательных мероприятий.

Благодаря активу самоуправления поддерживается упорядоченность системы управления как школой в целом, так и «Северным сиянием» в частности, устраняются факторы дезорганизации. Задача диагностики – оперативность, выработка мер по регулированию процессов поддержания системы управления школой на заданном уровне или переводу ее на более высокий.

На основании результатов диагностики выявляются тенденции, которые учитываются в дальнейшей работе (регулирование и коррекция). Соответственно проводятся тренинги, семинары, собеседования, деловые игры. Результаты диагностики обсуждаются на различных уровнях внутришкольного управления в зависимости от цели и объема микроисследований: на педагогическом совете, консилиуме, методическом совете, заседании методического объединения классных руководителей.

Рассмотрим, как осуществляется диагностика развития ученического самоуправления на примере Белоярской школы-интерната среднего (полного) общего образования» Приуральского района ЯНАО Тюменской области.

Цель диагностики: выявить уровень и условия развития ученического самоуправления в школе.

Задачи:

✓ Определить уровень развития самоуправления в школе и классе.

✓ Выявить и оценить положительные и отрицательные тенденции, влияющие на уровень самоуправления учащихся.

✓ Определить готовность педагогического коллектива активно участвовать в самоуправлении школой.

✓ Наметить управленческие решения по регулированию и коррекции факторов, активизирующих самоуправление в образовательном учреждении.

Объект исследования: образовательное пространство школы.

Предмет исследования: условия и факторы, стимулирующие и препятствующие развитию школьного самоуправления.

Рабочая гипотеза: активизация развития ученического самоуправления в школе будет эффективной, если в школе:

✓ создана правовая база и существует материально–техническое обеспечение функционирования самоуправления;

✓ осуществляется поддержка органов ученического самоуправления;

✓ изучаются интересы и потребности учащихся с целью поддержки и решения проблем каждого;

✓ реализуются принципы самоуправления в различных сферах жизни класса и школы (организации досуга, СМИ, спорта, учебе, труде);

✓ выявляются лидерские, организаторские способности детей;

✓ регулярно осуществляется обучение и психологическая поддержка актива школьников.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ педагогической литературы, документации по воспитательной работе, систематизация.

2. Эмпирические методы: опрос (анкетирование, беседа), наблюдение, тестирование.

Программа проведения диагностики:

1. ***Посещение и анализ классных собраний администрацией школы. Основные параметры, по которым осуществляется анализ:***

1) уровень подготовки и наличие структуры классного собрания. Подготовлено ли помещение для проведения собрания;

2) форма проведения собрания: доклад, дискуссия, отчет, дебаты, беседа;

3) повестка дня. (Цель, задачи собрания, основные вопросы, рассматриваемые на собрании);

4) соответствие рассматриваемых вопросов потребностям классного коллектива и его членов;

5) кто выполняет обязанности председателя собрания: классный руководитель или актив класса?

6) соблюдается ли регламент собрания. Своевременное начало собрания;

7) уровень активности учащихся;

8) рассматривается ли информация о выполнении решений предыдущего собрания и принимается ли по ней соответствующие решения?

9) высказываются ли предложения по улучшению образовательного процесса в классе?

10) степень взаимопонимания членов классного коллектива;

11) уровень подготовленности выступающих. Контроль над аудиторией, использование приемов для привлечения внимания;

12) как организовано обсуждение. Владеют ли учащиеся правилами проведения дискуссии;

13) ведение протокола собрания. Принимаются ли решения по итогам собрания;

14) состояние учащихся после собрания (воодушевленное, приподнятое, спокойно- деловое, удовлетворенное, умеренно- возбужденное, утомленное, растерянное, агрессивное).

Каждому ответу дается оценка.

2. ***Диагностика уровня развития самоуправления в школе:***

✓ Тест-анкета ориентировочной оценки успешности ученического самоуправления. *Анкетирование проводится старостами коллективов 5-11-х классов.*

Основные параметры:

1) ученическое самоуправление выражает и отстаивает ваши интересы или это необходимо учителям? - % по школе – 61;

2) считаете ли вы престижным быть избранным в органы ученического самоуправления? % по школе - 80%;

3) ученическое самоуправление приносит пользу именно вам, или вы мало знаете о том, чем оно занимается? % по школе - 56%;

4) участвуете ли вы в работе органов ученического самоуправления, и приносит ли это вам удовлетворение? % по школе - 66%;

5) в школе органы ученического самоуправления проводят много интересных дел, в которых вы с удовольствием участвуете в качестве зрителя (участника, активиста, организатора)? % по школе - 73%;

6) какую оценку по 10-бальной шкале вы поставили бы ученическому самоуправлению? % по школе - 7%.

✓ Тест-анкета оценки отношения к общественной деятельности и участию в ней педагогов. *Анкетирование проводится централизованно на совещании при директоре.*

Основные параметры:

i.осознаете ли Вы важность и реальную ответственность за положение дел в школе-интернате? По школе - 100%;

ii.Ваше мнение и Ваши предложения учитываются при планировании работы школы-интерната? По школе - 89%;

3) обозначьте по 5-бальной шкале степень полезности следующих

общественно- педагогических формирований школы-интерната:

- ✓ педагогический совет – 5:
- ✓ методический совет – 3;
- ✓ ШМО – 2;
- ✓ комплексно-целевые программы -5;
- ✓ школа молодого учителя – 2;
- ✓ ученический совет – 4;
- ✓ профсоюзный комитет – 2;

а. активно ли вы участвуете в выборных органах и в общественно-педагогической деятельности в целом? - 96%;

5) оказывают ли вам методическую, организационную, информационную помощь общественные формирования школы-интерната? - 100%.

✓ Тест-анкета оценки отношения родителей к деятельности выборных родительских органов самоуправления. *Анкетирование проводится классными руководителями.*

Основные параметры:

1) справляется ли родительский комитет школы-интерната с возложенными на него обязанностями? % по школе: да - 76%;

2) понимаете ли Вы, что без вашей помощи (организационной, содержательной) школа-интернат не сможет достичь поставленных целей по обеспечению успешной социализации учащихся? % по школе: да - 89%;

3) участвуете ли Вы в досуговых, познавательных, творческих делах, которые проводит школа-интернат? % по школе: да - 36%;

4) какую помощь в организации и проведении мероприятий Вы могли бы оказать?

5) считаете ли Вы полезными проводимые в школе-интернате родительские собрания? % по школе: да – 97%;

6) какие вопросы могли бы стать темой следующего родительского собрания?

7) принимаете ли Вы личное участие в работе выборных родительских органов самоуправления, деятельность которых направлена на повышение качества образовательно-воспитательного процесса? % по школе: да – 71%.

3. ***Диагностика интересов и потребностей учащихся и педагогов:***

✓ Анкета для выявления интересов и потребностей учащихся 5-11-х классов.

1) Что тебе нравится в нашей школе?

2) Чтобы ты хотел(а) изменить?

3) Какие дела, мероприятия, проводимые в нашей школе в прошлом, году тебе понравились?

4) Какие бы мероприятия ты организовал(а) сам(а)?

5) Что бы ты мог (могла) предложить провести в школе в этом году?

6) Какие дополнительные органы самоуправления можно организовать в вашей школе?

7) Какие вопросы ты мог (могла) бы предложить на обсуждение Ученическому собранию?

8) Есть ли такие проблемы, которые необходимо обсудить на педагогическом совете? Какие?

9) Если бы у тебя была возможность, какой вопрос ты бы задал(а) директору своей школы?

10) Что бы ты пожелал(а) активу ученического самоуправления: а) своей школы; б) своего класса?

✓ Составление таблицы привлекательности дел различных сфер деятельности, которые учащиеся смогли бы выполнить сами.

✓ Мини-исследование по теме «Изучение трудностей в организации самоуправления в системе работы классного руководителя».

Виды и элементы педагогической деятельности и оценка степени затруднений:

i.Организация деятельности с активом класса. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – 9%, почти нет – 91%.

ii.Подготовка актива (консультации, ролевые игры, составление документации). Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – 2%, средне – 12%, почти нет – 86%.

iii.Изучение интересов и потребностей учащихся. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – нет, почти нет – 100%.

iv.Организация собрания - высшего органа самоуправления класса. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – 3%, почти нет – 97%.

v.Технология принятия решений. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – 16%, почти нет – 84%.

vi.Владение методикой КТД. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – 12%, средне – 68%, почти нет – 20%.

vii.Организация системы в работе центров класса. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – 9%, почти нет – 91%.

viii.Привлечение родительской общественности к классному самоуправлению. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – 18%, почти нет – 82%.

ix.Работа с родительским комитетом. Степень затруднения: очень сильно – нет, сильно – нет, средне – нет, почти нет – 100%.

*4. **Диагностика лидерских качеств обучающихся:***

✓ Анкета по выявлению лидерских качеств обучающихся, входящих в ученический совет гимназии**.** Сопоставление реальных лидеров и номинальных лидеров в классных коллективах.

Методика изучения проявления лидерских способностей в личности учащихся (разработана на основе детского варианта 16-ти факторного личностного опросника Р.Кеттела).

Инструкция: Из двух вариантов ответов на каждый вопрос необходимо выбрать один а) или б), наиболее подходящий для себя.

1. Если сверстники беседуют о чем-то, что и ты хорошо знаешь, ты: а) тоже начинаешь рассказывать что-нибудь; б) ждешь, когда они закончат.

2. Если родители на тебя сердятся:

а) это иногда бывает их ошибкой;

б) у тебя ощущение, что ты сделал что-то неправильно.

3. а) ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят;

б) тебе больше нравится рассказывать самому (ой).

4. а) ты тревожишься, что тебя могут наказать;

б) тебя это никогда не волнует.

5. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты:

а) вмешиваешься в их споры;

б) молчишь.

6. а) ты возражаешь иногда своим родителям;

б) ты их побаиваешься.

7. а) говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем);

б) с тобой легко иметь дело.

8. а) твои родители делают все лучше, чем ты;

б) часто твое предложение бывает лучше.

9. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты:

а) прощаешь ему это;

б) относишься к нему так же.

10. В спорах ты:

а) во что бы то ни стало стремишься доказать то, что ты хочешь;

б) спокойно можешь уступить.

Ключ к методике (значимые ответы по шкалам):

1а, 2а, 3б, 4б, 5а, 6а, 7а, 8б, 9б, 10а – поставьте по 1 баллу за каждый ответ, совпадающий с ключом.

Подсчет баллов и интерпретация полученных данных:

Суммируются значимые ответы, приведенные в ключе. За каждый ответ, совпадающий со значимым, начисляется 1 балл. Интерпретация находиться в прямой зависимости от количества значимых ответов.

Для ребенка, проявляющего лидерские тенденции, характерны высокие оценки (*8–10 баллов*). Такие дети имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым и обнаруживают напористость, независимость, стремление к лидерству, иногда стремление к доминированию.

При низких оценках (*1–3 балла*) ребенок демонстрирует зависимость, уступчивость, послушание, легко подчиняется мнению других детей и взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лизинский, В.М. Диагностика успешности педагогического, ученического, родительского самоуправления / В.М. Лизинский // Заместитель директора по воспитательной работе. – 2007. – №7.

2. Прутченков, А.С. Организация ученического самоуправления в образовательном учреждении: региональные модели / А.С. Прутченков. – М., 2005.

3. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам / П.И. Третьяков. – М. : Новая шк., 1998.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Е.А. Шустов
г.Шадринск

Особенности учебной мотивации детей с задержкой психического развития

В статье показаны особенности учебной мотивации детей с задержкой психического развития, ее связь с учебной деятельностью, с формированием личности ребенка и определены направления в работе учителя способствующее формированию положительного отношения к учению.

Учебная мотивация, задержка психического развития, активная позиция школьника.

Как справедливо замечает О.П. Гаврилушкина, «одним из важнейших условий, обеспечивающих безболезненный переход ребёнка в школу и включение в процесс учебной деятельности, является возникновение желания учиться, интереса к учению, т.е. наличия мотивации деятельности» (2, с. 86).

О важности сформированности мотивационного компонента говорят и Г.А. Карпова и Т.П. Артемьева: «Сформированная мотивация — одна из основных движущих сил учения ребёнка» (5, с.71). Но у детей с ЗПР складывается иная структура и уровень отношения к учению, чем у нормально развивающихся сверстников. Нарушение балансов в структуре мотивационной сферы, преобладание мотивов, отрицательно влияющих на учебную деятельность, приводят к дисгармоничному развитию личности.

Дети с задержкой психического развития приходят в школу с теми же особенностями, которые характерны для старших дошкольников. В целом это выражается в отсутствии школьной готовности: знания и представления об окружающей действительности у них неполноценны, обрывочны, основные мыслительные операции у них сформированы недостаточно, а имеющиеся неустойчивы, познавательные интересы выражены крайне слабо, учебная мотивация отсутствует, речь не сформирована до необходимого уровня, в частности отсутствуют даже элементы монологической речи.

Вследствие этих особенностей детям с ЗПР чрезвычайно трудно соблюдать школьный режим, подчиняться четким правилам поведения. Учебная деятельность их характеризуется низкой продуктивностью: они часто не усваивают задания, даваемые учителем, не могут

сосредоточиться на их выполнении, отвлекаются на любые посторонние стимулы.

Н.Л. Белопольская указывает на то, что учебные мотивы детей с задержкой психического развития мало сформированы. В условиях психического насыщения они подавляются желанием прекратить работу, в то время как игровые мотивы доминируют над этим желанием. Следовательно, игровые мотивы обладают большей побудительной силой для детей с ЗПР (1). При поступлении таких детей в школу наблюдаются трудности привыкания, общего приспособления ребенка к школе. А при наиболее тяжелых случаях задержки психического развития проявляется мотивационная неготовность детей к школьному обучению – к большой продолжительности уроков, необходимости систематически выполнять умственную работу, контролировать своё поведение, действовать в соответствии с указаниями учителя.

Эту же особенность отмечают Т.А. Власова, В.И. Лубовский и Н.А. Никашина. Г.А. Карпова и Т.П. Артемьева говорят о том, что учебная мотивация одно из самых слабых мест развития данной категорий детей. Для них ведущей деятельностью длительное время продолжает оставаться игра в её элементарных детских формах: дети избегают приближающихся к учебным сложных игр сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Позиция школьника ими поздно осознаётся и длительное время не принимается, не имеет личностно значимого смысла (4). Хотя, как утверждают В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова в мотивационной сфере детей с ЗПР, поступающих в первый класс, «…игровые мотивы доминируют не всегда. Такие мотивы преобладают примерно у 1/3 специально исследованных в этом отношении детей. Половина детей предпочитали учебную, а часть — практическую деятельность. Кроме того, преобладание у ребёнка к моменту поступления в школу игровой мотивации ещё не предопределяло его несостоятельность в учебной деятельности, правда, у всех детей с резко отрицательным отношением к школе (таких детей было 13 %) игровая мотивация доминировала» (6, с. 15).

Как можно судить по данным литературы, эти мотивационные особенности усугубляются и наиболее полно проступают по мере приобретения ребенком опыта школьных неудач. Зависимость специфики мотивации от успешности учебной деятельности и других параметров обучения наглядно прослеживается на примере отношения ребенка к оценочной ситуации. Младшие школьники с ЗПР дают резко негативную реакцию на трудности, препятствующие

решению учебной задачи, и на отрицательную оценку своего решения. Здесь возможны эмоциональные срывы, отказ выполнять задание, демонстрация безразличия (3). Но истинное безразличие проявляется не к оценке, а к собственному неверному решению: у ребенка не возникает желания исправить работу, понять причину ошибки. В действительности оценка таким учащимся нужна, и при доступности успешного выполнения какой – либо работы они выражают и свою заинтересованность в оценке, и радость при похвале.

Следовательно, при анализе мотивационной сферы детей с ЗПР обнаруживается не отсутствие у них учебной мотивации, а неадекватно сформированные мотивы учения. Так, мотив получения отметки, даже если он еще не возник у старшего дошкольника, готовящегося к поступлению в 1-й класс, появляется в школе. Но обнаруживается он избирательно, в различной форме и оказывается неустойчивым.

У детей с ЗПР адекватные учебные мотивы в какой-то мере представлены в самом начале обучения, но в дальнейшем они не получают развития и трансформируются, имеющиеся потенциальные мотивационные возможности в процессе обучения в начальных классах массовой школы не реализуются. И происходит это вследствие столкновения ребенка с объективными трудностями, неуспешности его учебной деятельности и соответствующей низкой оценки его со стороны окружающих. Стойкая неуспеваемость, типичная при ЗПР, приводит к образованию определенной личностной позиции, которую обычно называют «позицией неуспевающего».

В полной мере эта позиция формируется к 3-4 классам. Если в начале обучения ребенок еще субъективно не соглашается со своими школьными неудачами и неадекватно завышает самооценку, то затем его самооценка становится крайне низкой, что не способствует поискам путей изменения сложившегося положения. В 3-ем классе уже у 60% неуспевающих учебная деятельность вызывает противоречивое или отрицательное отношение. Их учебные мотивы бедны. Одним из основных мотивов поведения становится стремление избежать низких отметок, неодобрения и порицания со стороны родителей, учителей и одноклассников. Поэтому многие неуспевающие начинают утверждаться в других, неучебных областях в общении с одноклассниками, в спорте и т.д. Таким образом, неудовлетворенность результатами своей учебной деятельности и осуждаемым в классе положением «двоечника» приводит к снижению самооценки, к пассивности в

учении- с одной стороны, и к проявлениям компенсации- с другой.

Однако при ЗПР не обязательно становление особенностей личности по типу «позиции неуспевающего». Негативные личностные характеристики, как правило, являются вторичными нарушениями при аномальном развитии. А «чем дальше отстает симптом от первопричины, тем он более поддается воспитательному и лечебному воздействию» (8). В случае ЗПР такие отрицательные особенности должны быть устранены при адекватной структуре дефекта организации обучения и воспитания, которая, прежде всего, позволит ребенку добиться успеха в учении. То, что это возможно показывают данные литературы. А.Н. Леонтьев, рассматривая проблемы, возникающие при неспособности детей успешно и в должном темпе обучаться в обычных условиях, констатирует: «Когда же эти дети ставятся в подходящие для них условия и когда по отношению к ним применяются специальные методы обучения, то, как показывает опыт, во многих случаях им удается достичь значительных успехов и иногда даже полностью ликвидировать свое отставание».

Необходимо отметить, что комплекс условий, нужный для коррекции развития детей этой категории (включающий как особое построение учебно-воспитательного процесса с более длительным прохождением школьной программы, так и обеспечение соответствующего режима и лечения), можно осуществить только в специальных школах и в школах-интернатах для детей с ЗПР.

Н.А. Менчинская и А.Н. Цымбалюк подчёркивают, что, «как известно, мотивационная сфера по сравнению с интеллектуальной отличается большей лабильностью. В то же время изменение мотивации является необходимой предпосылкой повышения эффективности умственной деятельности» (7, с. 116).

Следовательно, одна из главных задач, стоящих перед педагогами при обучении детей этой категории, — создание у детей интереса к самому процессу учения, с тем, чтобы воспитать у него желание и стремление учиться.

Учитывая ослабленность мотивационной сферы детей с ЗПР, учитель должен решать одну из основных педагогических задач - формирование учебных мотивов.

С детьми, имеющими ослабленную учебную мотивацию, необходимо проводить коррекционную работу по формированию:

-активной позиции школьника,

-положительного отношения,

-познавательного интереса.

Для формирования активной позиции школьника учитель может использовать словесное внушение, в частности, чувства должного отношения к учению, к школе. Кроме того, необходимо обеспечить ситуации личного выбора задачи, упражнения (какую задачу будешь решать: про яблоки или про домики?); степень сложности задачи (легкая или интересная); число задач (сколько задач берешься решить: одну или две?). А так же создать ситуацию активного влияния в совместной учебной деятельности (дети сами разбиваются на пары и выполняют предложенные задания).

Для формирования положительного отношения к учению можно выделить следующие направления в работе учителя. Прежде всего, учитель должен:

-заботиться о создании общей положительной атмосферы на уроке, постоянно снижать тревожность детей, исключая упреки, выговоры, иронию, насмешку, угрозы и т.д., стремясь исключить страх школьника перед риском ошибиться, забыть, смутиться, неверно ответить;

-создать ситуации успеха в учебной деятельности, формирующие чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки и радости;

-шире опираться на игру как ведущую деятельность ребенка с ЗПР, включая интеллектуальные игры с правилами, активно используя игротехнику на каждом этапе урока и во внеурочное время;

-целенаправленно эмоционально стимулировать детей на уроке, предупреждая опасные для учения ощущения скуки, серости, монотонности посредством включения различных видов деятельности, занимательности; возбуждать интеллектуальные эмоции-удивления, новизны, сомнения, достижения; формировать внутренний оптимистический настрой у детей, вливая уверенность, давая установку на достижение, преодоление трудностей.

Таким образом, по мнению таких исследователей как Г.А. Карпова, Т.И. Артемьева, Н.Л. Белопольская, Т.А. Власова, Н.А. Менчинская у младших школьников с ЗПР существуют определенные особенности мотивационной сферы, отличающие их от детей с нормальным уровнем развития: преобладание игровой деятельности над учебной, как правило, неадекватно сформированные учебные мотивы, при стойкой неуспеваемости в школе отмечается отрицательная динамика учебной мотивации и на первое место выходит мотив избегания низких оценок, неодобрения со стороны учителя и

родителей. Интеллектуальное отставание так же сильно тормозит развитие познавательных интересов в связи с чем без определенных условий и специальной системы обучения и формирование учебной мотивации дети с ЗПР становятся стойко неуспевающими учениками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белопольская, Н.Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская // Новые исследования в психологии. – 1975. – №1.

2. Гаврилушкина, О.П. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта в процессе обучения конструирования / О.П. Гаврилушкина // Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями: АПН СССР, НИИ, дефектология. – М., 1990.

3. Жаренкова, Г.И. Отношение детей с задержкой психического развития к осуществляемой деятельности / Г.И. Жаренкова // Изучение личности аномального ребенка : тез. докладов конф. – М., 1977.

4. Карпова, Г.А. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов / Г.А. Карпова, Т.И. Артемьева. – Екатеринбург, 2002. – 58 с.

5. Карпова, Г.А.Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития / Г.А. Карпова, Т.И. Артемьева. – Екатеринбург, 1995.

6. Лубовский, В.И. Обучение детей с задержкой психического развития / В.И. Лубовский. – М., 1981. – 260 с.

7. Менчинская, Н.А. Познавательная активность и обучаемость // Дети с задержкой психического развития / Н.А. Менчинская, А.Н. Цымбалюк ; под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984. – С. 107-121.

8. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М. : Академия, 2003. – 464 с.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 378.02

Г.М. Бурков
г. Шадринск

Здоровье и здоровый образ жизни в иерархии потребностей и ценностей студентов

В статье рассматриваются проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.

Здоровье, здоровый образ жизни, ценность.

Здоровье – качественная предпосылка будущей самореализации молодых людей, их активного долголетия, способности к сложному учебному и профессиональному труду. Годы учебы в вузе совпадают со временем активного становления организма и всех его подсистем, и именно в этот период происходят глубокие перемены в образе жизни, культуре и психологии, предопределяющие формирование профессионального, творческого и социального потенциала будущего специалиста [2].

Сохранение и воспроизводство здоровья находятся в прямой зависимости от уровня культуры. Культура отражает меру осознания и отношения человека к самому себе. В культуре проявляется деятельный способ освоения человеком внешнего и внутреннего мира, его формирования и развития. Культура подразумевает не только определенную систему знаний о здоровье, но и соответствующее поведение по его сохранению и укреплению, основанное на нравственных началах.

Здоровье – это естественная, абсолютная и непреходящая ценность, которая занимает верхнюю ступень на иерархической лестнице ценностей, а также в системе таких категорий человеческого бытия, как интересы и идеалы, гармония, красота, смысл и счастье жизни, творческий труд, программа и ритм жизнедеятельности. По мере роста благосостояния населения, удовлетворения его естественных первичных потребностей (в пище, жилье и др.) относительная ценность здоровья все больше будет возрастать [4].

Ценностный подход требует учитывать отношение индивида к здоровью, которое может выражаться не только в форме определенного практического поведения, но и в виде психологического контроля, мнений, суждений. Ценность здоровья не перестает

быть таковой, даже если она не осознается человеком; она может быть и скрытой (латентной). Как показывает практика, большинство людей ценность здоровья осознают только тогда, когда оно находится под серьезной угрозой или почти утрачено. Здоровье занимает в иерархии потребностей человека ведущие позиции [3].

По данным исследования В.И.Ильинича, (5500 респондентов) 54,2% из них считают, что «здоровье – самое главное в жизни», 35,7% – «здоровье – необходимое условие полноценной жизнедеятельности», т.е. 89,9% из числа опрошенных относят здоровье к числу важнейших и необходимых ценностей жизни**,** 2,9% опрошенных высказывают суждение «есть и другие ценности, которые также важны для здоровья» (по мнению 2,3%, существуют ценности, ради которых можно поступиться здоровьем, 4,6% «предпочитают жить не думая о здоровье») [4].

Здоровье, будучи качественной характеристикой личности, способствует достижению многих других потребностей и целей. Выявлено, что ценность здоровья как средства достичь других жизненных целей для респондентов важнее, чем ценность здоровья как средства прожить наиболее продолжительную и полноценную на всех этапах жизнь. Эти две характеристики здоровья как социальной ценности находятся в противоречии друг с другом.

Безусловно, противоречие между достижением материального благополучия, и необходимостью быть здоровым разрешимо на пути совершенствования объективных условий жизнедеятельности людей. Но не менее важны собственные установки и стереотипы по реальному отношению к своему здоровью как к непреходящей ценности.

В последние годы активизировалось внимание к здоровому образу жизни студентов, это связано с озабоченностью общества по поводу здоровья специалистов, выпускаемых высшей школой, роста заболеваемости в процессе профессиональной подготовки, последующим снижением работоспособности. Необходимо отчетливо представлять, что не существует здорового образа жизни как некой особенной формы жизнедеятельности вне образа жизни в целом.

Процессу обучения в вузе присущ ряд противоречий: между расцветом интеллектуальных и физических сил и жестким лимитом времени, экономическими возможностями для удовлетворения возросших потребностей; между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и довольно жесткими формами, методами и структурой

профессиональной подготовки, отсутствием ресурсов времени для удовлетворения избирательных интересов; между огромным объемом учебной, научной и культурной информации и дефицитом времени на ее переработку и усвоение; между многолетним и постепенным процессом достижения социальной зрелости и желанием как можно скорее проявить себя, самоутвердиться. Разрешение этих и других противоречий необходимо для социального, культурного и профессионального развития студентов.

Однако ставить сегодня вопрос об ограничении возрастающего напряжения в процессе обучения нереально. Надо научить студентов здоровому образу жизни, создать необходимый оптимум деятельности центральной нервной системы организма. Если нельзя полностью освободить студента от психоэмоционального напряжения (и вряд ли следует стремиться к этому), то необходимо повысить устойчивость адаптационных механизмов организма к эмоциональным стрессам и упорядочить трудовую деятельность обучающегося. Целесообразно, с одной стороны, использовать резервы организма, с другой — обнаружить отклонения и недостатки этих механизмов, чтобы вовремя их устранить.

Здоровый образ жизни отражает обобщенную типовую структуру форм жизнедеятельности студентов, для которой характерно единство и целесообразность процессов самоорганизации и самодисциплины, саморегуляции и саморазвития, направленных на укрепление адаптивных возможностей организма, полноценную самореализацию своих сущностных сил, дарований и способностей в общекультурном и профессиональном развитии, жизнедеятельности в целом. Здоровый образ жизни создает для личности такую социокультурную микросреду, в условиях которой возникают реальные предпосылки для высокой творческой самоотдачи, работоспособности, трудовой и общественной активности, психологического комфорта, наиболее полно раскрывается психофизиологический потенциал личности, актуализируется процесс ее самосовершенствования. В условиях здорового образа жизни ответственность за здоровье формируется у студента как часть общекультурного развития, проявляющаяся в единстве стилевых особенностей поведения, способности построить себя как личность в соответствии с собственными представлениями о полноценной в духовном, нравственном и физическом отношении жизни.

Содержание здорового образа жизни студентов отражает результат распространения индивидуального или группового стиля поведения, общения, организации жизнедеятельности, закрепленных в виде образцов до уровня традиционного. Основными элементами здорового образа жизни выступают: соблюдение режима труда и отдыха, питания и сна, гигиенических требований, организация индивидуального целесообразного режима двигательной активности, отказ от вредных привычек, культура межличностного общения и поведения в коллективе, культура сексуального поведения, содержательный досуг, оказывающий развивающее воздействие на личность [4].

Организуя свою жизнедеятельность, личность вносит в нее упорядоченность, используя некоторые устойчивые структурные компоненты. Это может быть определенный режим, когда студент, например, регулярно в одно и то же время питается, ложится спать, занимается физическими упражнениями, использует закаливающие процедуры. Устойчивой может быть и последовательность форм жизнедеятельности: после учебной недели один выходной день посвящается общению с друзьями, другой – домашним делам, третий – занятиям физической культурой.

Эти характеристики здорового образа жизни устойчивы по отношению к постоянно меняющимся многочисленным воздействиям окружения человека. Они образуют своего рода барьеры, ограждающие его от необходимости все время реагировать на многообразие существующих вокруг суждений, мнений, оценок, требований. Внутри этих границ студент волен регулировать свои действия, опробовать новые образцы поведения. С одной стороны, устойчивые и повторяющиеся компоненты жизнедеятельности обращены к личности, связаны с ее индивидуальными предпочтениями, с другой – они не являются ее изобретением, а складываются и приобретают культурное значение в процессе общения людей, в ходе их повседневной практики.

Здоровый образ жизни характеризуется направленностью, которая объективно выражается в том, какие ценности им производятся, какие общественные потребности им удовлетворяются, что он дает для развития самой личности. Между реальным образом жизни и порождаемой им системой субъективных отношений возникают противоречия, в процессе разрешения которых происходит перестройка, развитие и совершенствование образа жизни, система отношений в нем. Важно не только то, как студент живет, но и то,

ради чего он живет, чем гордится и против чего борется. Так здоровый образ жизни приобретает оценочное и нормативное понятие.

Здоровый образ жизни во многом зависит от ценностных ориентаций студента, мировоззрения, социального и нравственного опыта. Общественные нормы, ценности здорового образа жизни принимаются студентами как личностно значимые, но не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием. Так, в процессе накопления личностью социального опыта возможна дисгармония познавательных (научные и житейские знания), психологических (формирование интеллектуальных, эмоциональных, волевых структур), социально-психологических (социальные ориентации, система ценностей), функциональных (навыки, умения, привычки, нормы поведения, деятельность, отношения) процессов. Подобная дисгармония может стать причиной формирования асоциальных качеств личности. Поэтому в вузе необходимо обеспечить сознательный выбор личностью общественных ценностей здорового образа жизни и формировать на их основе устойчивую, индивидуальную систему ценностных ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию личности, мотивацию ее поведения и деятельности [1].

Для студента с высоким уровнем развития личности характерно не только стремление познать себя, но желание и умение изменять себя, микросреду, в которой он находится. Путем активного самоизменения и формируется личностью ее образ жизни. Самосознание, вбирая в себя опыт достижений личности в различных видах деятельности, проверяя физические и психические качества через внешние виды деятельности, общение, формирует полное представление студента о себе. Одновременно с этим в структуру самосознания включаются идеалы, нормы и ценности, общественные по своей сути. Они присваиваются личностью, становятся ее собственными идеалами, ценностями, нормами, частью ядра личности – ее самосознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурков, Г.М. Формирование профессионально-ценностного отношения как актуальная проблема подготовки будущего учителя / Г.М. Бурков, Л.Г. Буркова. – Саратов : Парадигма-08, 2008.

2. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учеб. пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М. : Гардарики, 2007.

3. Петренко В.П. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность / В.П. Петренко, Д.Н. Давиденко. – СПб., 1998.

4. Физическая культура студента : учеб. пособие / под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 1999.

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 159.9:37.015.3

Н.В.Павлова
г. Шадринск

Экзаменационный стресс как фактор, влияющий на функциональное состояние организма абитуриентов и студентов

В настоящее время большой практический интерес продолжают вызывать исследования по оценке воздействия стрессовых факторов на организм, в частности, эмоционального, в том числе и экзаменационного.

Экзаменационный стресс, вегетативный статус, нервно-психическое напряжение.

Эффективная подготовка квалифицированных кадров возможна, только при наличии высокой мотивации к учебе у абитуриентов и студентов при оптимальном функциональном состоянии их организма. Только в этом случае возможно достижение максимального уровня знаний при минимальных потерях психического и физического здоровья студентов [1].

Однако в процессе подготовки профессиональных кадров существуют периоды, отрицательно влияющие на оба эти блока - мотивационный и функциональный. Речь идет об экзаменационной сессии, через которую дважды в году проходят студенты, переживая при этом значительный эмоциональный стресс [5, 6]. Экзаменационный период для абитуриентов и студентов является выраженным психоэмоциональным, стрессорным фактором, приводящим к изменению функционального состояния организма.

По данным российских авторов, в период экзаменационной сессии у студентов и школьников регистрируются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, которые проявляются в повышении частоты сердечных сокращений, увеличении артериального давления, возрастании уровня мышечного и психоэмоционального напряжения [Боканова О.М., 1974; Плотников В.В., 1983; Покалев Г.М и др. 1985; Доскин А.В., 1988; Умрюхин Е.А., Быкова Е.В., Климина Н.В., 1999; Фаустов А.С., Щербатых Ю.В., 2000; Ноздрачев А.Д., Щербатых Ю.В., 2001]. Эмоциональное напряжение может приводить к активации симпатического или парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, а также к развитию переходных процессов, сопровождающихся нарушением

вегетативного гомеостаза и повышенной лабильностью реакций сердечно-сосудистой системы на эмоциональный стресс. После сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к норме - обычно требуется несколько дней для того, чтобы параметры артериального давления вернулись к исходным величинам [3, 5].

При этом оценка экзаменационного стресса специалистами носит неоднозначный характер. С одной стороны, экзамены мобилизуют учащихся на более интенсивную учебную деятельность, несут контролирующую функцию, а в случае их успешной сдачи являются фактором, повышающим самооценку, с другой стороны, экзамены могут оказывать негативное влияние на психическое и соматическое здоровье студентов, вызывать страх, беспокойство и другие отрицательные эмоции [1, 2, 5].

С целью выявления влияние экзаменационного стресса на адаптационные реакции организма абитуриентов и студентов проведено исследование, которое включало в себя три этапа: исследование психологических и физиологических реакций абитуриентов и студентов на процедуру экзамена, влияние экзаменационного стресса на состояние менструального цикла и минеральную плотность костей скелета.

Всего под наблюдением находились 200 абитуриентов (100 юношей и 100 девушек) и такое же количество студентов 1 курса в возрасте 17-19 лет.

Для оценки вегетативного статуса применялись гемодинамические показатели (АД $_{max}$ (САД), АД $_{min}$ (ДАД), частота сердечных сокращений (ЧСС), частота дыхательных движений (ЧДД)) в состоянии покоя (до экзаменов), перед заходом в комнату, где проходил экзамен и сразу после сдачи экзамена.

Расчет вегетативных индексов и обработка результатов производилась на компьютере по специально составленной программе. Через два месяца поступившие в институт абитуриентки, а также студентки 1-2 курсов, заполняли анкету для оценки состояния менструального цикла, который чувствителен к напряжению психики вовремя экзаменов.

Нервно-психическое напряжение во время сдачи экзаменов было более высоким у абитуриенток: концентрация кортизола у них была большей в 1,9 раза по сравнению со студентками. У большинства абитуриенток тонус симпатического отдела вегетативной нервной системы был выше (индекс Кердо 1,6) по сравнению со студентками (1,1). Это указывало на напряжение в работе отдельных систем организма, в частности, сердечно-сосудистой системы (ССС). Это же подтверждалось и основным

прогностическим показателем состояния кровообращения – индексом Аллговера, который составлял 0,62 – 0,63 (в норме 0,72) и указывал на прогностически неблагоприятное состояние систолического выброса. Такие же результаты были получены при изучении систолического объема крови, который уменьшался.

В меньшем числе случаев отмечено повышение тонуса парасимпатического отдела вегетативной нервной системы. Это благоприятный анаболический вариант метаболизма и экономный режим функционирования, свидетельствующий о том, что организм адаптировался к условиям экзаменационной сессии.

Наблюдались признаки рассогласования в деятельности висцеральных систем, о чем свидетельствовало уменьшение коэффициента Хильденбранта. Такое состояние было типичным для абитуриентов.

Уровень гемодинамической нагрузки на ССС до начала экзаменационной сессии был средним, а перед экзаменом и после него – низким. Результаты указывали на ослабление сердечной мышцы под влиянием интенсивной эмоциональной нагрузки. Об этом мы судили по индексу Робинсона.

Перед экзаменом коэффициент экономичности кровообращения увеличивался у абитуриентов на 56 %, у студентов – на 52 %. Результаты убеждали в том, что экзаменационный стресс приводил к перестройке центрального кровообращения за счет повышенного расхода резервов организма. Возрастало пульсовое и среднее давление в большей мере у абитуриентов, чем у студентов.

При анализе состояния менструального цикла установлено, что изменения сводились к нарушению ритма, продолжительности менструации и уменьшению количества выделявшейся крови. Такие изменения отметили 26,4 % опрошенных студенток. Большинство из них составили бывшие абитуриентки.

Установлено, что во время экзаменационных сессий возникает эмоциональное напряжение, которое характеризуется комплексом вегетативных перестроек, зависящих от вероятного прогноза ожидаемой оценки, степени подготовленности к экзамену и его результата. По этой причине изменения были большими у абитуриентов. Выявлена четкая множественная корреляция между характером прогноза ожидаемого на экзаменах результата и изменением физиологических показателей. Вероятностное прогнозирование экзаменационной оценки проявляется одновременно в деятельности различных функциональных систем организма, определяет адаптационные реакции в

предэкзаменационный период и вместе с полученной оценкой влияет на процесс нормализации функционального состояния после экзамена.

ЛИТЕРАТУРА

1.Здоровье студентов : монография / под ред. Н.А. Агаджаняна. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.

2.Фаустов, А.С. Резервы умственного труда студентов / А.С. Фаустов, И.Б. Баткина. – Воронеж, 1986. – 72 с.

3. Щербатых, Ю.В. Экзамен и здоровье / Ю.В. Щербатых // Высш. образование в Рос. –2000. – № 3. – С. 111-115.

4.Фаустов, А.С. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья / А.С. Фаустов, Ю.В. Щербатых // Здравоохранение Рос. Федерации. – 2001. – №4. – С. 38-39.

Щербатых, Ю.В. Влияние показателей высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса / Ю.В. Щербатых // Журн. ВНД им. Павлова. – 2000. – № 6. – С. 959-965.

6.Щербатых, Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса / Ю.В. Щербатых // Прикладные информационные аспекты медицины. – Воронеж, 1999. – Т. 2, № 1. – С. 59-62.

7.Судаков, К. В. Стресс: постулаты, анализ с позиций общей теории функциональных систем / К.В. Судаков // Патол.физиол.и эсперим.терапия. – 1992. – № 4. – С. 86.

8.Умрюхин, Е. А. Энергообмен и вегетативные функции у студентов при учебной и экзаменационной нагрузках / Е.А. Умрюхин, Е.В. Быкова, Н.В. Климина // Физиология человека. – 1996. – Т. 22, № 2. – С. 108.

10.Юматов, Е.А. Экзаменационный стресс у студентов / Е.А. Юматов [и др.] // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, № 2. – С. 104-111.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Аксентьева Елена Андреевна, ассистент кафедры иностранных языков, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
2. Андриенко Валерий Леонидович, зам.директора по учебно-производственной работе ПУ №1, г.Тарко-Сале.
3. Боботкова Наталья Владимировна, начальник управления по общему среднему образованию комитета по образованию администрации Ханты-Мансийского района, г.Ханты-Мансийск.
4. Булдашева Ольга Викторовна, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии физического воспитания, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
5. Бурков Геннадий Михайлович, ст.преподаватель кафедры спортивных дисциплин, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
6. Васильева Ольга Анатольевна, зам.директора по научно-методической работе Ноябрьского института нефти и газа, ГОУ ВПО «ТюмГУ» (филиал), г.Ноябрьск
7. Гурецкая Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
8. Демчук Анна Юрьевна, соискатель кафедры профессионального педагогического образования, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
9. Дудова Светлана Владимировна, зам.начальника управления по общему среднему образованию комитета по образованию администрации Ханты-Мансийского района, г.Ханты-Мансийск.
10. Евстратова Елена Александровна, директор МОУ средней общеобразовательной школы, п.Луговской.
11. Зиганщина Ирина Николаевна, аспирант кафедры профессионального педагогического образования, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
12. Ипатова Елена Робертовна, Уральская государственная юридическая академия, г.Екатеринбург
13. Карпачев Олег Александрович, директор МОУ НПО «Профессиональное училище №1», г.Тарко-Сале
14. Касьянова Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
15. Качалова Людмила Павловна, доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой педагогики и психологии, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
16. Качалов Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры II иностранного языка и МП, зав.кафедрой II иностранного языка и МП, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.

17. Корозникова Анжела Александровна, зам.директора по воспитательной работе, ЯНАО, п.Белоярск.
18. Колмогорова Ирина Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, зав.кафедрой английского языка и МП, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
19. Крежевских Ольга Валерьевна, аспиарнт кафедры теории и методики дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
20. Лазарева Наталья Ивановна, учитель МОУ СОШ №4, г.Муравленко
21. Магилева Елена Евгеньевна, учитель начальных классов, г.Муравленко.
22. Никифорова Наталья Вячеславовна, МДОУ «Теремок», учитель-логопед, г.Муравленко, ЯНАО, Тюменская область
23. Михайлова Ангелина Викторовна, учитель истории, МОУ «Тарко-Салинская средняя общеобразовательная школа №2», г.Тарко-Сале.
24. Павлова Наталья Владимировна, ст.преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин с методикой преподавания, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
25. Пасынкова Наталия Викторовна, Институт нефти и газа, ГОУ ВПО «ТюмГУ» (филиал), г. Нефтеюганск.
26. Попова Светлана Анатольевна, студентка 5 курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
27. Портнягина Майя Алексеевнав, студентка 4 курса педагогического факультета, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
28. Суворова Светлана Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой иностранного языка и МП, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
29. Суханова Екатерина Владимировна, соискатель кафедры профессионального педагогического образования, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
30. Филютина Татьяна Николаевна, доцент, кандидат педагогических наук, зав.кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
31. Чащина Оксана Викторовна, начальник отдела аспирантуры, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
32. Шереметова Наталья Владимировна, учитель начальных классов МОУ СОШ №4, г.Муравленко
33. Шустов Евгений Александрович, доцент, кандидат педагогических наук, зав.кафедрой психопатологии и логопедии, Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск.
34. Якубова Зинаида Славдиевна, учитель МОУ СОШ №3, г.Муравленко

Уважаемые авторы!

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в сборнике. Объем присланного материала не должен привышать 10 страниц формата А4. Список литературы входит в общий объем статьи.

* редактор: Microsoft Word;
* шрифт Times New Roman;
* кегль 14, без уплотнения;
* текст без переносов;
* междустрочный интервал – полуторный;
* более одного пробела между словами не допускается;
* выравнивание по ширине страницы;
* поля: верхнее, нижнее, правое, левое - 2 см;
* без нумерации страниц;
* абзацный отступ 1,25 см.

Статья должна состоять из следующих в заданной последовательности основных элементов (каждый из элементов отделяется от предедущего одной пустой строкой):

* индекс УДК - отдельной строкой слева;
* сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;
* заглавие публикуемого материала (длина не должна превышать 12 слов, без сокращений) - первая буква прописная, остальные буквы заглавия строчные;
* аннотация - не более 12 строк (или 500 печатных знаков);
* ключевые слова - не более 6 слов;
* текст статьи;
* алфавитный список использованных документов – ЛИТЕРАТУРА. Список оформляется по: ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ 7.12-93, ГОСТ 7.80-2000.

Внутри текста:

* не допускается использование фамилии без инициалов. Инициалы всегда (кроме библиографических списков) должны стоять перед фамилией через неразрывный пробел (Ctrl+Shift+Пробел);
* в тексте необходимо различать тире "-" и дефис "—" (Ctrl+Shift+ «-»);
* библиографические ссылки оформляются как затекстовые: например, [7, с. 143];
* текст статьи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков.

Рукописи не рецензируются и не возвращаются авторам.