

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Психолого-педагогические проблемы  
современного профессионального  
образования**

*Сборник научных статей*

Издательство «Универс-групп»

2005

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Самарского государственного университета*

УДК 378  
ББК 74.01  
П 86

П 86      **Психолого-педагогические проблемы современного профессионального образования:** Сборник научных статей. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2005. – 220 с.

ISBN 5-467-00064-0

В сборнике представлены статьи аспирантов, соискателей, преподавателей, ведущих исследования в области общей и профессиональной педагогики. Результаты экспериментов апробированы и внедрены в практику профессиональной подготовки студентов.

Материалы статей могут быть полезны начинающим преподавателям вузов, аспирантам и соискателям, разрабатывающим проблемы профессионального образования.

УДК 378  
ББК 74.01

**Ответственный редактор** доктор педагогических наук, профессор  
Т.И. Руднева

ISBN 5-467-00064-0

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	6
<b>РАЗДЕЛ I. Психолого-педагогические проблемы профессионального образования .....</b>	<b>7</b>
Руднева Т.И. Объектность и субъектность образовательных технологий (педагогический монолог).....	7
Аронова И.М. Психологические основы продуктивного обучения иностранным языкам в университете .....	14
Баганова П.А. Иноязычное образование как социально- педагогическая деятельность.....	18
Гришина Е.П. Содержание понятия «готовность будущего учителя к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий» .....	24
Иванова Н.С. Теоретические основы мыслительной деятельности.....	35
Кочеткова В.Г. Специфика профессионально-педагогической деятельности педагогических кадров в системе дополнительного образования детей .....	43
Куриленко Л.В. Деятельность преподавателя вуза в условиях инновационных образовательных процессов .....	53
Левченко А.В. Здоровьесбережение как психолого- педагогическая проблема .....	59
Левченко В.В. Основания интеграции: сопоставительный анализ понятий.....	68
Мотина Е.Ю. Технологии имиджирования в профессиональном становлении педагога .....	80
Никулина И.В. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы.....	93

Цымбалова Э.М. Иностранный язык в вузе как средство социальной адаптации будущих специалистов .....	103
Чупахина И.А. Деятельность преподаватель вуза и колледжа – основной ресурс повышения качества профессионального образования.....	107
<b>РАЗДЕЛ II. Профессиональная подготовка специалистов .....</b>	<b>116</b>
Астахова С.В. Филологическая культура выпускника гуманитарного вуза .....	116
Воронова О.В. Система дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа .....	122
Кашина Е.Г. Творчество в профессиональной деятельности учителя иностранного языка.....	131
Косарева Е.Ю. Развитие профессионального самосознания студентов в исследовательской деятельности .....	136
Кураева Ю.Г. Профессиональная направленность как фактор успешной профессиональной подготовки студентов химического факультета .....	146
Лапшова Е.С. Средства формирования способностей к социальному общению у студентов гуманитарных факультетов .....	152
Липатова Н.О. Модель профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранного языка.....	160
Мартынова О.Н. Профессионализация студентов технического вуза средствами иностранного языка .....	170
Мошкова Т.А. Специфика профессиональной подготовки студентов в экономическом вузе.....	175
Мурзина Н. А. Подготовка студентов к разрешению межличностных конфликтов в педагогической деятельности...	180

Никулина Е.Б. Идеи народной педагогики в воспитательном процессе дошкольных образовательных учреждений .....	185
Рыбкина А.А. Научно-исследовательская деятельность как фактор повышения конкурентоспособности выпускника учебного заведения МВД .....	190
Соколова Н. В. Различные способы решения задач как условие формирования аналитических умений .....	199
Соловова Н.В., Калмыкова О.Ю. Индивидуально-личностная ориентация учебного процесса в формате государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения .....	207
Чванова А.Н. Формирование артистизма у выпускников музыкально-исполнительского отделения .....	212

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Одной из значимых черт современного этапа развития образования являются процессы его технологизации, которые могут восприниматься как противоречащие творческой педагогической деятельности. Тенденции демократизации и гуманизации предоставили субъектам образования свободу в выборе средств обучения и самообразования, что потребовало выработки соответствующих механизмов, их апробации и теоретического осмысления.

Настоящий выпуск сборника посвящён различным аспектам профессионального образования, и оба его раздела представлены статьями теоретического и прикладного характера. Авторский коллектив составляют аспиранты, соискатели, слушатели факультета повышения квалификации университета – разработчики актуальных психолого-педагогических проблем современного профессионального образования.

Сборник посвящается 30-летию аспирантуры Самарского государственного университета, при которой в 1993 году была открыта специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, а в 1998 году – 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. В диссертационном совете университета с 1997 года было защищено 5 докторских и 39 кандидатских диссертаций.

# **РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Руднева Т.И.**

## **ОБЪЕКТНОСТЬ И СУБЪЕКТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНОЛОГ)**

Современный уровень развития мировой цивилизации требует единого культурно-образовательного пространства и интеграции процессов обучения, что невозможно без анализа и оценки результатов педагогических исследований, которые позволяют реформировать образовательный процесс в вузах не только на уровне идеологии гуманизации и гуманитаризации, признающей необходимость формирования целостного человека, но и на процессуальном уровне, требующем разработки и внедрения технологий индивидуальных образовательных траекторий.

Главной причиной неуспешности образовательной деятельности является пренебрежение природными основаниями человека, его потребностями и установками, его субъективностью, креативной и рефлексивной в своей сущности. Традиционность в подготовке специалистов не может быть отрицаема в силу того, что в любой профессиональной деятельности есть норма, стабильность которой требует постоянства в целях достижения результата (как бы этот результат ни характеризовался исследователями – мастерство, искусство, профессионализм, компетентность) и единства инструментария его получения (формы, методы, приемы, средства). В итоге создается образ представителя профессии, закладываются традиции его подготовки для определенной сферы профессиональной деятельности, формируются классические образовательные системы.

Вместе с тем в последнее десятилетие развитие и комбинирование образовательных услуг, представляемых на рынок, создание сети дополнительных образовательных программ в связи с необходимостью их посто-

янной актуализации под новые типы социальных сфер вызвали всплеск инноваторских идей по разработке образовательных технологий, их внедрению. В итоге достигается планируемый результат с сокращением сроков обучения, а личность в данных образовательных условиях идентифицируется с проектной моделью (выпускник, специалист).

Технократические технологии, требующие четкого выполнения предписываемых действий, имеют тяготение к снижению эффективности их применения (меняются условия, запросы и др.). История педагогической науки свидетельствует о том, что только в педагогических энциклопедиях и учебниках своего времени осталось о них упоминание, а в педагогической практике применяются элементы технологий, причем искусно адаптируемые преподавателями в конкретных образовательных ситуациях. Технологии образовательной деятельности имеют свою специфику: они окрашиваются особенностями целостной природы человека, поэтому из всех известных педагогической науке технологий практически одна на протяжении четырех столетий продолжает отвечать любой реальности – природосообразная классно-урочная система Я.А. Коменского. Приходим к мысли о том, что адекватной будет экспертиза технологии образовательной деятельности, выполненная с опорой на принцип природосообразности. В этом случае педагогика первична по отношению к технологии, так как направляет педагога на поиск и отбор средств образовательной деятельности, их компоновку под личность и ее средовое окружение, что способствует развитию субъективных потенций обучаемых.

И все-таки существующие закономерности в педагогике, переводимые в технологии, требуют поиска методологических оснований для описания человекообразных способов образовательного процесса с нишей для допуска – сфера творчества. Таким образом, меняется оценка деятельности педагогика, она складывается из двух критериев – нормативность и творчество, что должно стимулировать к разработке индивидуально-стилевых технологий.



Тогда знакомство с образовательными технологиями даст возможность каждому педагогу «найти приметы в неприметном», проверить себя на мастерство, «сделав фильм без музыки». Стратегия любой технологии связана с содержанием обучения (оттого возможен широкий их перенос по критерию профиля учебных дисциплин), а ее тактика – с проблемами субъекта, формирующегося в образовательном пространстве.

Взгляд на технологии с позиции единства нормы и творчества меняет содержание педагогической позиции, она по своей сути приобретает феноменологический вид – в зоне внимания педагога – восприятие, опыт, рефлексия обучаемого, что облегчает и делает предметной помощь каждому в самообразовании, а любую ситуацию позволяет рассматривать через ее принятие субъектами образовательного процесса, которым дано право на освоение мира (мира профессии, в частности) в субъективных измерениях.

Смысл образовательной технологии с позиции феноменологической педагогики заключается в том, чтобы «взращивать жизненный смысл» обучаемого, не убивая познавательного смысла.

Для каждой исторической эпохи характерна собственная модель образованности, идеал образования человека – некая нормативность. Путь высшей школы от академизма к адаптивности личности потребовал пересмотра процесса обучения в соответствии с новыми формами социальности: готовность к эффективной жизнедеятельности в пространстве автономии, свободы, действующих принципов гуманизма. Путь к новой энергетике профессионального и бытового существования сопряжен с утратой базовых оснований образовательной культуры, чему в значительной степени может способствовать педагогика, идеологическая направленность которой всегда выражалась в разработке средств, обеспечивающих решение государственных задач: метод проектов, метод поурочного балла, бригадно-лабораторный метод и др.

Заметим, что в современном обществе отмечается снижение уровня культуры, профессиональной в частности. В вуз приходит студент, неспо-

собный к самостоятельной работе, с ограниченным стилем коммуникации. И здесь преподаватель вуза становится экстренной помощью, направляя усилия на компенсацию упущенного, непонятого, обрывая внутреннюю тягу студента к простым решениям задач. Индивидуальные стратегии педагогической деятельности, таким образом, направляются на устранение сложившихся дефектов, если сам педагог готов локально осуществлять смысловое переконструирование учебной информации таким образом, где академизм, фундаментальность обеспечивают равновесие между образованием и жизнью, а механизмом осуществления нарушенного равновесия являются педагогические технологии, лично окрашенные, концептуально-координированные. Полное размежевание с педагогической традицией эпохи Возрождения – отождествление образования с приобретением знаний – чревато узко-практической направленностью образовательного процесса. Конечно, важен его результат, выраженный умениями и способностями специалиста (практика), но не менее значимо то, какие основания и какие условия позволяют получить данный результат (теория). Не всегда сформированные умения приводят к запланированному результату. Это становится реальностью, если потребности практики реализуются специалистом, мышление которого ориентировано на науку.

Познание и практика – две стороны единого процесса освоения мира, мира профессии в том числе, а фундаментальная теория расширяет возможности практики. Правомерно возникает потребность соотнести и определиться с моделью современного образования. Приоритетной является компетентностная модель, ведущими функциями которой является: адаптивность, практическая направленность, прикладной характер знания. История педагогики знает период, когда теория Д. Дьюи, обеспечивая возникновение образовательных систем «делания», нарушала соотношение времени на получение знаний и выработку практических умений. Вместе с тем, были решены важные государственные задачи – подготовка общества к подъему народного

хозяйства и восстановление его из руин. Только и тогда появлялись российские «левши», изобретающие, инверсирующие. Природа одарила их тем, что в других должно возвращаться и развиваться теоретическим образованием.

Общественностью вместе с учеными-исследователями проблем профессионального образования замечено, что технологии направляются на методическое обеспечение стратегий образования, среди которых сегодня наиболее значимые – адаптивные и локомотивные. Первые обеспечивают решение ситуативным задач, вторые – перспективных, открывающих движение вперед с сохранением ценностей. В итоге формируется специалист, соответствующий ситуации, или специалист культуроемкий.

Педагогическая неопределенность выражается в разнообразии подходов к организации образования, среди которых, на наш взгляд, в противостоянии два из них: компетентностный и культурологический. В большей степени влияет на дидактику и методику обучения компетентностный подход. Зададимся вопросом, насколько он правомерен и рационален? Компетентностный подход ориентирует на разработку компетенций – способностей к выполнению определенных функций и поддерживается результатами прикладных разработок моделей специалистов и операциональных требований на каждом уровне их подготовки. Прикладной характер компетенций предполагает их интеграцию к группы, чем, в значительной степени, обусловлено появление понятия (наравне с компетенцией) компетентность, основной характеристикой которого является интегративность и всесторонность знания. Компетентность – допуск к разработке локомотивных стратегий образования, по своей сути культурологических, эквивалентных способам достижения конечного результата – формирование личности, приобщенной к миру культуры (в том числе, профессиональной), самоопределяющейся, индивидуально представленной в «системе других».

Если компетентностный подход представляет определенную стратегию социального развития, то не значит, что культурологический подход

остаётся вне государственной политики. При задаче сохранения культурных достижений и их постижения остаётся актуальной целью образования – предоставление личности широких познавательных возможностей и условий для её реализации во всех сферах жизнедеятельности, во всех сферах знания. Формирование готовности к освоению образцов культуры к её сохранению, трансляции и производству – смысл культурологического образования. Полагаем, что оно, ориентированное не только на познание, но и на действие, добавляет к позитивным профессиональным знаниям и умениям культуру интеллектуальной деятельности, культуру поведения и общения, способность к рефлексии. Взаимопроникновение подходов (компетентностного и культурологического) способно создать образовательное пространство, инициирующее становление в личности культурной компетентности. Культурологический подход позволяет осознать факторы создания культурной среды, единой образовательной среды, функционирование которой рождает продукт, соотносимый по своему результату с образовательным продуктом зарубежных вузов, и в то же время каждый отдельно включённый вуз в общую культурную образовательную среду в силу своей специфики решает частные цели и задачи, обусловленные требованиями к соответствующим результатам.

Технологизация учебного процесса снижает значимость его культурных оснований (не прижилось программированное обучение). В итоге экономистов, юристов, психологов – много, хороших – мало. Причина? «Талантов много – духа нет». Осмысление педагогической реальности приводит к мысли о том, что процесс модернизации образования ощущает пока противостояние стратегии выпуска из вуза рыночного продукта, пригодного для современной экономики, ведь кто-то должен изобретать, делать открытия – это уже иная образовательная стратегия, когда «не потрясения и перевороты для новой жизни очищают путь, а откровения, бури и щедроты души воспламенённой чьей-нибудь».

Могла ли продвинуться за последние столетия педагогическая и психологическая наука, если бы не были разработаны теории деятельности, личности, сознания, ценностей, педагогическим систем, качества и другие. И трудно определить, какими количествами компетенций обладают их создатели, но ясно, что они обладают способностью к осмыслению реальности в ее фундаментальных характеристиках. Проблема заключается в том, что нет доказательств границ и сферы применения компетентностного подхода. Но совершенно очевидно, что ориентация на него снижает число приверженцев адаптивных технологий. На смену знаниям, практически изменяющим мир, приходят знания, ориентирующие на культуру жизненного самоопределения, на реализацию своего предназначения каждым.

Технология объектна, так как предполагает определенный результат и не учитывает индивидуальные возможности реализующие ее. Субъектность проявляется в выборе и ответственности за выбор, что возможно при развитой рефлексивной культуре, составляющей которой, наряду со знаниями, самосознанием, является компетентность.

Современная педагогика «штормит»: вопросов больше, чем ответов, а антиподы понятийных трактовок могут поставить в тупик даже искушенного исследователя. Но есть во всем происходящем некий магнетизм, притягивающий педагогов-теоретиков и педагогов-практиков к проблемам образования, чтобы и для себя лично ответить на вопрос: «А в чем смысл модернизации? Каковы его горизонты, издержки и приобретения?». Во всяком случае, пребывать в этом времени, быть в центре социальных парадоксов, пытаться повлиять на ход не вполне управляемых событий в стремительно изменяющейся образовательной действительности – подарок времени всем, причастным к новой природе организации образовательного пространства XXI века: «Мне страшен штиль. И мне страшна, как близкий взвизг летучей мыши, таких затиший тишина, такая тишина затиший».

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УНИВЕРСИТЕТЕ

На вопрос «что нужно знать и делать, чтобы обучение в вузе иностранному языку происходило наиболее эффективно?» следует ответ: знать основы методики преподавания языков, ее цели, задачи и уметь их применять соответственно индивидуальным психофизическим данным преподавателя. Но не все методические приемы одинаково успешно применяются преподавателем: они разные, одному удаются одни приемы, другим иные. Но и те, кого учат, тоже разные: с разными возможностями памяти, с разными способностями к языкам. Однако любая интеллектуальная деятельность человека находится в прямой зависимости от закономерностей работы мозга.

Итак, чтобы обучение языку проходило наиболее эффективно, следует учитывать ряд обстоятельств:

1. Мозг не имеет ни одного раздела, который был бы от природы наделен логикой. Логические построения хороши только тогда, когда произошло уже знакомство с подаваемым материалом, имеется индивидуальный опыт. Если его нет, то логический метод обучения прогнозирует неуспех. Поэтому важен начальный этап обучения, когда выясняется уровень владения языком каждого студента и далее при выборе приемов работы руководствуются именно этим уровнем.

2. Материал, как лексический, так и грамматический, должен подаваться на различных примерах, контекстах, чтобы вызвать как можно большее число ассоциаций, привлекая личный опыт студентов.

3. Левая сторона мозга «отвечает» за интеллектуальную деятельность человека, а правая «заведует» его образным мышлением. Центр речи и восприятия языков находится в левой половине мозга, но при этом пра-

вая половина мозга схватывает информацию и учится, как отмечают психологи, в 1600 раз быстрее, чем левая. Чтобы использовать эту способность мозга при обучении языку, следует, применять сканирующее чтение с быстрым извлечением заданной информации, при этом избегая «внутреннего перевода». Поэтому необходимо практиковать парные диалоги, виды работ с выразительными иллюстрациями к подаваемому материалу, творческие задания (рисунки, сочинения).

4. Опора на известное поддерживает познавательную мотивацию, потребность говорить, сообщать информацию другим, обмениваться ею как устно, так и письменно. Упражнение – это не самоцель. Привычка приводит к потере способности оценивать свои знания объективно, способности мыслить.

Полезно рассказывать о реальных событиях жизни, чтобы получать поддерживающую реакцию в виде комментария на правильность (или неправильность) употребления лексики, на качество содержания материала, что может способствовать постепенному сокращению ошибок. Опыт показывает, что лучше всего учатся говорить на языке не те, кто наиболее одарен лингвистически, а те, у кого нет «комплекса ошибок». Страх парализует их способность излагать мысли на иностранном языке. Грамматические ошибки исправимы, труднее снимается психологическая блокировка говорения на иностранном языке.

Продуктивным средством обучения иноязычной лексике является «переформулирование» как в устных, так и в письменных сообщениях, поэтому полезно давать студентам писать письма с информацией о реальных событиях и воображаемых.

Психологическая корректность переформулирования заключается в том, что преподаватель не навязывает студенту свои мысли, он корректирует стиль, неуместный в данном контексте, в виде предложения. Студент наделяется правом высказать своё мнение.

Продуктивность обучения иностранным языкам обусловлена мотивационной направленностью. У студентов разных специальностей разная степень мотивации на овладение как профессиональной, так и бытовой лексикой. Наибольшая мотивация к использованию профессиональной лексики изначально наблюдается в англоязычных группах студентов компьютерных специальностей, что позже переносится в область общения. Интерес к профессиональной лексике у студентов-психологов можно сформировать за счет недостатка переводной литературы, авторами которой являются крупнейшие ученые-теоретики и исследователи в области психологии и педагогики. Эти источники на языке оригинала расширяют профессиональный кругозор, способствуют подготовке курсовых и дипломных работ.

Важно подавать информацию в контексте, актуальном для студента, в комфортной атмосфере на занятиях. Значимым является первое занятие, на котором высказывается общая идея, впечатление от услышанного и увиденного. На первом занятии лексико-грамматическая единица вводится, на втором она узнается в контексте, на третьем устно или письменно употребляется. Здесь действует психологический механизм: если выражение встречается в трех разных контекстах, мозг переводит его в память.

Активно студенты-психологи усваивают лексику по внешности человека и особенностям его характера, так как они должны быть хорошими физиономистами. Результативны игровые приемы: описание внешности членов семьи, домашних животных; внешности воображаемого преступника; однокурсника; известного в стране или в мире человека, любимого персонажа из книги. Контекст профессии присутствует в теме «Род занятий. Профессия», когда описывается воображаемая профессия, ее социальный статус, зарплата, значимость для общества и лично для студента, способы поиска работы. Вводимая лексика, в идеале, должна использоваться для практических целей. Высокая мотивация овладения языком – это ре-



зультат профессионального развития студента. Так, получая на занятиях один и тот же базовый вокабуляр, студенты проявляют разную потребность в нем, что зависит от их личных и профессиональных интересов. Помочь студентам связать процесс изучения языка с их собственными целями это прямой путь к формированию мотивации. Эффективным фактором изучения языка являются эмоциональная выразительность самого преподавателя и преподаваемого им материала.

В результате педагогического наблюдения приходим к выводу, что студенты представляются группами по отношению к изучению иностранного языка: с высокой мотивацией, так как имеют ясную перспективу получения работы, особенно с необходимостью или возможностью общаться с носителями языка; не работающие, но амбициозные или имеющие способности к языку; без четкой жизненной перспективы. Поэтому большой пласт лексики направляется на обсуждение профессиональных проблем («Работодатель-претендент на данную работу»).

Таким образом, повышается мотивация к изучению иностранного языка.

### **Литература**

1. Titone Renzo, «How Language is learned», «Resource», October-November, 1995 №1. С.9-11.
2. Baker Judith, «The Creative Teacher!», «Resource», December, 1995 – January. 1 996. – С. 13–15.
3. Hellis Janet, «Wfole Method – The Lexical Approach», «Resource», February – Mach, 1996. – С. 5,6,11.
4. Sysoev P.V., Millrood R.P/ «The Vital Role of Sociocultural Competence in International Business Contacts» ESP Russia №6 December, 1997, The British Council.
5. Trombly Christine «Creating a Learner – Centered Teacher Education Program» ET Forum, July, 2001. – С.29.

## ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*Образование – это умение правильно  
действовать в любых житейских ситуациях.*

*Д. Хиббен*

Педагогическая деятельность возникла в истории цивилизации с появлением культуры для «создания, хранения и передачи подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения» [3, 134]. Она представляет собой «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [4, 262].

«Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития» [4, 264]. Но сегодня идеология обучения как передача социального опыта прошлых поколений с характерной для нее постановкой утилитарно-прагматических целей не эффективна – центром новой постиндустриальной парадигмы развития цивилизации должен стать человек, идеалы его развития – психического, нравственного, духовного.

Среди факторов человеческого развития образование выдвигается на одно из первых мест, так как оно «способствует развитию всех видов творческой деятельности и может стать основной стратегией выживания в наступающем тысячелетии» [7, 8].

Характерное появление в мировом образовательном пространстве новых интегративных подходов к формированию целей педагогической дея-

тельности как расширения арсенала средств развития личности закономерно ставит вопрос о социально-педагогической деятельности. В социальной педагогике она определяется как «социальная работа, включающая и педагогическую деятельность, направленную на помощь ребенку (подростку) в организации себя, своего психологического состояния, на установление нормальных отношений в семье, в школе, в обществе» [1, 17].

Рассматривая социальную работу как многогранную целенаправленную деятельность государственных и общественных организаций, отдельных лиц по оказанию помощи человеку в реализации его творческих, интеллектуальных способностей и созданию для этого необходимых условий (Я.Д. Демидова) и разновидность социальной деятельности, имеющей своей целью оптимизировать осуществление субъектной роли людей во всех сферах жизни общества в процессе совместного удовлетворения потребностей, поддержания жизнеобеспечения и деятельностного существования личности [10, 34], правомерно говорить об образовании как социально-педагогической деятельности.

Язык – предельно универсальный феномен человеческой деятельности в целом. Формально оперируя одним языком, цивилизация и культура фактически говорят «на разных языках». Так D. Horn и A.J. Tumat называют немецкий язык для детей-эмигрантов языком социализации, открывающим им доступ ко всем сферам жизни общества, в то время как английский язык или какой-либо другой иностранный язык, изучаемый этими школьниками в Германии, является для них языком образования [2, 10]. В первом случае процесс овладения языком как средством общения служит также усвоению социальных правил и культурных знаний носителя этого языка. Во втором – изучаемый язык и процесс овладения им используются в качестве средства, обеспечивающего человеку его интеграцию в новое общество, в новую социальную ситуацию.

По мнению Н.Д. Гальсковой, применительно к отечественным условиям можно говорить об обучении языку, для которого характерны планомерность и системность, специальным образом отобранное и методически проинтерпретированное учебное содержание, наличие серии приемов, способов работы, нацеленных на запоминание учащимися этого содержания и на контроль со стороны обучаемого уровня и степени владения учебным материалом, а также определенная ограниченность во времени [2, 11].

Данное утверждение означает, что речь в этом случае идет лишь о языке «субъекта цивилизации, выражающем существование опредмеченного мира, его прагматических и фрагментарных реалий, тяготение к статике и конформизму» [6].

Важность для современной методической науки новой лингводидактической категории – вторичной языковой личности неоднократно подчеркивается учеными, которые понимают ее как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» и складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка («языковой картиной мира» носителей этого языка) и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [2, 46].

Присвоение обучающимся другой культуры, свойственной носителю иностранного языка как представителю определенного лингвосоциума происходит «только в том случае, если в сознании обучающихся постепенно будет устранена «чуждость», заложенная в понятии «иностраный язык», и переведена в разряд вторичного, но «не-чуждого» языка, «не-чуждой» культуры» [2, 47].

Несмотря на переосмысление ряда методических категорий с точки зрения концепта вторичной языковой личности и сделанное вскользь замечание о том, что «в отрыве от страны изучаемого языка иностранный язык

выступает как средство общего образования (и в более узком понимании как средство обучения)» [2, 12], исследователи не переходят от «обучения языку» к «иноязычному образованию», от рассмотрения иностранного языка не как «учебного предмета», а как «образовательной дисциплины», обладающей огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности.

Е.И. Пассов не раз призывал проявлять заботу о методической терминологии, ибо она – инструмент познания, от которого зависит точность, глубина и корректность обоснованных выводов, зеркало науки и точный инструмент для работы практика [9, 60]. Сущностное отличие «обучения» от «образования» заключается в отличии целей и содержания этих двух явлений. Целью обучения является формирование утилитарных навыков и умений в конкретных прагматических целях; те же навыки и умения являются и его содержанием. «Когда мы говорим, что мы **обучаем**, мы невольно имеем в виду «сообщение знаний и формирование навыков». Обучаем чему? Языку, следовательно, словам, грамматике, способам выражения мысли и т.п. Хотим мы того или нет, цель сводится в этом случае к *homo loquens* – человеку говорящему. А цель, как закон, определяет и путь к ней, и средства. Отсюда и содержание обучения, и методика, отсюда и прагматизм, несовместимый с тем, что называется «образованием». Отсюда и «торчащие уши бихевиоризма», сколько бы мы ни клялись в верности деятельностному подходу. Отсюда и место, отведенное культуре как довеску, украшению, приправе, а не основе [8, 20-21].

В образовании же цель и содержание не совпадают. Его целью является образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально-ответственным и социально приспособленным человеком. Содержанием образования является культура.

Образование – это создание образа – себя, мира, своих действий в мире, «целого пространства образов» [8], это и «специальная форма социальной жизни, в которой создаются внешние и внутренние условия развития субъектов образовательного процесса (студента и педагога) в их взаимодействии, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры» [5].

Процесс преобразования человека как индивидуальности представляет собой личностную «обработку» первоначального образа-образца как идеала: «его личностно окрашенным знанием, приобретенным в процессе образования (познавательный аспект образования), его личностными образами освоенных действий (учебный аспект образования), его личностно окрашенными свойствами, приобретенными в общении-воспитании (воспитательный аспект образования) и личностно маркированными развиваемыми способностями, психологическими функциями и т.п. (развивающий аспект образования)» [8, 23]. Следовательно, делает вывод Е.И. Пассов: образование как процесс есть, с одной (учительской) стороны, передача, с другой (ученической) – присвоение культуры, направленные на преобразование человека.

Язык субъекта культуры проблематичен, пытлив, отмечен недоверием к легковесности и безапелляционности «здорового смысла». Он не констатирует добросовестно факты, избегая присущих им противоречий, а стремится выразить сущность феноменов бытия – как внешнего, так и самого человека. По сравнению с языком субъекта цивилизации, для которого характерна аналитическая ориентация, фрагментарное восприятие внешнего мира и мира человека, равнодушие к их целостности или ее агрессивное восприятие, видение мира как «абсурда» и «восстание» против его гармонии, язык личности синтетичен. Он восходит от представлений об индивидуальном человеке к групповому, далее – к человечеству и, наконец, возвращается к конкретному человеку, который не может быть менее ценен,

чем человечество: «Если наша цель будет не сугубо учебной (не «умение общаться» или «владение коммуникативной компетенцией»), а образовательной (образование духовного человека), то необходимо позаботиться о том, чтобы раскрыть и реализовать все потенциальные образовательные возможности человека. Если поймем это, то поймем и главное: «достижение минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции» (как это формулируется, например, в школьных программах) как цель может быть достаточно для курсов иностранных языков, кружков, репетиторских занятий и т.п., но не для образовательного учреждения» [8, 23].

Таким образом, язык следует рассматривать как неотъемлемую часть культуры. Деятельность человека, его взаимодействие с социумом предполагают овладение единством «язык – культура». Трансляция и распространение культуры в обществе как первая и основная функция образования, наряду с социализацией – усвоением ценностных ориентаций, жизненных идеалов, господствующих в обществе, социальным и культурным изменением общества, социальной селекцией как дифференцированным подходе к обучающимся позволяют говорить не только об общем, но и об иноязычном образовании как социально-педагогической деятельности.

### **Литература**

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций. – М.: Академия, 2000.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000.
3. Давыдов В.В. Проблемы теории и практики развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.

5. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Моделирование условий воспитания творческой личности в курсе «Новая педагогика» / Индивидуальность в современном мире. Материалы международной научно-практической конференции. – Смоленск, 1995. – С. 101-103.
6. Левяш И.Я. Культурология. – Мн.: НТООО «ТетраСистемс», 1998. – 544 с.
7. Меськов В., Манулин Э. На пути интеграции (к итогам II международного конгресса ЮНЕСКО «Образование и информатика»). – Высшее образование в России. – 1996. – №4. – С. 7–9.
8. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000.
9. Пассов Е.И. Сизифов труд? – Коммуникативная методика. – 2004. – №1 (13). – С. 60.
10. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. – Спб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001.

**Гришина Е.П.**

### **СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗРАБОТКЕ И ВНЕДРЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ»**

Среди глобальных проблем современности, возникших в результате технократического подхода к миру – природе, обществу, человеку – и поставивших под угрозу само существование человечества, выделяется «проблема сохранения человека как биосоциальной структуры» (В.С. Степин). Одним из возможных способов сохранения человека и человечества является реализация учителем здоровьесберегающих технологий. Создание и реализация учителем таких технологий включает в себе возможность частичного разрешения этой проблемы. Насущность поиска спосо-



бов воспитания здоровья человека, а не только сохранения и поддержания здоровья, выдвигает проблему формирования готовности будущего учителя к созданию здоровьесберегающих технологий на одно из значимых мест в педагогической науке.

На современном этапе развития общества социальная напряженность и ухудшение экологических характеристик среды обитания человека, связанные с преобразованием экономики и социальной сферы, настоятельно требуют подготовки личности к изменяющимся условиям существования.

XXI век коренным образом меняет социальный заказ общества для высшей школы. Ставится задача подготовки не только истинных профессионалов и деловых людей, способных (интеллектуально и физически) реализовать себя в условиях изменяющегося мира, но и ориентированных на воспитание здоровья подрастающих поколений. Решение данной задачи во многом зависит от учителя физической культуры, создающего и ребализующего в своей деятельности здоровьесберегающие технологии.

Идея формирования готовности будущего учителя физической культуры к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий является не просто отображением ведущих тенденций изменяющегося мира, стимулирующих поиск способов решения глобальных проблем современности. Она исходит из понимания того, что только здоровый человек, человек, ведущий здоровый образ жизни, способен устранять исчерпанность возможностей экстенсивного пути развития человечества.

Физическая культура, являясь частью культуры общества и человека, его здорового образа жизни, во многом определяет поведение человека в познании, в труде, в быту, в общении, способствует решению социально-экономических, воспитательных и оздоровительных задач. В ведущих университетах мира физическая культура является базовой областью образования, формирующей и реализующей грамотное отношение к укреплению и совершенствованию дарованного природой здоровья. Сейчас нет

практически ни одного показателя здоровья и социального благополучия, который не претерпел бы ухудшения. На протяжении последнего десятилетия Россия переживает демографический кризис, который охватил все основные показатели: рождаемость, смертность, продолжительность жизни, старение населения и т. д. Все эти процессы, несомненно, связаны со здоровьем, образом жизни населения. В сложившейся ситуации необходимо остановить ухудшение здоровья нации и тенденцию депопуляции населения, принять радикальные меры по качественному улучшению человеческого ресурса, формированию здорового образа жизни, новых ценностных ориентиров, определяющих жизненную философию человека. В структуре понятия «здоровый образ жизни», объединяющего все сферы жизнедеятельности личности, коллектива, социальной группы, нации, наиболее актуальной и универсальной составляющей является физическая культура.

Учитывая связь воспитательного процесса с изменением общественных отношений, необходимо отметить, что в современных условиях при возрастающем росте негативных тенденций в развитии молодого поколения роль воспитательной работы становится приоритетной в деятельности вуза. Поэтому время требует изменений целевой направленности физической культуры, суть которой должна сводиться к формированию физической культуры личности. Традиционный подход к физическому воспитанию на деле лишь декларирует единство в развитии духовной и физической сфер студентов, тем самым существенно обедняются его возможности, что в конечном итоге приводит к разрыву образования и культуры. В учебном процессе необходимо отказаться от «командно-строевых» методов обучения и воспитания и обратиться к личности студента, его интересам и потребностям в сфере физического и духовного совершенствования. Необходимо подчеркнуть, что если учебная дисциплина «замкнута» на двигательной деятельности и целенаправленно не воздействует на духов-

26

ное развитие и чувственную сферу молодого человека, то она наряду с положительными качествами может формировать асоциальное поведение и эгоистические устремления личности. Преобладание телесного компонента в содержании физической культуры в ущерб социокультурному приводит к деформации ценностей личности.

В то же время, при правильном, научно обоснованном построении педагогической системы в физкультурно-спортивной сфере через многообразие ее организационных форм максимально сбалансированы и приближены личные и общественные интересы, что способствует долголетию человека, сплочению семьи, формированию здорового морально-психологического климата в различных социально-демографических группах и в стране в целом, к снижению травматизма, заболеваемости. Это наименее затратные и наиболее эффективные средства форсированного морального и физического оздоровления нации.

Проблема формирования готовности будущего учителя физической культуры к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий, его ориентации на воспитание здоровья учащихся – имеет свою историю. Так проблема воспитания здоровья подрастающих поколений, равно как и проблема формирования готовности учителя к воспитанию учащихся в целом, разрабатывалась учеными (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.) Понятие «здоровьесберегающие технологии» стало разрабатываться совсем недавно. Анализ научной литературы по проблеме подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности показывает, что вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «готовность учителя к созданию здоровьесберегающих технологий», обоснованием модели ориентации студентов на реализацию таких технологий в учебно-воспитательном процессе в школе, не были предметом специального исследования. Термин «здоровьесберегающие технологии» используется не в полной мере, хотя признан необходимым. Потребность восполнить указанный пробел в науч-

ном знании определяет актуальность исследования процесса формирования готовности будущего учителя физической культуры к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий.

В научной литературе и исследованиях по проблеме формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности и содержания понятия «готовность», о механизмах формирования и развития готовности будущего учителя к воспитанию и обучению учащихся.

На первый взгляд, нет необходимости вновь раскрывать то, что уже обосновано в педагогической науке. Несмотря на это, считаем необходимым обратиться к проблеме готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности, поскольку вопросы, связанные с формированием готовности специального вида, не были предметом специального исследования. Во-вторых, ученые не в полной мере используют междисциплинарный подход к решению данной проблемы, в структуре которого особое значение принадлежит этико-педагогическому аспекту, на который в недостаточной мере обращается внимание в педагогических исследованиях при обосновании практико-ориентированных концепций формирования специальной готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности, что предполагает, во-первых, раскрытие содержания понятия «готовность»; во-вторых, создание модели и определения подходов к ее реализации в целостном педагогическом процессе.

Раскроем содержание понятия «готовность», которое станет отправным для решения других задач, связанных с подготовкой студентов педуниверситета к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий.

Анализ научной литературы и исследований последних лет свидетельствует об отсутствии единой точки зрения ученых относительно сути поня-

тия «готовность». Готовность рассматривается как: установка (Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.); способность (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Парыгин, Л.С. Рубинштейн и др.); личностное образование, качество, свойство (В.П. Бездухов, С.И. Брызгалова, Ф.Н. Гоноболин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.); состояние (Н.Д. Левитов, Т.И. Руднева и др.); педагогическая направленность, являющаяся центральным образованием личности учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина).

Осмысление представленных выше точек зрения ученых относительно понятия «готовность» показывает, что основные разночтения понятия сводятся к следующему: является ли готовность состоянием, отражающим функциональный уровень субъекта деятельности качеством, отражающим личностный уровень субъекта деятельности или умением, обеспечивающим реализацию соответствующей ему способности субъекта деятельности.

Таким образом, требуется четкость в дифференциации представленных оснований готовности субъекта к деятельности.

Мы определяем готовность будущего учителя к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий как личностное качество, представляющее собой определенную целостность. Целостностью в зависимости от предмета исследования может быть весь человек, личность, подструктура личности или свойство личности. Поясним, что будем понимать под целостностью. Необходимость такого пояснения обусловлена, как подчеркивает И.В. Блауберг, смешением категорий «система», «целое», «целостность» [2].

Понятие целостности, входящее в сетку научных категорий философии и других наук, весьма сложно по своему содержанию. Оно играет не только синтезирующую, но и критическую роль по отношению к конкретно-научным представлениям, показывая их неполноту и ограниченность наличным уровнем знания. Данное положение, обоснованное

И.В. Блаубергом относительно целостности как философской категории, стало отправным моментом для выявления ученым сущности и содержания данного понятия.

Целостность, по мнению ученого, выступает в роли ориентира, обозначающего направление движения научного мышления, а потому функция целостности заключается в описании познавательной ситуации, которая складывается при изучении объектов, предметов, явлений, свойств и т.д. [2, 155].

Такое понимание целостности создает основу для упорядочения используемого понятийного аппарата, для систематизации имеющихся знаний о готовности учителя к специальной деятельности.

Как ориентир познавательной деятельности в научных и специально-научных исследованиях, целостность имеет, согласно И.В. Блаубергу, двухслойную структуру, включая в себя актуальное и потенциальное знание.

Первый слой образуют существующие в научном знании представления о целостности, взятые в обобщенные виде. Второй слой составляет то, чего недостает в актуально существующих представлениях о целостности, те взаимосвязи, которые существуют, например, в педагогической реальности, но еще не раскрытые педагогической наукой.

Последний слой целостности, образуя ориентир для специально-научного исследования, имеет эвристическое значение, поскольку способствует объяснению новых педагогических фактов в контексте решения проблемы формирования готовности будущего учителя к специальной деятельности.

Актуальным является такой фонд теоретического и эмпирического знания, который имеется в педагогической науке и выражает содержание и структуру готовности будущего учителя к профессиональной деятельности, к созданию здоровьесберегающих технологий, о способах ее формирования в процессе обучения студентов в педагогическом университете и

т.д. Потенциальным является то, чего недостает в актуально существующих научных представлениях о содержании понятия «готовность», о способах и методах ее формирования.

При обосновании потенциального, учитываем то обстоятельство, что «понятие целостности <...> принципиально не может быть описано на формальном языке, поскольку оно фиксирует не только и не столько актуальное знание, сколько неполноту этого знания. А то, чего пока мы не знаем, не может быть формализовано <...> призыв к экспликации понятия целостности может быть реально обращен к целому, точнее, к способам его выражения в знании. Роль экспликата этого понятия (целого) и выполняет понятие «система» и вся совокупность связанных с ним понятийных средств» [2, 157-158].

Система – это понятие, с помощью которого воспроизводится знание о целостности, какой является готовность будущего учителя к деятельности. Привлечение категории «система» для ее описания или только одного аспекта, означает, что она (готовность) является системным образованием и обладает собственной структурой, поскольку отличительными признаками любой системы, являются связь, целостность и обусловленная ими устойчивая структура [2, 382].

При раскрытии структуры готовности будущего учителя к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий мы исходим из того, структура – это взаимосвязь или отношение между элементами системы, это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Она выражает то, что остается относительно неизменчивым, устойчивым при различных преобразованиях системы [8, 543].

Обратимся к научным исследованиям, в которых раскрывается структура готовности. Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович трактуют готовность как качество личности и рассматривают её как совокупность компонентов: мотивационный (положительное отношение к деятельности); операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности); волевой (самоконтроль, умения управлять действиями); оценочный (самооценка подготовленности к деятельности) [5, 242].

Т.И. Руднева, выявившая тридцать семь показателей, которые характеризуют профессиональные ориентиры студентов, определила доминанты профессионально-педагогической готовности, которые сгруппированы в следующие блоки: интеллектуальный, функциональный, специально-предметный, личностный, адаптационный, базовый и установочный [7, 87].

Исследуя профессиональную готовность студентов к нравственному воспитанию школьников, В.П. Бездухов выделяет три структурных ее компонента как свойства личности: теоретические знания, профессиональные умения и положительное отношение к данному виду деятельности, которое является системообразующим [1, 18].

Б.Д. Парыгин, исследуя готовность с точки зрения включенности личности в деятельность, которая как психическое состояние характеризует степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, предъявляемых ему сферы его деятельности, выделяет около десяти составляющих, на основе которых раскрывает структуру готовности, в виде сплава установки на действие и способности к его осуществлению: установка и способность к полному включению в деятельность; установка и способность к нестереотипной деятельности; установка и способность принятия обоснованного решения; установка и способность выдержать испытание [6, 201-202].

И.Е. Брякова, рассматривая готовность студентов к развитию творческих способностей школьников, характеризует ее как сложное целостное



образование, основой которого являются: понимание студентами значимости и необходимости решения данной проблемы; знание психолого-педагогических механизмов, стимулирующих развитие творческих способностей учеников; знание конкретных методик по данной проблеме, опыт их применения; умение проанализировать полученные результаты [4, 81-82].

Е.В. Шахторина, исследуя проблему готовности младшего школьника к ненасильственному взаимодействию, выделяет теоретический, психологический и практический компоненты [9, 13]. Аналогичную точку зрения находим у С.И. Брызгаловой, которая в структуре готовности учителя к педагогическому исследованию выделяет научно-теоретический, практический и психологический компоненты [3, 11].

Осмысление представленных выше точек зрения ученых относительно выделения ими структуры понятия «готовность» позволяет выделить общее и различное во взглядах ученых относительно структуры понятия «готовность». Общим является то, что практически все ученые (возможно, по-разному называя тот или иной компонент готовности) выделяют такие ее компоненты: знания, или теоретический компонент; отношения, или психологический компонент; умения, или практический компонент готовности.

Различие главным образом заключается в выделении количества компонентов, с нашей точки зрения, объясняется, во-первых, теоретическими позициями ученых; во-вторых, предметом их исследования. Так, Т.И. Руднева исследует профессионально-педагогическую готовность в широком социальном и профессиональном планах, которые наполняет конкретным содержанием. Преобладание психологических аспектов готовности в предложенной М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичем структуре готовности объясняется тем, что они исследуют психологическую готовность к деятельности. Аналогичным образом мы объясняем и структуру готовности, предложенную Б.Д. Парыгиным.

Опираясь на названные исследования, мы выделяем следующие структурные компоненты готовности будущего учителя к разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий в учебный процесс образовательного учреждения: когнитивный, мотивационно-ценностный, креативно-технологический, рефлексивный.

Когнитивный компонент включает теоретико-методологические знания базовых терминов; основных концепций и образовательных технологий, направленных на улучшение и сохранение здоровья; отношение к освоению знаний.

Мотивационно-ценностный компонент отражает готовность к принятию педагогических ценностей здоровьесберегающих технологий, потребность в их внедрении в учебный процесс.

Креативно-технологический компонент свидетельствует о выработке индивидуально – творческого стиля педагогической деятельности по разработке и внедрению здоровьесберегающих технологий, способностей, креативности.

Рефлексивный компонент включает способность к осмыслению и оценке собственной деятельности по созданию и внедрению здоровьесберегающих технологий в профессионально-педагогическую деятельность, к коррекции элементов здоровьесберегающих технологий.

Свое дальнейшее раскрытие данные компоненты готовности получают в контексте отношений и связей между собой, которые представляют отличительные признаки любого системного образования, каким и является готовность будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих технологий.

## **Литература**

1. Бездухов В.П. Система подготовки студентов к нравственному воспитанию школьников. – Куйбышев: КГПИ, 1990.

2. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997.
3. Брызгалова С.И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Калининград: КГУ, 2004.
4. Брякова И.Е. Формирование готовности студентов к развитию творческих способностей учащихся. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – СПб.: ИОВ РАО, 1997.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Народна асвета, 1989.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб.: Просвещение, 1999.
7. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. – Самара: СамГУ, 1997.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Республика, 2001.
9. Шахторина Е.В. Формирование готовности младших школьников к ненасильственному взаимодействию. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Калининград: КГУ, 2004.

**Иванова Н.С.**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Основное назначение общего и специального образования предшествующих лет состояло в том, чтобы передать обучающимся систему общеобразовательных умений и навыков. В основе такой подготовки лежали устоявшиеся методы, формы и средства обучения, предназначенные научить человека справляться с уже известными, постоянно повторяющимися

производственными ситуациями, осуществлять профессиональную деятельность в рамках традиционных технологий.

Разрешение современных социальных, экономических и культурных проблем определяется готовностью личности к осуществлению непрерывного образования, способностью самостоятельно мыслить, жить и работать в новых социально-экономических условиях. Реализация данных требований существенно меняет заказ, адресованный современной школе, так особую актуальность в условиях современной системы образования приобретает проблема развития мышления студентов.

Мышление изучается рядом наук, в числе которых философия, логика, психология, педагогика, кибернетика, лингвистика, физиология высшей нервной деятельности, каждая из которых выделяет в мышлении определенный аспект в качестве собственного предмета изучения.

Несмотря на то, что идея системного изучения явлений имеет глубокие историко-методологические корни, ее конкретизация применительно к мышлению как предмету исследования в философии и специальнаучных отраслях знания начиналась сравнительно недавно, а его включение в методологию отвечает практическим задачам междисциплинарной интеграции знаний о мышлении.

Системный подход является адекватным способом представления мыслительной деятельности в терминах целостно-связной совокупности ее объектно-субъектных свойств. Понятие целостности представлено совокупностью системообразующих принципов, каждый из которых соответствует определенному аспекту организации и функционирования мышления. Содержание системных принципов включает значения трех главных аспектов рассмотрения мыслительной деятельности: генетического, структурного и функционального [1].

Принцип социально-исторического генезиса мышления рассматривает мышление как исторически производный от практической деятельности

людей способ освоения действительности, поскольку практическая деятельность является источником мыслительной активности и движущим фактором ее развития. Формирование мышления было продолжительным, многофазным историческим процессом, зависевшим от совершенствования инструментальных способностей использования орудий труда, коллективных форм и коммуникативных средств практической жизни людей. Генетическое значение практики сказывается на структурных и функциональных особенностях мышления как когнитивной деятельности. Во всех основных структурных компонентах мышления можно усмотреть аналогию со строением практических действий, это касается как свойств направленности мышления на объект, цель, результат, так и инструментальных свойств, мыслительных средств и форм, а также — кондициональных черт мышления, выражающих условия его осуществления.

Функциональный принцип конкретизирует многообразные способы осуществления мышления как деятельности субъекта. Функциональная целостность мыслительных процессов может быть понята во взаимосвязи трех функционально-атрибутивных аспектов: когнитивный выражает конструктивно-творческую специфику мыслительных функций по производству знаний; регулятивный объединяет функциональные особенности способов взаимодействия мышления с другими феноменами сознательной деятельности субъекта, таких как воля, память, воображение, эмоции; коммуникативный раскрывает особенности мышления в качестве intersubjectной деятельности. По своей коммуникативной природе мышление диалогично и актуализируется в совместной познавательной и производственной деятельности людей.

Принцип структурной упорядоченности определяет системообразующий аспект мышления, позволяя представить целостную организацию мыслительной деятельности в виде взаимодействия интенционального, инструментально-операционального и кондиционального компонентов.

В интенциональных свойствах мыслительной деятельности выражается отношение субъекта к объекту и цели. Цель опосредует направленность мышления на объект, она формируется под влиянием общественно-практических потребностей субъекта и выражает дефицит знаний и информации об объекте. Цель детерминирует и активизирует мыслительные действия по направлению к результату. Являясь прообразом результата, она отделена от него совокупностью мыслительных действий (включая инструментально-операциональные и кондициональные), которые требуется осуществить, прежде чем будет достигнут результат. Отношение между целью и результатом проективное и проблематичное – результат, может быть, достигнут или не достигнут в ходе процессов мыслительной деятельности, а потребность в искомом знании и информации может быть удовлетворена или не удовлетворена. Каков бы ни был результат, он может содержать рутинные элементы (элементы известного или традиционного знания) и продуктивные элементы (элементы нового знания).

Искомую цель можно представить как совокупность конечных (определяющих сквозную, стратегическую направленность мышления) и промежуточных (инструментальных и кондициональных) целей мыслительной деятельности.

Инструментальные цели определяются необходимостью соотнесения мыслительных средств и форм с требованиями конечных целей. Они способствуют отбору языковых (речевых), понятийно-логических, наглядно-образных и операциональных средств мышления, с помощью которых достигаются конечные цели. На основе инструментально-операциональных целей субъект обосновывает вопросы, схемы и операции мышления.

Промежуточные кондициональные цели соотносят условия мыслительной деятельности с ее конечными целями. Сообразно кондициональным целям условия мышления упорядочиваются по признакам необходимости и достаточности, что выражается в составлении планов и программ достиже-

ния искомых конечных целей. Конечные цели мышления можно интегрировать в одну. Промежуточные цели характеризуются взаимной нейтральностью, способностью к кооперации или конкуренции друг с другом.

Цели формируются и могут быть достигнуты только при наличии соответствующих инструментальных средств и форм, которые: опосредуют отношения мышления с действительностью и упорядочивают его процессы и их информационное содержание с операциональным образом; выражают содержание мышления в языковых, понятийно-логических и наглядно-образных формах; упорядочивают план содержания и формируют план выражения мышления так, чтобы люди могли обмениваться мыслями в процессе общения.

Поэтому всем инструментальным средствам и формам мышления присущи операционально-конструктивные, организационно-экспрессивные и прагматико-коммуникативные качества.

Дефицит информации об искомой цели преодолевается путем осуществления разнообразных мыслительных операций. Мыслительная операция – это способ преобразования информации, содержащейся в мышлении, с помощью которого субъект получает (конструирует) искомое знание: сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация и конкретизация [2].

Все мыслительные операции связаны с анализом и синтезом. Анализ – это мысленное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений. Синтез – это объединение частей, свойств, действий, отношений в одно целое. Сравнение – это установление сходства и различия предметов и явлений. Сравнение основано на анализе: прежде чем сравнивать объекты, необходимо выделить один или несколько признаков, по которым будет произведено сравнение. Сравнение, как анализ и синтез, может быть разных уровней – поверхностное и более глубокое. В этом случае мысль человека идёт от внешних признаков сходства и различия к внутренним, от видимого к скрытому, от явления к сущности.

Абстрагирование – это процесс мысленного отвлечения от некоторых признаков, сторон конкретного с целью лучшего познания его. Изолированное изучение отдельных признаков объекта при одновременном отвлечении от всех остальных помогает глубже понять сущность вещей и явлений. Благодаря абстракции можно оторваться от единичного, конкретного и подняться на самую высокую ступень познания – научное теоретическое мышление. Конкретизация – процесс, обратный абстрагированию и неразрывно связанный с ним. Это возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

Мыслительная деятельность всегда направлена на получение какого-либо результата. Человек анализирует предметы, сравнивает их, абстрагирует отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, чтобы раскрыть закономерности, управляющие их развитием, чтобы овладеть ими. Познавательные результаты выражаются в трех формах мышления: суждение, умозаключение, понятие [3].

Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс. Умозаключение представляет собой акт мыслительной деятельности, включающий ряд операции, подчиненных единой цели. Различают два вида умозаключений: от частных случаев к общему выводу (индукция) и от общих положений к частным случаям (дедукция). Индукция и дедукция взаимно связаны; индукция проверяется дедукцией, а последняя в большинстве случаев опирается на индуктивные методы, выступающие в дедуктивных умозаключениях в качестве их посылок. Соотношение индукции и дедукции зависит от характера познавательной задачи, на решение которой направлено мышление, от уровня развития субъекта. Умозаключения делаются и по аналогии, на основе сравнения одних частных случаев с другими.

В результате мышления складываются понятия, которые представляют собой синтез суждений о существенных свойствах объекта, возникают,



существуют и выражаются в слове, в речи. Понятие – единство знаний и операций с ними, итог познавательной мыслительной деятельности.

По мере того, как в процессе мышления складываются определенные операции, формируется мышление как способность, интеллект. Конструктивный потенциал мыслительных операций зависит от предметных особенностей информации об объекте и целях, практической и социокультурной оснащенности субъекта, знаковых (языковых, речевых), понятийно-логических и наглядно-образных средств их осуществления. Мысль становится таковой постольку, поскольку выражается целостно-связной совокупностью знаковых, логических и конфигуративных средств. Без их совместного инструментального участия невозможен процесс мыслеоформления.

Мышление как деятельность осуществляется средствами целостного операционально-инструментального комплекса, в котором взаимосвязаны языко-речевые, понятийно-логические и конфигуративные формы его выражения. Взаимодействие языковых (речевых), концептуальных и конфигуративных инструментов считается наиболее адекватным механизмом творческого и диалогического мышления.

Единство механизмов мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение) не исключает его своеобразия, проявляющегося в различных формах, видах. Мышление индивидуально, но на его характер накладывает существенный отпечаток та деятельность, в которой оно проявляется. Состав понятий, которыми оно оперирует, определяется и свойствами нервных процессов конкретного человека, и условиями его жизни, и уровнем культуры. В мышлении своеобразно переплетаются общетрудовые (конструктивные, организаторские, коммуникативные, исследовательские) и профессиональные (информационные, мобилизационные, организационные, развивающие) функции.

По преимущественному содержанию мыслительная деятельность подразделяется на: практическую, художественную, научную [4]. Струк-

турной единицей практического мышления является действие, а коммуникативной единицей – сигнал. В художественном мышлении структурной единицей является образ, а коммуникативной единицей – символ. В научном мышлении соответственно – понятие и знак.

Кондициональный компонент выражает связи мышления со всей совокупностью субъектных факторов. В нём вся совокупность условий мыслительной деятельности упорядочивается иерархическим образом. Нижний, наиболее глубинный, пласт условий обуславливается социальной организацией субъекта. Зависимости мышления от эмоциональных, волевых и мнемических процессов сознания, с одной стороны, и интерсубъектные способы осуществления мышления как деятельности, с другой, образуют средний пласт условий кондиционального компонента. Третий, «верхний» пласт условий кондиционального компонента, представляет совокупность внутримыслительных предпосылок. Роль таких интегративных предпосылок мышления выполняют понятия: «потребность», «мотивы», «интересы», «ценности», «ориентация», «мировоззрение», «стиль мышления», «установка», «план», «гипотеза», «норма», «идеал».

Анализ интенционального, инструментально-операционального и кондиционального компонентов строения мыслительной деятельности интересен не сам по себе, а в связи с изучением закономерностей мышления как деятельности по производству знаний, что является целью дальнейшего исследования процесса развития мышления студентов технического вуза средствами иностранного языка.

### **Литература**

1. Шилков Ю.М. Гносеологические основы мыслительной деятельности. – Изд-во С. Петербургского университета, 1992.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999.

4. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М.: «Институт Психологии РАН», 2004.

**Кочеткова В.Г.**

### **СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

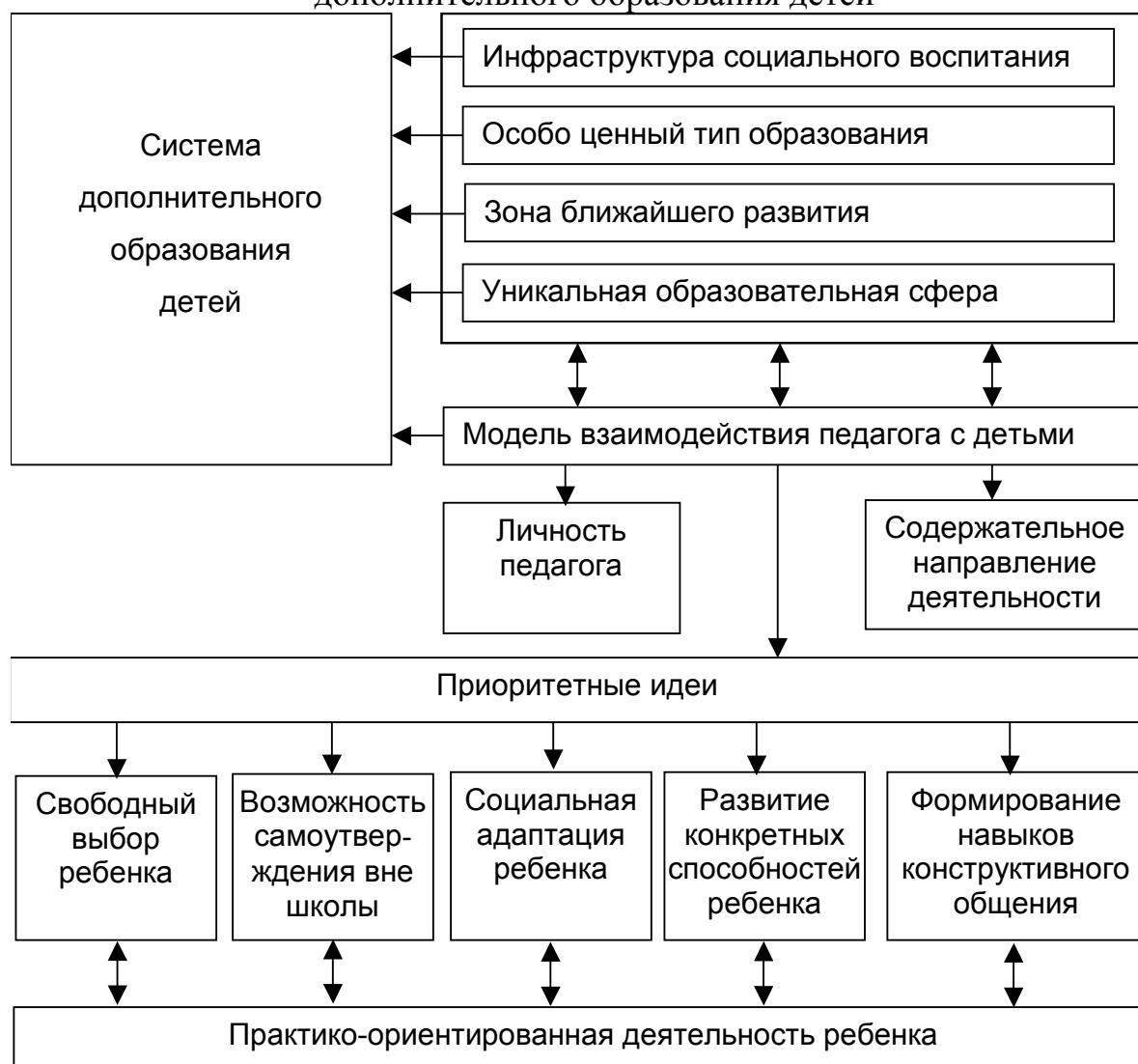
Ряд специалистов относят дополнительное образование (ДО) детей к сферам наибольшего благоприятствования для развития личности каждого ребенка. Так, А.В. Мудрик полагает, что дополнительное образование является одной из инфраструктур социального воспитания. Дополнительное образование рассматривается как сфера, основное предназначение которой – удовлетворять постоянно меняющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей (А.К. Бруднов), как «особо ценный тип образования» (В.Б. Новичков), как зона ближайшего развития образования в России (А.Г. Асмолов). В последнее время многие авторы (Е.Б. Евладова, Н.Н. Михайлова, Л.Г. Логинова, М.О. Чеков, Е.А. Ямбург) прямо или косвенно отмечают, что современное дополнительное образование – не простой придаток системы общего и профессионального образования (именно так это выглядит с точки зрения классификации образовательных программ), а «уникальная образовательная сфера, имеющая самостоятельное социальное значение» [8]. Разделяя данную точку зрения, понимаем под системой дополнительного образования детей образовательную сферу, обусловленную тенденциями развития общества, создающую условия для разностороннего развития способностей ребенка и получения образования дополнительного, компенсирующего недостатки социокультурного развития детей в школе.

Для определения специфики профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей необходимо выделить приоритетные идеи данной сферы. Уникальность системы допол-

нительного образования детей заключается в свободном выборе ребенком направлений деятельности, темпов продвижения по конкретной программе, форм представления результатов своего труда, когда создается возможность для самоутверждения ребенка, развиваются коммуникативные, лидерские навыки, что способствует успешной адаптации в социуме. В отличие от предметно-ориентированного основного образования, дополнительное образование всегда личностно-ориентированно, поскольку создает условия для социокультурного развития ребенка в процессе деятельности, общения с детьми, подростками и взрослыми на партнерских позициях.

Схема 1

Приоритетные идеи, реализуемые системой  
дополнительного образования детей



Идеи, на которых строится дополнительное образование детей, и условия их претворения соответствуют принципам гуманистической педагогики: признание уникальности и ценности каждого человека, его права на самореализацию, ориентация на сотрудничество педагога и ребенка. Разделяя точку зрения исследователей (А.Г. Асмолова, А.К. Бруднова, Е.Б. Евладовой, О.Е. Лебедева, Л.Г. Логиновой), считаем основной идеей дополнительного образования детей его гуманистическую, социокультурную направленность. Именно в этом А.Г. Асмолов видит главную миссию дополнительного образования, отмечая в частности, что дополнительное образование – это образование, занятое расширением экологии детства, поскольку дополнительное образование – это «образование возможности быть личностью» [1]. Таким образом, ученый приходит к выводу, что по своей сути система дополнительного образования детей, как и система общего образования, должна находиться в режиме постоянного развития. По нашему мнению, в развивающем характере системы дополнительного образования детей заключается источник разрешения его основных проблем:

1. Неопределенность структуры системы дополнительного образования детей, поскольку отсутствует опыт деятельности в новом типологическом статусе, а нормативное самоопределение данной системы незавершено.

2. Отсутствие систематизированной организационной культуры системы ДО, что влияет на уровень работы педагогических кадров, приводит к манипулированию ее показателями.

3. Фрагментарность научных исследований сферы профессионально-педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей, что сказывается на формальных способах оценки деятельности.

4. Специфичность педагогического процесса в системе дополнительного образования детей, объясняющаяся наличием разновозрастных групп детей, самостоятельностью в выборе деятельности, неустойчивостью детского коллектива.

5. Жесткая регламентация деятельности педагогов ДО детей, ориентация на нормативные документы, на программно-методическое обеспечение образовательного процесса, введение обязательных образовательных стандартов существующей классно-урочной системы.

Выявление основных проблем дополнительного образования нашло свое отражение в следующих противоречиях: между целостностью процесса развития личности ребенка и разобщенностью деятельности школы, семьи, учреждений дополнительного образования детей; между способностью к творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения; между уровнем образования педагогических кадров дополнительного образования детей и возросшими требованиями к их деятельности; между образовательно-воспитательными возможностями системы дополнительного образования и недостаточной нормативно-правовой, программно-методической, научно-аналитической, материально-технической, кадровой и финансовой базами для их эффективной реализации.

Разрешение выявленных проблем и преодоление данных противоречий возможно, на наш взгляд, при условии выделения специфики системы дополнительного образования детей. Анализ взглядов исследователей (А.Г. Асмолова, А.К. Бруднова, Л.Н. Буйловой, Л.И. Белясиной, Е.Б. Евладовой, О.Е. Лебедева и др.) на проблемы дополнительного образования показал, что основными положениями перехода системы дополнительного образования детей в новое качественное состояние являются: изменение взгляда на личность человека; возросшее значение различных видов неформального образования; многовариантность, деятельностный характер и динамичность содержания дополнительного образования; создание режима благоприятствования и условий, способствующих усилению стартовых возможностей личности на основе тенденций развития социума. Имея их в виду, считаем, что специфика системы ДО детей взаимосвязана с приоритетными идеями и тенденциями развития на данном этапе и заключается в следующем:

1. Признание права ребенка «на свободу от», что предполагает его защиту от подавления, унижения, оскорбления достоинства, в том числе защиту от собственных комплексов.

2. Создание максимально благоприятных условий для удовлетворения интересов ребенка, реализации собственного жизненного предназначения, осуществления целей, развития способностей, творческой самореализации.

3. Приобретение собственного опыта социокультурной жизнедеятельности.

4. Вариативность в выборе путей, способов и ритма самореализации.

5. Наличие педагогического коллектива, состоящего из людей творческих и увлеченных.

6. Существование особой структуры взаимодействия образовательных уровней – от социокультурной адаптации личности – через предметно-ориентированное обучение к профессиональному самоопределению.

Все это позволяет сформулировать главную цель системы ДО детей: создание условий для социокультурного развития ребенка посредством самоопределения, формирования индивидуальности, мастерства и творчества, культуры и духовности. Достижение данной цели возможно в условиях усиления взаимосвязи предметной учебной деятельности детей с социокультурной деятельностью; внедрения форм и видов деятельности, способствующих развитию творческих навыков, раннему профессиональному самоопределению учащихся. Для практической реализации данной цели ученые (В.И. Панов) считают необходимым в учреждениях дополнительного образования создание такой образовательной среды, которая выступила бы гарантом раскрытия творческого потенциала учащихся, превращая тем самым дополнительное образование в средство их социального развития на всех уровнях. Поддерживая данную точку зрения, в качестве основного условия создания такой среды мы выделяем профессиональную деятельность педагогических кадров системы дополнительного образования детей.

Цель и задачи системы ДО детей позволяют выделить ее функции (образовательно-развивающую, социокультурную, функцию самореализации, социально-педагогическую, креативную), каждая из которых многоаспектна и разнонаправлена, что также подчеркивает своеобразие и специфичность системы ДО детей в сфере образования в целом.

Учитывая статус УДО как образовательных учреждений и имея в виду, что система ДО детей – это неотъемлемый компонент общей системы образования, считаем, что профессионально-педагогическая деятельность педагогических кадров системы дополнительного образования детей обладает всеми специфическими особенностями педагогической деятельности. Однако, выявленная нами специфика системы ДО детей и ее компонента – УДО – требует рассмотрения профессионально-педагогической деятельности в дополнительном образовании детей как многогранной по созданию условий для овладения технологией осознанного действия и представления ее как социокультурной модели поведения в реальной практике, относящейся к определенному виду деятельности в рамках педагогической специальности. Она связана с конкретным видом и предметом труда и конкретной функцией педагога, с одной стороны, и интеграцией, расширением функций, сферы деятельности, с другой. Обобщенный характер деятельности, единство решаемых организационных и педагогических задач в целостном педагогическом процессе являются важнейшей характеристикой педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей.

Исследователи проблем дополнительного образования (В.И. Андреев, Л.П. Буева, И.Д. Демакова, Е.Б. Евладова, Н.Н. Михайлова, Л.Г. Логинова, В.И. Панов, М.О. Чеков, Е.А. Ямбург и др.), дополняя друг друга, раскрывают различные аспекты педагогической деятельности в системе дополнительного образования. Анализируя их, выделяем основные:

1. Социальный аспект. Профессионально-педагогическая деятельность в системе дополнительного образования детей – это особый вид социальной



деятельности, цель которой – передача накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития воспитанников, подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

2. Образовательный аспект. Профессионально-педагогическая деятельность в системе дополнительного образования детей главным образом решает задачи, связанные с принятием стратегических решений разного уровня, с разработкой относительно долгосрочной стратегии педагогической деятельности, что придает привлекательность и специфичность педагогической деятельности в дополнительном образовании детей.

3. Культурологический аспект. Профессионально-педагогическая деятельность специалиста дополнительного образования детей – один из видов социокультурной деятельности, направленный на создание условий для всестороннего развития личности.

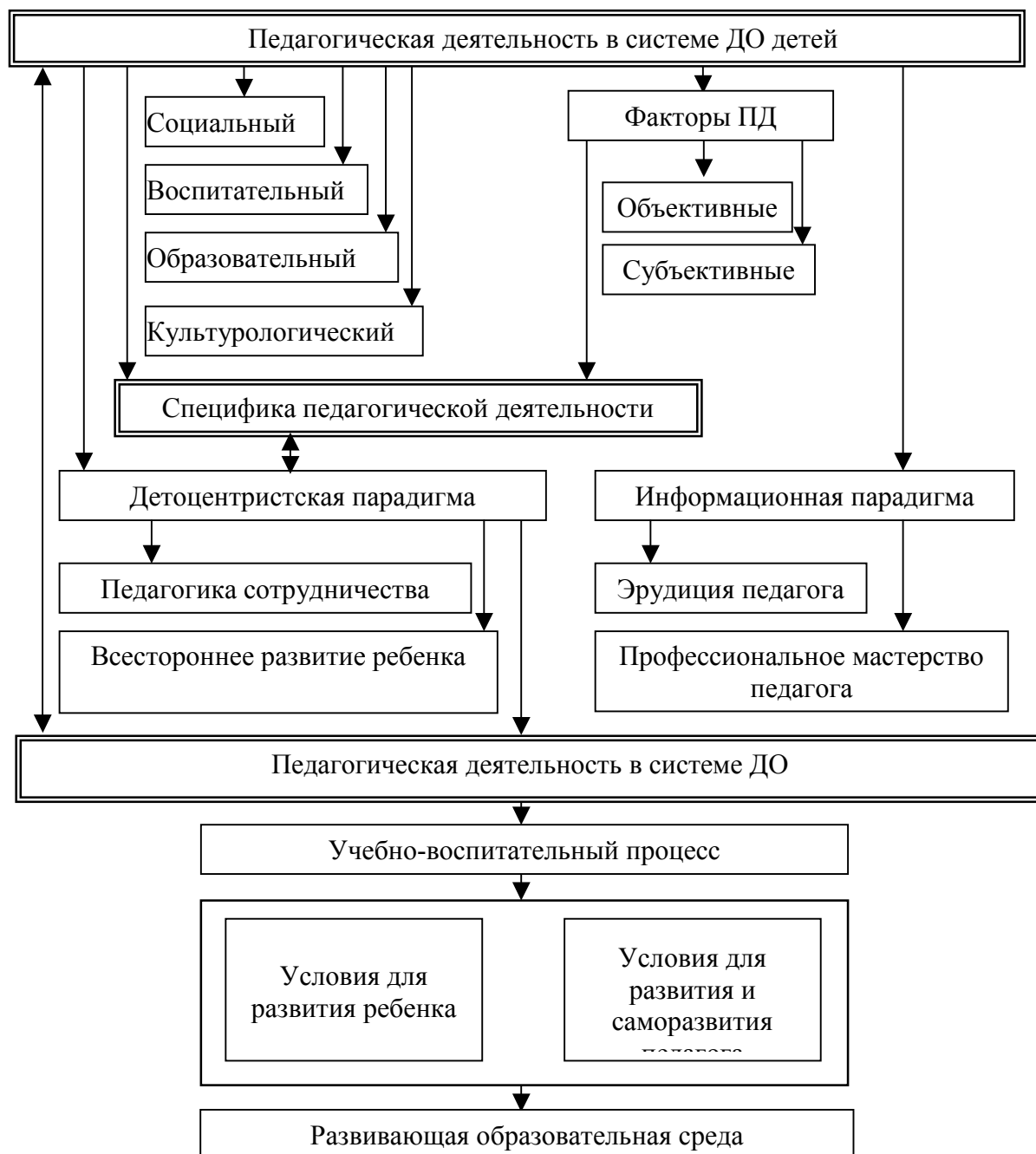
4. Воспитательный аспект. Профессионально-педагогическая деятельность специалиста в системе дополнительного образования – это не только функциональная обязанность, но и способ, при помощи которого взрослый выстраивает свою позицию в детско-взрослых отношениях.

Деятельность педагога в системе дополнительного образования детей детерминирована рядом объективно-субъективных факторов. К объективным факторам осуществления профессионально-педагогической деятельности в дополнительном образовании мы относим: социально-экономические и политические условия развития общества; культурно-духовные условия развития общества, психолого-педагогическая парадигма образовательной политики общества. Субъективные факторы – это индивидуальные особенности педагога, его ценностные ориентации и приоритеты, интересы и потребности, уровень духовной культуры и культуры в целом, которые отражаются в профессионально-педагогической деятельности. Интегрирующим фактором осуществления педагогической деятельности в ДО детей с учетом субъективных и объективных особенностей, объясняющих ее специфику,

является социокультурный фактор. Именно он обуславливает требования к личности педагога, а следовательно, и к подготовке педагогических кадров для системы дополнительного образования детей.

Схема 2

Сущность педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей



Главной особенностью УДО детей на современном этапе является потребность в новых, грамотных педагогических кадрах, так как социальный

заказ общества дополнительному образованию детей имеет изменчивый характер, а значит, расширяется сфера деятельности педагога, что оказывает влияние на сферу деятельности и функции УДО, а также непосредственно на процесс включения воспитанников в социальную деятельность в ДО.

Таким образом, специфика системы дополнительного образования детей обуславливает специфику профессиональной деятельности педагогических кадров, заключающуюся в многоаспектности, совмещении различных видов деятельности, творческом характере взаимоотношений, создании особых условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, в поэтапности и непрерывности усвоения образовательного маршрута и в ее отличии от профессиональной деятельности в школе. Становится все более очевидным, что с этими задачами способны справиться профессионалы, обладающие рядом личностных качеств и прошедшие специальную подготовку, что вызывает необходимость организации непрерывной подготовки: педагогический колледж – вузовская подготовка – курсы повышения квалификации – самообразование.

Таблица 1

Деятельность педагога в системе дополнительного образования детей

Этап	Функция УДО	Ребенок	Вид деятельности	Цель деятельности	Результат
1	Социокультурная, креативная	Выбор деятельности в соответствии со своими потребностями	Организационно-дигностическая	Выявление способностей, уровня развития	Выбор ребёнком вида деятельности
2	Образовательно-развивающая, коммуникативная	Индивидуальное самоопределение личности по видам деятельности	Коммуникативно-стимулирующая	Утверждение в выбранном виде деятельности	Индивидуальное самоопределение

3	Социально-педагогическая, креативная	Включение в социальную деятельность	Творческо-исследовательская	Осознание цели деятельности воспитателя, сопоставление с личными целями	Приобретение опыта эмоциональной привлекательности деятельности
4	Компенсирующая, социально-педагогическая, образовательно-развивающая	Рефлексия процесса деятельности	Рефлексивная	Рефлексия процесса деятельности	Повышение мотивации
5	Самореализации, креативная, социально-педагогическая	Самореализация, самоопределение	Творческо-исследовательская, коррекционно-развивающая, управленческо-методическая	Создание условий для развития и самореализации	Формирование навыков самоопределения в социуме

### Литература

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 28–34
2. Бруднов А.К. Проблемы становления и развития системы дополнительного образования // Воспитание школьников. – 1996. – № 4. - С. 2–6.
3. Буйлова Л.Н. Развитие социально-педагогических функций учреждений дополнительного образования детей: Дисс... к. пед. н. – М., 1998.

4. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000.

5. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002.

6. Куриленко Л.В. Система индивидуально-личностного развития школьника: сущность и перспективы. – Самара: Изд-во СФ МГПУ, 2000.

7. Лебедев О.Е. Образование как фактор развития личности // Дополнительное образование детей. – СПб., 1998.-С.9-18.

8. Логинова Л.Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. – М.: ВЛАДОС, 1999.

9. Руднева Т.И., Кочеткова В.Г. Педагог дополнительного образования. Психолого-педагогические проблемы: Учеб. пособие. – Самара: Изд-во МГПУ, 1998.

10. Чеков М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России.- Самара: СамГПУ, 2001.

11. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: «ПЕР СЭ», 2000.

**Куриленко Л.В.**

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Активное обращение педагогической общественности к инновационным процессам связано в первую очередь с теми последствиями, которые переживает весь современный мир из-за многообразного потока информации, хлынувшего на общество в результате научно-технического прогресса. В таких условиях необходимо уметь не только воспринимать ее, но, что

самое главное, самостоятельно перерабатывать, отбирать для себя нужное и использовать в практической деятельности. Кроме того, масса возможностей, открывающихся на поприще предпринимательства, бизнеса, коммерции, требует от современного человека таких личностных качеств, как решительность, ответственность, предприимчивость, находчивость, инициативность, смелость, энергичность. В связи с этим следует отметить, что в данных общественно-политических и социально-экономических условиях профессиональная подготовка в вузах должна включать в себя, наряду с определенным государственным стандартом объемом знаний, умений и навыков, обучение технике самостоятельного «добывания» нужной информации для решения различного рода проблем.

Это означает, во-первых, формирование умения вычленять проблемы; во-вторых, искать пути их рационального решения; в-третьих, критически анализировать полученные таким путем знания; в-четвертых, применять данные знания и умения для решения новых задач или задач в новых, оригинальных, нестандартных условиях.

На этом основании можем утверждать, что приобретение обязательных классических знаний становится лишь средством, вспомогательным способом разностороннего развития личности студента. Приоритетной же целью обучения и воспитания на нынешнем этапе развития образования, да и общества в целом, является интеллектуальное и нравственно-духовное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную деятельность по усвоению знаний, умений и навыков. Данная цель созвучна основным приоритетам инновационных образовательных процессов, среди которых – творческая деятельность студентов; познание мира путем вступления в активный диалог с ним; самостоятельный поиск истины на основе имеющегося опыта.

Своеобразным итогом действия инновационных процессов выступают качественные и количественные показатели развития личности обучаю-

щихся, проявляющиеся в уникальных свойствах личности; в субъективном опыте, в котором можно выделить ценностный, эмоциональный, операциональный опыт, опыт сотрудничества; в становлении себя посредством самореализации. Вместе с тем студент в процессе учебного сотрудничества интегрируется своим особенным Я в данную структуру, тем самым исполняя свойственные ему, а иногда и нет, социальные роли. В этом смысле следует говорить об индивидуально-личностном развитии студента как процессе взаимообусловленности и взаимозависимости личностного (особенного) и индивидуального (единичного).

Исследовательская работа, проводимая в течение многих лет в СамГУ, показала, что сензитивной формой такого рода развития может быть система обучающего общения. Своеобразие ее заключается в том, что квинтэссенцией организации является создание диалоговых и полилоговых ситуаций, способствующих становлению человека: «Быть – значит общаться диалогически. Один голос ничего не кончает и не разрешает, два голоса -минимум жизни, минимум бытия» [1, 338-339].

С данной точки зрения отмечаем необходимость серьезных изменений во всей структуре учебно-воспитательного процесса на основе внедрения новшеств. Так, содержание обучения, детерминированное целевыми установками общества, в большей степени, чем другие компоненты процесса, реагирует на потребности каждого из субъектов. Это находит свое отражение в моделировании дисциплин специализации, в курсах по выбору, которые дополняют государственные стандарты обучения, позволяя студентам рассматривать профессиональные проблемы с социальных позиций. Качественно меняется методический инструментарий преподавателя вуза. Методы обучения в системе обучающего общения имеют в своей основе диалогический принцип их применения и классифицируются в соответствии со степенью проявления индивидуального и типа восприятия учебного

материала. Организационные формы обучения предполагают групповые занятия, результат которых – единство многообразия мнений.

Эти выводы послужили обоснованием тому, чтобы, с одной стороны, утверждать правомерность формирования индивидуальности личности студента, а с другой – сосредоточить внимание на личности преподавателя вуза и его подготовке к деятельности в инновационном режиме.

С этой целью была разработана модель личности преподавателя вуза в условиях инновационных образовательных процессов, включающая деятельностный, мотивационный, рефлексивный и эмоциональный компоненты. Содержательными сущностями каждого из компонентов выступили такие профессионально значимые качества личности преподавателя вуза, как педагогическое мышление, педагогическая направленность, педагогическая рефлексия и педагогическая Я-концепция. В условиях инновационных образовательных процессов данные качества трактуются с позиций творческого подхода.

Так, педагогическое мышление понимается как способность преподавателя преобразовывать педагогическую действительность на основе внедрения новых технологий, содержания, методов и форм обучения; педагогическая направленность подразумевает мотивацию к познанию нового, пробу своих сил, потребность в новой идее, готовность к отказу от традиционных путей решения проблем; педагогическая рефлексия имеет в виду осознание преподавателем себя с точки зрения собственной инновационной деятельности; педагогическая Я-концепция означает позитивное отношение к себе как пропагандисту новых педагогических идей, утверждение себя в профессии и повышение своей значимости в глазах студентов через инновационную деятельность. Сравнение традиционной трактовки данных качеств с новым толкованием позволяет считать их инновационными.

Согласно спроектированной модели, организация подготовки преподавателя вуза, работающего в условиях инновационных образовательных



процессов, должна осуществляться нетрадиционными способами и включать в себя как непосредственно подготовку будущих преподавателей, так и повышение квалификации на базе основного вуза.

Данные задачи могут решаться только в том случае, если деятельность высшего учебного заведения отличается своеобразием и нестандартностью организации и технологии подготовки и переподготовки. В рамках исследования пришли к выводу о необходимости соединения системы вуза и системы повышения квалификации преподавательских кадров, что позволяет говорить о сквозной, разноуровневой и универсальной подготовке. Это означает, во-первых, построение собственной перспективы образования, начиная с теоретической ступени подготовки, продолжая ее на исследовательской ступени, и заключая процесс совершенствования собственно практической деятельностью; во-вторых, совершенствование знаний, умений и навыков на первом уровне подготовки, и глубокое осознание сущности профессии «преподаватель вуза», ее гражданское и социокультурное значение; в-третьих, ориентацию в процессе подготовки на теоретическую, исследовательскую и практическую ступени, что в совокупности способствует формированию инновационных профессионально значимых качеств личности преподавателя.

Соотнесение полученных результатов с результатами деятельности опытных преподавателей, имеющих большой опыт работы в вузе, позволили считать стержнем такого рода подготовки формирование инновационного профессионально-педагогического сознания, заключающегося в отражении педагогической действительности на основе реализации собственной индивидуальности в профессии и объективных качеств профессионала.

Исследование показало, что общим показателем подготовки и повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений в условиях инновационных образовательных процессов выступает интегральное качество личности преподавателя – инновационная профессионально-

педагогическая культура, понимаемая как высокий уровень развития личности преподавателя. В этом смысле можем утверждать, что воплощение себя как профессионала и себя как индивидуальности в процессе инновационной деятельности – это взаимообуславливающие друг друга процессы, без которых не может сформироваться и полностью проявиться индивидуальность личности преподавателя.

На этой основе имеет смысл говорить о преподавателе и студенте как полноправных субъектах, сотрудничающих в условиях инновационных образовательных процессов, которые в процессе обучающего общения, влияя друг на друга, персонифицируясь и персонализируясь, взаиморазвиваются и взаимосовершенствуются.

Вместе с тем отмечаем, что инновационное обучение, понимаемое как прогрессивное направление в педагогике, взявшей курс на развитие индивидуальности личности, не является средством, способным избавить от всех негативных явлений, встречающихся в процессе обучения и воспитания молодого поколения. Будет заблуждением считать, что стоит только выбрать направление, найти единственно верное новшество, способствующее индивидуально-личностному развитию, и можно считать, что цели достигнуты и задачи решены. Существует ряд проблем, требующих пристального исследования, подробного рассмотрения и изучения. Их нельзя обойти, и следует иметь в виду наиболее важные из них: управление в инновационном образовательном учреждении и инновационным образовательным учреждением, так как в этом случае приходится отказываться от привычных стереотипов, сложившихся принципов, правил и форм контроля, по-видимому, необходимы более органичные формы управления во взаимосвязи с самоуправлением и самоконтролем; соединение демократических ценностей с высшим уровнем и качеством образования в условиях инновационной школы как социокультурного центра; трудности субъективного характера, например, чрезвычайно важен вопрос о распростране-

нии инновационных программ, методик обучения, в целом его технологии, а в случае массового применения встает проблема защиты авторских прав образовательного учреждения, преподавателя.

Только при решении всей совокупности проблем возможно достижение единственно гуманной и глубоко нравственной цели – воспитание разносторонне развитой личности, личности, которая, успешно социализируясь, умело и корректно утверждает свое Я.

### **Литература**

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Ф.М.Достоевского. – М.: Политиздат, 1987.
2. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы. // Психологический журнал, 1997. – Т.18. № 3. – С. 126-141.
3. Симонов В.П. Диагностика личности и профессиональное мастерство преподавателя. – М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 1995.

**Левченко А.В.**

### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Происходящие в России кардинальные преобразования, общественно-политические, экономические и социально-педагогические перемены усложнили функционирование основных социальных институтов общества, в том числе и системы образования.

Многие люди из-за психофизиологической неготовности к взаимодействию с быстро меняющейся природной и социальной средой оказываются не в состоянии безболезненно приспособиться к новым жизненным условиям, часто болеют. Сердечно-сосудистые и онкологические заболевания,

травмы, болезни органов дыхания, пищеварения, нервной системы, опорно-двигательного аппарата и другие патологии снижают социальную дееспособность людей, ведут к преждевременной смерти.

Сфера здравоохранения в России переживает ныне глубокий кризис. Улучшение здоровья населения стало проблемой национальной безопасности. Наиболее мощным средством управляемого воздействия общества на здоровье и продолжительность жизни людей является повышение физической культуры современных школьников – будущего нации. Ее решение в настоящее время – самая приоритетная социальная задача.

Но чтобы выйти из создавшегося кризисного состояния, надо осветить достоверную информацию о ситуации, создавшейся в сфере здоровья школьников, вскрыть тенденции и закономерности происходящих процессов, особенности организации здоровьесберегающей деятельности, ее место и роль в сохранении и укреплении общественного здоровья. Предстоит также разработать научно обоснованные широкомасштабные физкультурно-оздоровительные программы и показать, как можно реализовать их с минимальной затратой ресурсов. Мировая практика знает различные рациональные способы решения оздоровительных проблем. Для решения наших задач, которые не терпят отлагательства, необходимо адаптировать международный опыт и отечественные достижения в области здравоохранения и физического воспитания подрастающего поколения.

Развитие общества в значительной мере определяется уровнем здоровья взрослого населения и тем, насколько полно удастся использовать способности каждого человека. В последние годы происходит резкое ухудшение здоровья людей. Через образовательные учреждения проходит все население, и именно здесь формируется индивидуальное здоровье и здоровье всего общества [2, 3].

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что сложившаяся в предшествующие годы тенденция ухудшения состояния здо-

60

ровья молодого населения приняла устойчивый характер. Так, сегодня наблюдается неблагоприятная динамика основных показателей здоровья учащихся по мере обучения в школе, учащение перехода острых заболеваний в хронические, увеличение удельного веса школьников с патологией взрослого периода, расцвет инвалидности [5].

В настоящее время в ряде законодательных актов об образовании предоставлено право самостоятельности творческой, педагогической и финансовой деятельности; определены концептуальные подходы к дошкольному, школьному, вузовскому и послевузовскому образованию, которые открыли широкий простор для инновационной деятельности; появились образовательные учреждения разных типов, альтернативные и авторские программы; развиваются новые области знания, посвященные формированию, сохранению и укреплению здоровья, которым в последние годы педагогической общественностью уделяется пристальное внимание.

Однако процесс здоровьесбережения учащихся и педагогов, формирование здорового образа и стиля жизни подрастающего поколения в образовательной сфере носит стихийный характер. Такое положение дел в значительной степени объясняется отсутствием, прежде всего, социальной защиты человека, и особенно детства, недостаточностью современного системно-педагогического подхода и малочисленностью научных исследований и рекомендаций по совершенствованию воспитательно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях [7].

В наше время все более расширяются и углубляются знания о человеке, ребенке, педагогические представления о воспитании молодежи. Большие изменения происходят и в специальной педагогике. Наряду с дефектологией (Л.С. Выготский); появились новые отрасли педагогической науки – лечебная педагогика (А.А. Дубровский, Е.А. Дегтерев, В.Е. Турин); валеология (И.И. Брехман, Л.Г. Татарникова, Г.К. Зайцев и др.); коррекци-

онная педагогика (Б.П. Пузанов, В.Г. Петрова, И.В. Белякова); здоровьесберегающая педагогика (Б.Г. Акчурин, В.К. Бальсевич.)

Главная идея всех исследований в этом направлении — это мобилизация всех участников педагогического процесса: воспитателей, педагогов, медицинских работников, психологов, родителей, самих учащихся, студентов на охрану здоровья без дополнительного времени и капитальных средств.

Одной из функций здоровьесбережения является целенаправленная работа по формированию здоровой личности, раскрытие ее актуальных и потенциальных возможностей, создание условий для их максимальной реализации, адаптации к окружающей действительности.

Состояние проблемы формирования здорового образа жизни учащихся в образовательных учреждениях в отечественной науке и практике в разные периоды представлены по-разному. Вопросам укрепления здоровья школьников уделяется пристальное внимание в трудах К.Д. Ушинского, П.К. Каптерева, П.П. Блонского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Лесгафта; затем – в исследованиях М.В. Антроповой, В.Ф. Базарного, А.Л. Баранова, Л.С. Выготского, Е.А. Дегтерева, А.А. Дубровского, Е.Н. Медынского, Г.И. Сердюковской, А.Г. Сухарева, В.А. Сухомлинского, Л.Г. Татарниковой, В.Е. Турина, А.Г. Хрипковой.

С середины 90-х годов XX века появилось множество отдельных научных публикаций этого направления, касающихся организации учебного процесса, факторов риска для здоровья при обучении, гигиенических условий образовательных учреждений. В последние годы появились исследования по организации оздоровительной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Все авторы обращают внимание на необходимость оздоровления молодого населения, но решение этой проблемы не обеспечено конкретным

содержанием педагогической деятельности и технологиями, позволяющими эту идею реализовать.

В школах вводится учебный предмет: «Здоровый образ жизни», «Педагогика здоровья учащихся», «Валеология». В ряде регионов Российской Федерации в штатном расписании образовательного учреждения предусматривается должность педагога – валеолога, заместителя директора по спортивно-оздоровительной работе, учителя лечебной физической культуры, педагога по работе со специальными медицинскими группами; внедряются программы «Здоровье» для учащихся школ.

Несмотря на предпринимаемые практические меры и рост количества исследований, направленных на охрану здоровья, формирование здорового образа жизни, наблюдается постоянный рост числа разнообразных влияний, которые увеличивают число нездоровых учащихся.

По нашему мнению, одним из наиболее важных аспектов решения проблемы организации здоровьесбережения в образовательных учреждениях является специальная подготовка будущих педагогов.

Исследование проблемы здоровьесбережения студентов педагогического университета обусловлено необходимостью всестороннего развития личности учителя, воспитание его профессионально-педагогической культуры. Особое место в процессе формирования личности учителя принадлежит сохранению и укреплению его здоровья и созданию условий для здорового образа жизни. Крепкое здоровье и способность вести здоровый образ жизни являются важнейшими условиями готовности студентов к будущей педагогической деятельности [6].

Учитель должен быть ориентирован не столько на трансляцию знаний, умений и навыков в их предметном и социальном аспектах, сколько на развитие способности учащихся к личностному самоопределению и самосовершенствованию – приобщению к здоровому образу жизни (ЗОЖ).

В наступившем XXI веке происходят радикальные перемены в жизни нашего общества, которые повлекли за собой большие изменения в мировоззрении и идеологии, в культуре и образовании. Новое мышление выдвигает на первый план общечеловеческие ценности. Коренным образом изменился и социальный заказ общества высшей школе. Во главу угла поставлена задача подготовки подлинных специалистов, истинных профессионалов и деловых людей, способных реализовать себя в условиях жесткой конкуренции.

Решение этой проблемы потребовало изучения специфики профессиональной педагогической деятельности и существующих подходов к ее рассмотрению, а также анализа моделей структуры личности педагога как системы требований к специалисту. Это дало возможность применительно к нашему исследованию выделить профессиографический и культурологический подходы к изучению педагогической деятельности, в рамках этих подходов рассмотреть модель структуры личности учителя во взаимосвязи с компонентами модели успешной педагогической деятельности (Т.И. Руднева).

Процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к восприятию и освоению здорового образа жизни должен рассматриваться как один из базовых компонентов их профессиональной подготовки. Готовность к деятельности многими учеными рассматривается: как качество личности; как особое психическое состояние, обеспечивающее выполнение профессиональных задач, как личностное образование, опосредующее зависимость между эффективностью деятельности педагога и направленностью на совершенствование своего профессионального уровня; как включенность личности в деятельность и другие.

Мы определяем готовность студентов к здоровому образу жизни как интегративное образование личности, системообразующее установку на освоение и ведение здорового образа жизни с позитивным результатом (укрепление здоровья, совершенствование личностных качеств и свойств,

64



успешность в профессиональной деятельности), стремлением к решению педагогических задач, связанных с укреплением здоровья школьников и их здоровым образом жизни.

В структуре готовности студентов к здоровому образу жизни выделяем когнитивный, мотивационный, практический и рефлексивный компоненты. В содержании указанных компонентов находят выражение психологическая, физиологическая и физическая готовность к здоровому образу жизни.

На основе структурных элементов здорового образа жизни и компонентов готовности к здоровому образу жизни нами разработана структура формирования готовности к здоровому образу жизни личности педагога. В соответствии с этой структурой была проведена оценка уровня сформированности здорового образа жизни студентов первого, третьего и пятого курсов биолого-химического факультета педагогического университета (выборка 236 человек).

Диагностика готовности к здоровому образу жизни осуществлялась по следующим показателям:

- уровень знаний и представлений о здоровом образе жизни (информационно-ориентировочный критерий);
- желание повысить уровень знаний о здоровом образе жизни и укрепить свое здоровье (потребностно-мотивационный критерий);
- оценка роли здоровья в системе общечеловеческих ценностей, физической культуры в системе ценностей ЗОЖ и конкретных видов физической культуры (ценностный критерий);
- выделение факторов, мешающих заниматься физической культурой, преодоление которых свидетельствует о проявлении активности, настойчивости и других волевых качеств личности в освоении ЗОЖ (организационно-волевой критерий);

– уровень умственной и физической работоспособности, состояние здоровья и двигательная активность (деятельностно-практический критерий).

Установлена низкая приобщенность студентов педагогического университета к здоровому образу жизни, проявляющаяся в низком и среднем уровне знаний о ЗОЖ, в недооценке личностной и социальной ценности здоровья, здорового образа и физической культуры, в низкой физкультурно-спортивной активности, в средних и низких показателях физической работоспособности, в неблагоприятных реакциях на психоэмоциональную нагрузку, в высокой заболеваемости, что послужило основанием для определения направления экспериментальной работы и поиска путей и средств формирования здорового образа жизни будущих учителей.

На основе общих принципов организации педагогических систем с учетом арсенала средств оздоровительной работы в педагогическом вузе и большого оздоровительно-воспитательного потенциала средств аэробики нами разработана система формирования готовности к здоровому образу жизни студентов педагогического университета.

Цель системы – ориентировка на здоровый образ жизни; содержание – психолого-педагогические и физиологические дисциплины, междисциплинарные курсы и физическая культура. Средства формирования готовности к ЗОЖ представлены в виде трех блоков: теоретического, методического и практического. Каждый блок преследует свои цели и задачи, имеет свои методы и приемы их достижения и свое конкретное содержание. В основу успешной реализации этой системы были положены педагогические условия, способствующие осознанию студентами программно-целевой и профессиональной направленности деятельности по формированию готовности к ЗОЖ, активизации его субъектной позиции в процессе личностного самоопределения в здоровом образе жизни.

Для проверки эффективности разработанной системы формирования готовности к здоровому образу жизни студентов педагогического университета в течение года проводился формирующий эксперимент. Диагностику динамики компонентов готовности к ЗОЖ осуществляли путем использования контрольно-диагностических проб и методов, позволивших оценить диагностируемые показатели по каждому компоненту: когнитивному, мотивационному, практическому и рефлексивному. Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. В процессе подготовки студентов педагогического университета к профессиональной деятельности необходимо ориентироваться на конечный результат в виде модели выпускника вуза, представляющей собой основы для решения профессиональных задач, одна из которых выражается установкой на здоровый образ жизни как профессионально значимое свойство личности.

2. Учебно-методический комплекс по формированию готовности к здоровому образу жизни, включающий содержание и средства аэробики, может решать задачи профессионально-педагогической подготовки студентов педагогического университета: приобретаются знания о здоровом образе жизни, установка на его освоение и ведение, самосовершенствование и самоопределение в нем; потребность в организации жизнедеятельности школьников на основе ЗОЖ.

3. Показателями результативности использования средств аэробики с целью профессионализации студентов педагогического университета являются: положительная динамика когнитивного, мотивационного, практического и рефлексивного компонентов в структуре готовности к здоровому образу жизни. Повышение уровня сформированности когнитивного и рефлексивного компонентов влечет за собой положительное изменение мотивационного и практического компонентов. Установка на здоровый образ жизни побуждает студентов к самосовершенствованию и самоопределе-

нию путем накопления знаний о здоровье и здоровом образе жизни, а также активного участия в двигательной деятельности.

### **Литература**

1. Аяшев О.А. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к воспитательной работе средствами физической культуры: Автореф, дисс. докт. пед.наук – М.,1990.

2. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность человека. – Киев: Здоровье, 2003.

3. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – Л., 2001. С. 23-45.

4. Гилязетдинов Д.М., Акчурин Б.Г. Взаимосвязь вуза и внешних факторов формирования физического здоровья студентов // Теория и практика физической культуры. – № 1. – 2000. – С.12-14.

5. Кудрявцева Е.Н. – Здоровье человека: проблемы, суждения // Вопросы философии. – 2003. – С.98-109.

6. Левченко А.В. Здоровьесберегающие технологии в профессиональной подготовке студентов педагогического университета: Монография. – Самара: ООО «Офорт», 2005.

7. Спирин В.К. Некоторые морфофункциональные характеристики и показатели физического развития детей // Теория и практика физической культуры. – № 5. – 2000. – С.56-61.

**Левченко В.В.**

### **ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ**

В научной литературе термин «основание» употребляется в самых различных смыслах. Например, различают общемировоззренческие, теоретико-познавательные и философские основания. Широкое применение имеют также понятия «основания науки» или «основания теории». Термин

«основание» используется и при описании явлений, выражающих те или иные объединительные процессы. Так, достаточно широко распространено мнение о том, что основанием взаимосвязи знаний и научных дисциплин является предметно-объектное единство мира, принципиальная общность своих свойств материи и законов ее развития. Имеют место подходы к классификации видов основания синтеза знаний. В частности, выделяются методологические, онтологические, гносеологические и социальные основания (Н.Т.Абрамова). Предпринимаются попытки определения оснований конкретных форм синтеза знаний. Например, объективные основания интеграции исторической науки и искусства рассматриваются как соотношение познавательных и ценностных мотивов в научном и художественном отражении действительности, соотношение предметов исторической науки и искусства [1].

С.Н. Смирнов выводит основания синтеза биологического и технического знаний «объективная закономерность развития технологических способов производства и практическая необходимость его биологизации (социально-практическое основание синтеза биологических и технических знаний); общность закономерностей построения и функционирования биологических и технических систем (онтологическое основание синтеза биологических и технических знаний)» [7].

Автор любой общей теории интеграции сталкивается в первую очередь с проблемой идентификации предмета исследования. По мнению политологов, в области теории интеграции существуют четыре основных подхода [9].

Европейское сообщество и Европейский Союз могут рассматриваться как одна из многих международных организаций. Интеграционные институты в Западной Европе созданы национальными государствами, которые играют центральную роль в процессе их функционирования и развития. Однако этот подход имеет сравнительно мало сторонников — слишком

велики специфические особенности интеграционной группировки западноевропейских государств, ее качественные отличия от обычных межправительственных организаций.

Европейскую интеграцию можно рассматривать как частный случай региональной интеграции. В основе интеграционных процессов, вне зависимости от их территориальной привязки, лежат одни и те же процессы интернационализации производства, торговли и инвестиций.

Европейскую интеграцию можно рассматривать в контексте сравнительной политологии как высший уровень национальных политических систем и процессов. Однако при этом можно не обратить внимания на самостоятельную роль национальных государств и интеграционных институтов.

Наконец, можно рассматривать европейскую интеграцию *sui generis* – как уникальное явление, не имеющее аналогов в мировой практике и не терпящее механистических обобщений. Хотя такого рода подход является эмпирически привлекательным и в некоторых вопросах неизбежным, он обрекает европейские исследования на теоретическую замкнутость, отрывает их от общего развития мировой науки. К тому же, и на уровне эмпирического познания европейская интеграция неразрывно связана с общемировым развитием, является органической составной частью мировой политики и экономики, испытывает влияние внешнего мира и, в свою очередь, оказывает сильное воздействие на его эволюцию. Эти четыре альтернативы образуют основу европейских исследований и общих теорий интеграции, что совершенно отчетливо проявилось на всех этапах их исторической эволюции.

Теории интеграции никогда не были концептуальной основой политических решений. Творцы интеграции руководствовались в первую очередь практическими интересами своих стран и общим интересом Сообщества, а не абстрактными теоретическими схемами. Теоретики интеграции следовали за практикой, пытаясь интерпретировать ее в категориях амери-

канских политических, социологических и экономических учений. Причем эта интерпретация носила совершенно определенный отпечаток личных идеологических и политических предпочтений теоретиков [9].

Методология оснований интеграции является органической составной частью общей методологии современного западного обществоведения. Ее суть состоит в том, что из всей совокупности явлений с той или иной степенью обоснованности выделяется один или несколько аспектов, на базе которых и строится определенная формально-логическая система. Поэтому самым слабым местом конструируемых моделей и теорий являются их отправные посылы – всегда можно найти массу существенных закономерностей, которые не учитываются в данной теоретической конструкции. Совершенно естественно, что эта гносеологическая особенность обязательно приводит к появлению конкурирующих теорий, опирающихся на закономерности, «оставшиеся за скобками». Этот алгоритм «частичного познания» находит особенно выпуклое выражение в таком сложнейшем феномене, как европейская интеграция.

Основание интеграции – это своего рода увеличительное зеркало интеграционного процесса, глядя в которое политики и широкие слои общественности могут лучше понять логику и результаты своих спонтанных усилий. Основания позволяют выделить главное в море разобщенных фактов, понять их причинно-следственные взаимосвязи, на ранней стадии различить новые процессы и тенденции.

В педагогике чаще нежели «основание» употребляется термин «основа», например: «психологические основы педагогики», «теоретические основы педагогического проектирования»; «теоретико-методологические основы», «инновационные основы в системе образования».

А.П. Беляева формулирует основы взаимосвязи общего и профессионального образования. В.В. Гаврилюк рассматривает основы теоретического синтеза современных дидактических систем, в качестве объектив-

ной основы, «которая определяет интеграцию общественных, естественных и технических наук» [3, 137-139].

Г.И. Батурина называет «всестороннее развитие гармонической личности» [2; 4]. В педагогике имеет также место использование терминов «основания педагогики» и «аксиологические (ценностноцелевые) основания педагогической деятельности» (Б.С. Гершунский). Под основаниями в данном случае понимаются наиболее общие, фундаментальные положения, определяющие исходные, базовые знания о сущем и объектах данной науки [5]. В педагогических работах нами обнаружено и само понятие «основание интеграции». Так, по мнению О.Е. Лисейчикова, «основанием интеграции может служить психический образ того или иного умения, доминирующей функцией которого является ориентировка в деятельности...» [6, 97].

Таким образом, имеются доводы в пользу признания «репрезентативности» понятия «основания педагогической интеграции», которое правомерно может быть интерпретировано и как предпосылки существования и осуществления данной интеграции, и как средства ее объяснения. В первом случае основания педагогической интеграции представляют собой совокупность онтологических и гносеологических составляющих. Во втором – образуют стержень эвристико – методологического обеспечения педагогической интеграции и включают в себя наиболее общие положения философского (общеметодологического), общенаучного, конкретно научного характера. Исходным совокупным онтологическим основанием педагогической интеграции выступает полисистемность, полиструктурность, гетерогенность. Полисистемность означает включенность педагогической деятельности в «поле внимания» практически бесконечного числа систем – общественных, политических, государственных, правовых, экономических, личностно – коммуникативных, информационных. Между педагогической деятельностью и ее макроокружением существует причинно-следственная связь: «Чем богаче творческое содержание профессиональ-



ной инженерно-педагогической деятельности, тем выше потребности специалиста в содержании внепроизводственной деятельности» (Г.Е. Зборовский). Полиструктурность выражает момент включенности в содержание педагогической деятельности огромного множества составляющих. Так, по данным Г.Е. Зборовского и Г.А. Карповой, в деятельности мастера производственного обучения насчитывается 121 вид деятельности [6]. Гетерогенность выражает то обстоятельство, что в составе педагогической деятельности представлены разнородные элементы. В деятельности того же мастера производственного обучения имеют место виды деятельности педагога, инженерно-технического работника, рабочего [7].

В.С. Гершунский выделяет в структуре педагогической деятельности учебно-воспитательную, научно-исследовательскую, управленческо – педагогическую, педагогическую деятельность, связанную с развитием самой науки. Категория «педагогическая деятельность охватывает ту сферу, которая связана с развитием самой науки педагогики. Совершенствование педагогической науки и важнейших компонентов логической структуры (оснований, теорий, законов, закономерностей, категорий, понятий, принципов, методов, идей, фактов) отнюдь не спонтанный, саморазвивающийся процесс, а управляемый и поэтому требует организации деятельности наукоемкого характера» [4, 50].

Гетерогенность педагогической деятельности проявляется и в том, что в ней объединяются проектировочные, конструктивные, гностические, организационные и коммуникативные умения.

Исходным гносеологическим основанием педагогической интеграции является педагогическое знание как «целостная и систематизированная совокупность представлений о науке и учебном процессе с точки зрения решения педагогических задач с учетом психологии усвоения предмета, возрастных и индивидуальных особенностей» [2, 168]. Отталкиваясь от принципа единства «онтологических и гносеологических координат», мы до-

пускаем возможность переноса характеристик, свойственных педагогической деятельности, на «целостную и систематизированную совокупность» педагогического знания. Полисистемность педагогического знания обусловливается тем обстоятельством, что оно располагается «на перекрестке многих разнопорядковых систем» знания [8].

Практически в природе не существует групп, отраслей, ветвей человеческого познания, которые бы так или иначе не соприкасались с педагогическим знанием. Как указывал К.Д. Ушинский, во всех науках (анатомия, физиология, география, статистика, политическая экономия, история) излагаются и группируются факты и соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, то есть человека. Полиструктурность педагогического знания непосредственно вытекает из его полисистемности и означает наличие в нем понятийных «стратов», «слоев», пластов. Например, А.П. Беляевой разработана своего рода «стратификационная модель» понятийного аппарата дидактики профтехобразования, состоящая из четырех групп [2].

Гетерогенность педагогического знания обусловливается его способностью играть роль орудия «познания нечеловекообразного объекта человекообразными средствами» [8]. Указанная способность имеет своим непосредственным следствием то, что понятийный аппарат педагогики вбирает в себя понятия других наук самого различного происхождения, что объясняет его сложность, многочисленность и полифункциональность [9].

По мнению Н.К. Чапаева, это хорошо иллюстрируется на примере категориального аппарата дидактики профтехобразования, об «интегральном характере» которого свидетельствует тот факт, «что дидактика профессиональной школы, как никакая другая, требует многоаспектного подхода, обеспечивающего перенос философских, гносеологических, логических, психологических, технических и физиологических понятий на теорию образования и обучения» [10].

Философские основания означают «совокупность предельно общих концепций, принципов, категориальных схем мироуяснения», служащих в качестве исходной эвристической базы осуществления и развития интеграционных процессов в педагогике. Н.К. Чапаев систематизировал составляющие структуры философских оснований педагогической интеграции:

1) диалектики – «единственного метода, способного схватить живую действительность в целом» (А.Ф. Лосев);

2) идей всеединства в отечественной (В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков, С.Н. и Б.Н. Трубецкие, В.И. Вернадский и др.) и мировой (диалектика всеединства Тейяра де Шардена, глобальная экология и синергетического единства И. Пригожина и И. Стенгерс) философии; учения о ценности знаний, живой связи всех наук (Новолис, Шеллинг, Шлегель);

3) «органических идей» учения о ценности знаний, живой связи всех наук (Новолис, Шеллинг, Шлегель), идеи целостного духовного организма (А.С. Хомяков и И.В. Киреевский); теории «органического роста» представителей Римского клуба; концепции «значимого компонента» П.А. Сорокина; антиномно – аналитической идеи, построенной на принципе схождения в различиях и различиях в схождении. Эвристико-методологические функции способны выполнить те или иные положения герменевтики, персонализма, философии жизни, экзистенциализма, эзотеризма (Г. Дальтей, Н.О. Лосский, Ж.-П. Сартр, П.Д. Успенский, Э. Фромм и др.).

К общенаучным основаниям педагогической интеграции в первую очередь можно отнести органически-целостные подходы теории систем (А.А. Богданов, Л. Бертапанфи): идеи ведущей роли сотрудничества в эволюционном становлении человека (П.А. Кропоткин, Л.И. Мечников, западная социобиология), уникальность и равноценность культур и цивилизаций (Н.Я. Данилевский, М.М. Ковалевский, А. Тойнби, Т. Шпенглер), диалог культур (М. Бахтин, В. Библер, С. Курганов). Состав общенаучных основа-

ний педагогической интеграции образуют также некоторые философско-научные концепции: «парадигмальная теория» Т. Куна, теория «трех миров» К. Поппера и др., а также принципа целостности, деятельности, дополнительности, соответствия, единства, онтологии и гносеологии.

Содержание частнонаучных оснований педагогической интеграции составляют идеи (теории, концепции, законы, принципы и т.д.), разработанные на уровне частных дисциплин: естественнонаучная концепция «науки целого», позволяющая «вырабатывать новые основания для педагогики и всей социально – педагогической действительности (Р. Рамзей); современные представления естествоиспытателей о живой и саморегулирующейся системе Земли как органическом образовании, допускающем сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия – случайности и необходимости, покоя и активности, порядка и хаотичности, о саморегулирующихся открытых макросистемах, не носящих детерминированного характера, но постоянно воспроизводящих в себе строгий порядок в соответствии с действующими законами, об «объективном мире» (природе) как неделимой триаде, состоящей из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции; биологический закон гетерогенеза, психо и физиологические теории целостных структур (гештальтпсихология, Ж.Пиаже) и интегрального характера деятельности человеческого мозга; концепции культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев); концепции «опережающего отражения!» (П.К.Анохин) и «модели потребного будущего» (Н.А.Бернштейн). В состав конкретнонаучных (собственно педагогических) оснований могут входить: интегративно-целостные идеи всестороннего и гармоничного развития человека (Пифагор, Аристотель, Я. Коменский, Г. Песталоцци и др.); идея целостного подхода к предмету воспитания (К.Д. Ушинский, В.К. Шубинский, В.С. Ильин, В.С. Загвязинский); концепции интегративного образования (П.А. Кропоткин), интеграции

школы, общества и производства (Дж. Дьюи, П. Наторп); идеи общинной педагогики (Л.Н. Толстой, В.Д. Семенов); коллективистские подходы к воспитанию (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский); концепции сотрудничества в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс) и отечественной (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, В.А. Караковский, В.Ф. Шаталов и др.) педагогике; идеи целостного педагогического процесса (П.Ф. Каптерев, Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.С. Ильин). А также теория синергетической педагогики (Н.М. Таланчук); системные идеи в педагогике (Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков и др.); положения педагогического науковедения, в том числе, касающиеся взаимосвязи педагогического и научного знания (В.С. Безрукова, В.Е. Гмурман, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, К.Д. Никандров); подходы, нашедшие отражение в интегративно – педагогических источниках и концепциях. Следует отметить идеи, которые могут стать основой содержания целостной концепции общепедагогического знания и педагогической интеграции в целом (В.И. Загвязинский): а) идея нацеленности обучения и воспитания на формирование идеалов и нравственных принципов, на всестороннее развитие личности; б) идея комплексного подхода к воспитанию и обучению, включающая ориентацию на охват и развитие всех сфер личности, на решение в единстве, в одно и то же время всех основных задач воспитания, на включение воспитанников в разнообразные виды деятельности; в) идея органического единства обучения и воспитания; г) идея оптимизации условий обучения и воспитания, выбора таких методов и средств, которые приводят к достижению наивысших результатов при наиболее экономичных затратах времени и сил. При этом называются исходные принципы построения интегративных педагогических концепций и принцип социальной обусловленности целей, содержания, методов воспитания и образования; личностный принцип, ориентирующий на целостный подход к изучению и воспитанию человека; деятельностный принцип, требующий включения человека в многообраз-

ные виды деятельности, учета соотношения целей и мотивов внутренней позиции личности, механизмов превращения воспитуемого из объекта в субъект деятельности; принцип коллективизма, требующий сочетания индивидуального и коллективного подходов к воспитанию и образованию; принцип комплексности, требующий строгой системы, последовательности и преемственности, а также единовременного разрешения целого «веера» воспитательных задач в той или иной предметной области [10].

Таким образом, на основе ряда подходов к трактовке понятия «основания интеграции», нами рассматривается некая структурная модель оснований интеграции. С опорой на значительный философско-научно-педагогический и научно-педагогический опыт, нами предложена двойная интерпретация оснований интеграции: а) как предпосылок существования и осуществления интеграционных процессов в обществе; б) как средств их объяснения.

В случае с основаниями педагогической интеграции мы придерживаемся точки зрения А. Лосева, который выделяет философские (общеметодологические), общенаучные, частнонаучные и конкретнаучные (собственно педагогические) основания. В своей совокупности они образуют стержень эвристико-методологического обеспечения педагогической интеграции. Ядро философских оснований составляет диалектика – «единственный метод, способный схватить живую действительность в целом» и прежде всего ее законы – «сквозные методологии» педагогической интеграции, пронизывающие все подструктуры ее эвристико-методологической обеспеченности [7].

Центральное место среди общенаучных оснований занимают идеи ведущей роли сотрудничества в эволюционном становлении человека, уникальности и равноценности цивилизации, диалога культур. Важнейшую роль среди частнонаучных оснований педагогической интеграции играют естественнонаучная концепция «науки целого», современные представления естествоиспытателей о живой и саморегулирующейся системе Земли

как органическом образовании, допускающем существование противоположных и взаимоисключающих форм бытия, психофизиологические теории целостных структур. В состав конкретнонаучных оснований входят идеи всестороннего и гармоничного развития человека, целостного подхода к его воспитанию.

### Литература

1. Абрамова Н.Т. Перцептивное познание. О природе и статусе перцептивного строя сознания // Философия науки. Вып. 2: Гносеологические и методологические проблемы. – М., 1996. С.28–49.
2. Батурина Г.И. Нравственное воспитание школьников на народных традициях. – М.: Народное образование, 2002.
3. Гаврилюк В.В. Толерантность и экстремизм в молодежной маскулинной культуре. // Вестник Тюменского государственного университета. – 2003. – №1. – С. 90 – 100.
4. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
5. Гуссерль Э. Феноменология и основания наук. Сочинения. – т. I. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – М.: дом интеллектуальной книги, 1999.
6. Лисейчиков О.Е. Концептуальные подходы к проектированию и обновлению содержания общего среднего образования в реформируемой школе. // На пути к реформе школы. – 1997. – С. 29-66.
7. Смирнов С.Н., Сидорина Т.Ю. Социальная политика. Учебное пособие. – М.: Высшая школа экономики. – С. 340-401.
8. Чистяков В.В. Антрополого-методологические основы педагогики. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999.
9. Шемятенков В.Г. Европейская интеграция. – М.: Международные отношения, 2003.

10. Чапаев Н.К. Инновационные технологии в педагогике и на производстве. – Екатеринбург: РГППУ, 2004.

**Мотина Е.Ю.**

## **ТЕХНОЛОГИИ ИМИДЖИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА**

*Человек создает себя сам. Он не сотворен изначально,  
он творит себя, выбирая мораль.*

*Ж.П. Сартр*

В профессионально-педагогической деятельности особое значение приобретают технологии личностного саморазвития, способность развить себя средствами своей профессии, так как собственная личность педагога, во всем многообразии проявлений и образцов активности, является мощным средством воздействия на психику и поведение учащихся. Фасилитационный подход к образованию и воспитанию выдвигает на первый план личностный потенциал учителя, его способность преобразовывать себя, снимать свои психологические барьеры, переосмысливать свои профессиональные стереотипы и ожидания. В современных условиях профессионализм педагога как психологическое и личностное явление характеризуется не столько профессиональными знаниями, умениями и навыками, наличием опыта, сколько непередаваемым искусством постановки и решения профессиональных задач, особым пониманием действительности в целом и трудных ситуаций деятельности, исключительно позитивным восприятием учеников, использованием ненасильственных методов воспитания. Такой подход к пониманию профессионализма педагогической деятельности предполагает постоянный личностный рост педагога, необходимость изучения себя, своих достоинств и недостатков, совершенствование своего внутреннего и внешнего Я.



Проблема изучения личностного роста имеет давнюю историю в психологии. По К. Юнгу, каждый индивидуум обладает тенденцией к индивидуализации, к саморазвитию. Индивидуализация – процесс становления себя, напрямую связанный с понятием личностного роста. Ученый считал, что личностный рост – расширение знаний о мире, о самом себе, сознательной осведомленности. Раскрывая причины искаженного представления большинства людей о сущности жизненного и профессионального успеха, К. Юнг видит их в том, что современная цивилизация насаждает экстравертированную культуру, культуру достижений, навязывая идеи карьеры и материального успеха – как основной путь и цель личностного роста, в то время как главная цель человека – обретение внутренней целостности. «Общество не очень высоко оценивает духовные подвиги, его награждения даются за достижения, а не за индивидуальность. В результате человек часто принимает решение ограничить себя достижимым, а не стремится к раскрытию своего подлинного потенциала. Достижения, полезность – помогают пустить корни в этом мире, но они бессильны в построении более широкого сознания, которое мы называем культурой» [6;319-320]. Автор индивидуальной психологии А.Адлер считал личностный рост движением от центрированности на самом себе и целях личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социально полезному развитию. А. Маслоу рассматривал личностный рост как последовательное удовлетворение «высших потребностей» на основе достигнутых базовых. Расти, по мнению ученого, значит не оставаться в потенциальности. «Лучший выбор жизни» всегда находится в нас.

Личностный рост не заключается в единичном достижении, это особое взаимоотношение с миром и самим собой. К. Роджерс рассматривал личностный рост как стремление становиться все более компетентным и способным настолько, насколько это возможно биологически, в той мере, в какой этот рост усиливает организм и самость. В. Франкл в качестве дви-

жущего фактора развития личности выделял стремление человека к поиску и реализации собственного смысла жизни. Утрата смысла жизни, по Франклу, равноценна гибели человека. Действительно, наличие смысла жизни является критерием сформированности личности вообще, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств, оно определяет развитость его самосознания. Смысловой контекст личностного роста педагога определяет Ш. Амонашвили: «Смысл жизни – это субстанция направленности личности. Для учителя важно быть производителем смысла, утверждать человеческое в человеке, помогать ему подниматься над самим собой».

Личностный рост – это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения, «ядро» личности. Психологи выделяют два процесса, лежащие в основе личностного становления – персонализацию и персонификацию. Процесс персонализации представляют «трансляцию» человеком себя миру, другим людям в качестве обладающей властью «персоны». Желание быть «авторитетным», «референтным», «привлекательным» и ведет чаще всего к тому, что человек стремится быть адекватным предзаданной социальной (профессиональной) роли. В основе персонализации лежит самоотождествление человека со значимой для него ролью. Способность к персонализации – это совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, которые позволяют ему осуществлять социально значимые деяния, преобразующие других людей. Она обеспечивается богатством индивидуальности субъекта, разнообразным использованием человековедческих технологий, посредством которых осуществляется персонифицирующее воздействие. Персонализация субъекта происходит при условии его значимости для других, референтности, эмоциональной привлекательности.

Процесс персонификации проявляется в стремлении быть самим собой, ведет к увеличению зон актуализации и к отказу от личностных «фа-

82

садов». Успешный процесс персонификации повышает степень позитивности, эмпатичности человека и представляет собой более целостный, интегративный процесс, нежели персонализация личности. Он позволяет человеку избежать полного самоотождествления себя с определенной профессиональной ролью, а его отношение к миру определяют внутренние мотивы и ценности, в которых проявляется истинная сущность индивида, его внутреннее Я [ 2 ].

Преобладание процесса персонализации над процессом персонификации и проявляется чаще всего в стремлении человека к достижению высокого статуса, положению в обществе как к главной цели своей жизни. А поскольку достижение статуса связано с определенной профессиональной ролью, именно она чаще всего начинает определять отношение человека к окружающим и самому себе, приводя к профессиональным деформациям: эгоцентризму, своемерию, заносчивости. Внешний успех, достижение определенного статуса чаще всего связаны с профессиональной ролью, именно она начинает определять отношение человека к окружающим и самому себе, к основному направлению своей профессиональной деятельности, приводя к профессиональным деформациям, искажениям в профессионально-личностном развитии.

Личностный рост связан прежде всего с качественными изменениями личностного и профессионального потенциала: расширением сознания и самосознания, открытием истинного, сущностного в себе, обретением ценностных смыслов и целей своего бытия, индивидуального способа осуществления себя в профессии. В профессиональном становлении можно выделить две составляющие: становление личностное (внутреннее) и становление статусное (внешнее). Как правило, достижение определенного уровня в личностном плане влечет за собой продвижение и по карьерной лестнице, находит свое отражение во внешних проявлениях.

В формировании профессионализма в личностном плане Е.И. Рогов выделяет три направления:

– изменение всей системы деятельности (в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступенькам профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личностный стиль деятельности);

– изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального самосознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком смысле может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

– изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (это проявляется: в когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту; в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект). В результате установка субъекта воздействовать на объект заменяется потребностью во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры, о формировании фасилитативных способностей педагога.

Среди факторов, оказывающих преимущественное влияние на профессиональное становление, выделяют: активность (как осознанный и управляемый процесс, а не импульсивное действие), самодеятельность личности, ее способность ставить цель, предвидеть результаты деятельности и регулировать ее интенсивность; деятельность, которая заставляет

развивать определенные личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные (развитие этих качеств существенно влияет на самооценку педагога, выступает в качестве одного из показателей личностной активности); способ вхождения в профессию; длительность пребывания в профессиональной деятельности, стаж, хотя не всегда увеличение стажа говорит о повышении уровня профессионализма.

Таким образом, саморазвитие в профессиональном становлении педагога – наиважнейшая технологическая составляющая, результат профессионального творчества, а не только прироста знаний, умений и навыков. Управление процессом собственного развития – это умение взять на себя ответственность за обретение личной и профессиональной сущности. Определение собственной профессиональной образовательной стратегии, которая учитывала бы запросы и особенности конкретной личности и выстраивание образовательной траектории как способа достижения желаемой цели – сложный и многомерный процесс, опирающийся на ряд конкретных механизмов. Реализация намеченного плана напрямую связана с навыками самоорганизации и саморегуляции. В самоорганизации личности проявляется психологическая подготовленность к профессиональной деятельности. Управление своим развитием осуществляется посредством самовоспитания. Деятельность самовоспитания формируется в результате самопознания и осознания реального Я и идеального образа себя в будущем.

Главный навык, который должен быть у каждого высококвалифицированного специалиста, – навык самообразования. М. Князева выделяет несколько функций самообразования: экстенсивная – накопление, приобретение новых знаний; ориентировочная – определение себя в культуре, своего места в обществе; компенсаторная – преодоление недостатков образования, ликвидация белых пятен; саморазвития – совершенствование личной картины мира; методологическая – преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира; коммуникативная – установление

связей между науками, профессиями, возрастами; сотворческая – сопутствие, содействие творческой работе, неперенное дополнение ее; омолаживания – преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в общественной позиции (чтобы жить и полноценно развиваться нужно время от времени отходить от позиции учителя и вставать на позицию ученика); психологическая (психотерапевтическая) – сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества; геронтологическая – поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма.

Рассматривая самообразование как вид свободной духовной деятельности, можно назвать его самым свободным путем к ускоренному саморазвитию. Саморазвитие напрямую связано с понятием самосознания, т.е. осознанием и оценкой человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности. Профессиональное самосознание содержит представление профессионала о себе и своей ценности, своем вкладе в общее дело.

Самообразование можно рассматривать в двух смыслах: во-первых, самообучение или самонаучение, постоянное стремление пополнять профессиональное знание, овладевать новыми технологиями обучения; во-вторых, самосозидание, создание себя, самостроительство. Разработанные в современной имиджологии технологии имиджирования прежде всего направлены на самосозидание личности, на развитие позитивной я-концепции.

Имидж – визуальная привлекательность, основанная на фундаменте ценностей личности. Без позитивного имиджа не достичь крупных успехов в любой деятельности, не постичь радости человеческого внимания, невозможно сделать доступными секреты постижения собственного я. Чем значительнее замыслы и претензии личности, тем более она озабочена собственным имиджем. У такой личности стремление к созданию яркого имиджа

– мощный внутренний мотиватор, побуждающий ее на огромную работу над собой, на преодоление в себе всего того, что мешает быть лидером.

В педагогической деятельности фактор личностного влияния и притяжения имеет чрезвычайно важное значение. Среди значимых профессиональных способностей педагогов исследователи выделяют: динамизм личности как способность эмоционального, гибкого и инициативного воздействия и логического убеждения (И.Зязюн); авторитарные способности как способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (В.А. Крутецкий). Такие характеристики педагогической деятельности как публичность и заданность творчества, ее коллективный характер, оценивание окружающими внутренних и внешних проявлений личности даже за пределами деятельности, связь внутренних и внешних проявлений личности, владение «вдохновением», необходимость сделать ученика равноправным собеседником учителя требуют к жизни четких технологий построения своего внешнего, публичного «я».

Создание имиджа – длительный процесс, успешность которого зависит от условий и технологий формирования имиджа. Имиджирование – ряд преднамеренно выстроенных моделей поведения, процесс имеет творческий характер, близкий задачам искусства. Имиджирование опирается на ряд механизмов: фасцинацию (речевое притяжение) и аттракцию (визуально фиксированное, эмоциональное притяжение). Среди способов фасцинации выделяют: особый взгляд (он должен быть прямым, лучистым, если твердым, то теплым); особый голос (богатый в тембровом отношении, гибкий по модуляциям); особый ритм речи (то возбуждающий, то успокаивающий, но не наскучивающий); особый ум (с одной стороны, высоко импровизационный, с другой – богато оснащенный словесными конструкциями и их вариациями). Оснащенность словесными конструкциями означает, что ум не просто глубок и обширен, но и не имеет трудностей верба-

лизовать сколь угодно трудную или внезапную идею. Ситуативность ума означает наличие в каждый миг общения точной многоканальной связи с аудиторий [1].

Успешное применение имиджа предполагает знание исходных психолого-педагогических принципов, обуславливающих его эффективное построение. В имиджелогии выделяют следующие психолого-педагогические принципы: принцип самовоспитания и самосовершенствования. Основу принципов составляет самооценка профессиональных качеств и анализ существующего имиджа, как следствие – составляется программа самовоспитания. Усовершенствовать свой образ (профессиональный, личностный и визуальный) можно лишь через понимание самого себя. Поэтому в процессе имиджирования важное место занимает Я-концепция педагога. Второй принцип имиджирования – принцип гармонии визуального образа. В педагогической деятельности нельзя недооценивать значение такого психологического явления, как межличностная перцепция, существенность визуальной привлекательности. Эстетика педагогического профессионализма строится на гармонии визуального образа, под которой понимается согласованность и стройность в сочетании пропорций (частей тела), формы лица и тела, цветового типа личности, силуэта. Основной фактор в построении гармоничного облика – принцип коррекции, который позволяет визуально приблизить человека к законам пропорций и канонам красоты.

Третий принцип – принцип коммуникативного и речевого воздействия. Коммуникативность как многообразие форм и способов информационного воздействия – важнейшее условие результативности педагогической деятельности. Профессиональная культура педагога включает в себя культуру речевого воздействия. Особое значение в построении вербального имиджа следует уделить суггестивности (способности голоса внушать эмоции и влиять на поведение слушателя). Хорошая дикция дает возможность профессиональной речи стать действенной, побуждать людей к из-



менениям – внешним и внутренним. Гуманистическое речевое воздействие предполагает исходную доброжелательность, желание понять личность и пойти ей навстречу, отсутствие попытки оттолкнуть.

Четвертый принцип саморегуляции, основу которого составляет ортобиотика, наука о технологии самосбережения тела и души. Основоположником ортобиотики является И. Мечников «Этюды о природе человека», «Этюды оптимизма», где рассматриваются подходы по «уходу за собственной персоной, отмечается, что следование правилам ортобиоза в огромной степени облегчает проявления высших способностей человеческой души». Специфика деятельности педагога – в активной умственной деятельности и постоянном напряжении нервной системы. Основная нагрузка на головной мозг, который, находясь в напряжении, подчиняет себе все ресурсы организма. Оптимизация режима личной жизни, трудового ритма и условий среды – основа ортобиоза, в котором познание себя – это объективное знание о положительных и отрицательных моментах своего психологического, физического и нравственного здоровья.

Базовая модель технологии имиджирования состоит из следующих позиций самопрезентации: «Я – концепция» – морально-психологическая подготовка; фейсбилдинг – создание лица с учетом всех сопутствующих факторов; кинесика – телесное информирование; дизайн одежды – подбор и ношение одежды, использование аксессуаров; владение словом – риторическая оснащенность; флюидное излучение – создание личностного биоэнергетического поля; коммуникативная механика – мастерство общения [5]. Педагог работает с Человеком, поэтому собственная личность становится мощным рабочим инструментом. Чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат.

Развитие положительной «Я – концепции», позитивного мировосприятия – первый этап работы в технологии имиджирования педагога. Опыт общения с педагогами на курсах повышения квалификации показы-

вает, что одной из насущных проблем для них является развитие позитивного самонастроения, выстраивание оптимистической гипотезы собственного Я. Позитивное отношение к миру и самому себе – важная составляющая привлекательного имиджа педагога. В целях оптимизации учебно-воспитательного процесса, гармонизации собственного «Я» и «Я» собственных учеников педагогу необходимо научиться познавать себя, принимать, помогать себе, работать с собой.

Для построения позитивной «Я-концепции» необходимо учитывать: сопоставление образа Я реального с образом Я идеального – представлением о том, каким человек хотел быть, интериоризация социальных реакций на данного индивида (человек оценивает себя так, как по его мнению оценивают его другие); индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности, испытывает удовлетворение от того, что он избрал свое дело и его делает хорошо.

Положительная «Я-концепция» определяется тремя факторами: твердой убежденностью в том, что человек импонирует другим людям; его уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности; чувством собственной значимости. Значение Я – концепции в том, что она способствует достижению внутренней согласованности, определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий.

Соответственно Я – концепция строит внешний облик педагога. Мощным источником информации о личности является лицо. Положительные чувства выражаются на обеих половинах лица одновременно, отрицательные более всего отражаются на левой стороне. По владению педагогом своим лицом и телом ученики улавливают внутреннее самочувствие педагога. Умение сбросить в аудитории маску забот, неурядиц, волнений, дурных мыслей, способность показывать лицом и жестами только то, что относится к делу, то есть артистичность является необходимым профессионально значимым свойством педагога. Проблема психических состоя-

ний педагога и управления ими важна, поскольку физическая раскрепощенность (отсутствие мышечных зажимов, свобода движений, легкость пластического выражения) и психологическая свобода (отсутствие страха быть объектом внимания, психическое равновесие) – первое условие продуктивности педагогической деятельности. При этом условии становится возможным проявление своего индивидуального Я.

Низкий уровень рефлексии как способности видеть себя со стороны, осознание своих психических состояний приводит к непродуктивной стандартизации поведения учителей, появления так называемых «убийственных реакций», когда высказывания, жесты, мимика, отталкивающе, уничтожающе действуют на чувства, мысли, творческие порывы учеников. Это может быть едва заметная брезгливая гримаса, демонстративное игнорирование активности ученика на уроке, антипедагогические взгляды: косяй, подозрительный, хмурый, кислый, насмешливый, безразличный. Недобрая интонация, злость и раздражительность должны быть оценены педагогом как проступок перед учеником. И, напротив, взгляд добрый, понимающий, подбадривающий, восхищенный должны быть всегда в арсенале педагога[1].

Немаловажной характеристикой пластики педагога является ее мелодичность. Это означает, что движения и жесты должны гармонировать с обликом человека, его речью, соответствовать теме и стилю общения. Пластика, жест, артикуляция должны привлекать, очаровывать, а не вызывать раздражение, страх или насмешку. Мелодичная, скоординированная пластика создает впечатление легкости и интереса изучаемой темы. Ученики, подражая поведению учителя, преодолевают собственную неуверенность, как внешнюю, так и внутреннюю, активно взаимодействуют с ним.

Педагог находится в режиме повышенной речевой ответственности. Чтобы говорить действенно и выразительно, нужно говорить грамматически правильно и точно, сочетая логичность изложения с эмоционально-

стью преподнесения. Речевая культура педагога направлена не только на обеспечение полноценной презентации знаний и эффективной учебной деятельности, но и на создание положительной эмоционально благоприятной атмосферы общения, в условиях которой ученики лучше проявляют свою субъектность. Поэтому педагогу важны: исходная доброжелательность речи, умение варьировать оттенки интонации, оправданность использования оценочных суждений.

Создание и совершенствование имиджа – длительный, целенаправленный, технологичный процесс, требующий от личности значительных волевых усилий и четкой самоорганизации. В педагогической деятельности этот процесс приобретает особую актуальность в силу ее публичности и творческого характера.

### **Литература**

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1996.
4. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004.
5. Шепель В. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: Народное образование, 2002
6. Юнг К.Г., фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж. и др. Человек и его символы. – М., 1997. – С. 319-320.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Успешное выполнение преподавателем вуза профессиональных функций во многом определяется тем, насколько у него развиты и сформированы профессионально важные качества (ПВК), исследованию которых посвящен ряд научных публикаций, где дается их классификация по тем или иным признакам. Под ПВК понимается совокупность требований и ограничений, предъявляемых профессией к человеку.

Исследуя профессионально важные качества преподавателя вуза, Г.У.Матушанский подразделяет их на четыре группы в зависимости от условий развития [8]: формируемые и развиваемые в профессиональном обучении и деятельности; трудно формируемые и медленно развиваемые в профессиональном обучении и деятельности; компенсируемые в индивидуальном стиле деятельности и общения; не компенсируемые в индивидуальном стиле деятельности и общения. Противопоказанием для педагогической работы, по мнению ученых, может быть невыраженность четвертой группы профессионально важных качеств, которые составляют психологическую предрасположенность к профессии.

Так как основной целью современного высшего образования является многосторонность подготовки выпускников для адаптации к жизни во всех ее проявлениях, требуется создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей каждого, что проявляется в профессионально-педагогической мобильности. Необходимость формирования такого профессионально важного качества личности преподавателя высшей школы требует детального рассмотрения его сути и определения структуры. В обыденном понимании мобильным считается человек новой,

современной формации, способный совершенствоваться, гибко реагируя на новые требования и условия существования и адаптируясь к ним.

Проанализировав предпосылки мобильного поведения преподавателя высшей школы (Л. Амирова, З.Багишаев), приходим к выводу, что внешние детерминанты профессионально-педагогической мобильности обусловлены социально-экономической, политической ситуацией в стране, а внутренние детерминанты определены самой спецификой профессионально-педагогической деятельности. Приведем обоснования:

- интеграция России в международный образовательный процесс (в результате чего будут созданы условия и возможности реализации профессиональной мобильности преподавателей);

- смена парадигмы высшего образования (так как основой современной образовательной парадигмы становятся такие приоритеты, как саморазвитие, самообразование, самопроектирование, то преподаватель высшей школы должен уметь управлять образовательными процессами, проектировать и реализовывать на практике развивающиеся образовательные ситуации нового типа, ориентируясь прежде всего на развитие человеческих способностей, а не только трансляцию традиционных знаний, умений, навыков);

- условия динамично изменяющейся среды (требуется постоянное обновление профессиональных знаний, умений, навыков любого специалиста);

- формирование современного информационного общества (в условиях глобализации общественных проблем возникают новые виды человеческой деятельности, которые ставят людей перед необходимостью мобильно реагировать на происходящие изменения, чаще всего в ситуации неопределенности и риска);

— полифункциональность профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (преподавателю ежедневно приходится выполнять многочисленные профессиональные функции, связанные с учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической, административной деятельностью, работой куратора);

— деятельность в условиях многовариантности личностных взаимодействий и взаимоотношений (подобная многовариантность характерна для всех исторических эпох, однако позиции участников взаимодействия в разное время были разными — от подчиненности до равенства);

— «отсроченность» результатов педагогической деятельности во времени (возникает неудовлетворенность трудом, состояние внутреннего дискомфорта, в связи с чем эффективным способом достижения гармонии может стать стремление «вкладывать в себя», в собственное развитие, наряду с естественной профессиональной потребностью «вкладывать в других»);

— деятельность в пространстве ценностно-плюралистического поля (плюрализм ценностей характерен для любого вида профессиональной деятельности, но в сфере педагогического труда его уровень особенно высок, поскольку ценностное пространство здесь складывается из национальных, социально-стратовых, половых и возрастных составляющих);

— духовность педагогической деятельности (основная ее характеристика, так как средством педагогического труда, его предметом, основным результатом являются ценности и идеалы, принадлежащие как области сознания, так и области иррационального, трансцендентального, а главная цель состоит в стимулировании процессов самоопределения и самосовершенствования через приобщение к существующим ценностям и создание новых).

Феномен мобильности является предметом изучения таких наук как психология, социология, социальная педагогика. С позиции психологиче-

ской науки мобильность рассматривается как подвижность, способность к движению через познавательные, профессиональные сферы. Наряду с понятием «мобильности» в психологической литературе используется понятие «мобилизация», трактуемое как физиологический процесс. В психологическом словаре под мобилизацией понимается психофизиологическая готовность человека к выполнению определенных действий [10].

В социальной педагогике мобильность рассматривается как важнейший эффект социализации человека, как постоянная потребность в новой информации, как реакция на разнообразие стимуляторов, готовность к изменению места работы или проживания, характера досуга, принадлежности к социальной группе, вкусов[1].

В социологии употребляется понятие «социальная мобильность», под которой понимается любой переход индивида или социального объекта (ценности) из одной социальной позиции в другую. Исследователи выделяют два типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Под горизонтальной социальной мобильностью подразумевается переход индивида или социального объекта из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваются те отношения, которые возникают при перемещении индивида или социального объекта из одного социального пласта в другой [11].

Социальную мобильность рассматривается (Л.Н. Лесохина) как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в саморазвитии, как симптом ее внутренней свободы и раскрепощенности, а образование является неотъемлемой предпосылкой социальной мобильности [7]. Изучая мобильность студентов, О.В. Амосова определяет ее как умение быстрой перестройки (корректировки) своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения [2].



Наряду с понятием социальной мобильности в научной литературе часто встречаются понятия «профессиональная и академическая мобильность». В психологическом словаре профессиональная мобильность определяется как «способность и готовность быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности» [10, 119]. В Большой Советской Энциклопедии под профессиональной мобильностью понимается изменение группой лиц или индивидом позиции, места, занимаемого в профессиональной структуре; переходы людей из одних профессиональных групп и слоев в другие».

Профессиональная мобильность рассматривается как готовность грамотно принимать решения, нести ответственность за них, способность успешно и эффективно находить и реализовать себя в меняющихся социально-экономических условиях [9]. По мнению Л.В. Горюновой, одной из составляющих профессиональной мобильности является качество (высокий уровень) знаний фундаментальных наук. Л.М. Казакова считает, что исследовательские умения обеспечивают профессиональную мобильность преподавателя высшей школы.

В исследованиях Н. А. Ащеуловой, С. А. Кугель, посвященных изучению профессиональной мобильности ученых, делается вывод о том, ученые в профессиональном отношении мобильны, лишь 1/3 работает по специальности, полученной в вузе. Благодаря мобильности осуществляется постоянная перестройка исследовательского фронта, обеспечивающая кадрами новейшие направления исследований [6].

Академическая мобильность – это международный термин, означающий обеспечение получения дополнительных знаний для студентов, аспирантов и преподавателей вузов за рубежом. Некоторые специалисты в области международного образования под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не

является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом [5].

Согласно другим источникам, академическая мобильность – неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренней потребности этого потенциала в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей. Академическая мобильность – это возможность самим формировать свою образовательную траекторию, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями [4].

Учеными изучены и описаны механизмы возникновения и развития конструкторской мобильности человека (Н.Ф. Хорошко), определена ее сущность как совокупность характерологических индивидуальных унаследованных и приобретенных качеств личности, проявляющихся в поступательно-дискретной деятельности, направленной на освоение среды через ее исследование и разумное преобразование. По мнению автора, конструкторская мобильность зависит от ценностных установок личности, творческого характера деятельности: личность тем мобильнее, чем более активен ее творческий потенциал и чем более актуальна и ценна лично для нее потребность творить [11].

Исследуя проблему развития социально-профессиональной мобильности андрагога, Ю.И. Калиновский характеризует ее как интегративное качество личности, обуславливающее способность последней быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций и обстоятельств деятельности субъектов. Иными словами, подобная трактовка отражает требования, которые современная цивилизация предъявляет к личности (скорость, темп, эффективность, интенсивность, оперативность) и которые определяют стиль мышления и деятель-

ности людей, социальных и этнических групп (быстрое реагирование) [1]. Профессионально-педагогическая мобильность педагога рассматривается как способность ориентироваться в быстро меняющейся социально-педагогической ситуации [3].

Попытка наиболее полно разработать суть и структуру понятия профессионально-педагогической мобильности предпринята Л. Амировой, З. Багишевым [1]. Ученые, рассматривая профессионально-педагогическую мобильность учителя с позиции гуманистического подхода, определяют ее как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, продуцирующего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды. По мнению авторов, представление о мобильности как ценностно-смысловом конструкте позволяет рассматривать ее как способ освоения физического и социального пространства, который является относительно устойчивым.

Исследуя профессионально-педагогическую мобильность с позиции системного подхода, ученые определяют ее как систему, состоящую из компонентов: профессионально-педагогическая деловитость, имеющая в своей основе личностную активность; профессионально-педагогическая компетентность, основу которой составляет готовность как интегративное качество личности; профессионально-педагогическая гибкость, базирующаяся на адаптивности как личностном свойстве; профессионально-педагогическое новаторство, психологическим фундаментом которого является способность к творческой деятельности. Все компоненты могут быть распределены между био – и социодетерминантами. Активность, к примеру, относится по преимуществу к биодетерминанте, куда можно отнести и адаптивность. Готовность в равной степени соотносится с био- и социодетерминантами, поскольку ее одинаково уместно рассматривать как с физиологической, анатомической точки зрения, так и социальной. Что же

касается креативности, то это – чисто социальное качество, в структуре которого одним из основных компонентов является рефлексия.

Каждый из названных компонентов мобильности имеет собственную внутреннюю структуру, которая может быть представлена уровнями: социально – психологическим, собственно – психологическим, психофизиологическим и физиологическим. Каждый уровень обладает своими субъективными (самосознание, самоотношение, саморегуляция) и объективными (параметры организма и психики, внешний облик, особенности поведения и деятельности, характеристики продуктов труда) характеристиками.

Таким образом, приходим к выводу о том, что многие исследователи пользуются представлением о мобильности как социальном феномене, анализируя при этом тот тип мобильности, который соответствует их научному интересу (академическая, профессиональная, конструктивная, социальная и др.).

В контексте нашего исследования под профессионально-педагогической мобильностью (ППМ) преподавателя высшей школы понимается интегративное качество личности, представляющее динамическое состояние индивида, обладающего специальной и психолого-педагогической подготовленностью к работе в вузе, сформированной профессиональной направленностью и способностью к адаптации в новых условиях деятельности.

Проведенный нами терминологический анализ понятия мобильности позволил выделить в структуре профессионально-педагогической мобильности преподавателя вуза следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, креативный, деятельностный, рефлексивный. Когнитивный компонент профессионально-педагогической мобильности преподавателя выражается знаниями, понятиями, суждениями, особенностями мыслительной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы проявляется мотива-

ционно – ценностной ориентацией на профессиональную деятельность, установкой на самосовершенствование, направленностью на субъект-субъектное взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, стремлением к творческой самореализации.

Креативный компонент профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы проявляется в творческой активности, гибкости и вариативности мышления, в гибкой реакции на ситуации межличностного общения, в способности ориентироваться в нестандартной ситуации, в самостоятельности принятия решений.

Деятельностный компонент профессионально-педагогической мобильности включает способности проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, умения соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности проектировать собственную траекторию профессионального развития и траекторию развития студентов. Рефлексивный компонент профессионально-педагогической мобильности преподавателя вуза проявляется в способностях к осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей, к самодиагностике, самокоррекции, самоанализу, саморегуляции.

Разработанная структура профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы требует выявления уровня развития ее компонентов и разработки средств их формирования.

### **Литература**

1. Амирова Л., Багишаев З. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // *Alma Mater*. – 2004. – № 1. – С. 55–60.
2. Амосова О.В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 2000.

3. Боечко М.А. Личность педагога как условие личностного роста учащегося // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы научно-практической конференции. – Благовещенск: БГПУ, 2000. – С.42-45.

4. Большой толковый психологический словарь (А – О): Пер. с англ. / Артур Ребер. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2000. – Т.1.

5. Бринёв Н.С., Чуянов Р.А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования // Пути развития высшего образования в России: Материалы научно – практической конференции. – Омск: ОГПУ, 2001. – С.31–34.

6. Кугель С. А., Ащеулова Н. А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям/ ИИЕТ РАН: Годичная научная конференция 1998. – М.: ИИЕТ РАН, 1999. – С.192–194.

7. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей / Теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, «Гускарора», 1998.

8. Матушанский Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Калуга, 2003.

9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии.-1997. – №4. – С.28–30.

10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.

11. Хорошко Н.Ф. Теория и практика развития конструкторской мобильности школьников. Дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1995.

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Одной из задач высшего образования является качественная подготовка специалистов, готовых нравственно и психологически существовать в новой для страны действительности: рыночные отношения, широкие международные контакты во всех сферах деятельности. Это предполагает сформированность способностей будущих инженеров, экономистов, предпринимателей и менеджеров действовать «технологически» грамотно, этически соответствовать новой ситуации, готовности к свободному общению с деловыми партнерами на английском языке, получившем международное признание.

Как определяют Джон и Лиз Соарс, «люди, говорящие на английском языке, делятся на три группы: те, кто учил его как родной язык; те, кто выучил его как второй язык в так называемом «двухязычном обществе»; и те, кто вынужден изучать его с практической целью – административной, профессиональной или образовательной» [3]. Студенты относятся, скорее всего, к тем, кто «вынужден» изучать английский язык в практических целях в связи с новым направлением образования в условиях переходной экономики. Социальный заказ высшему образованию меняет контекст вышеприведенной градации. Студенты вполне сознательно изучают английский язык. Подтверждением тому являются результаты сравнительного анализа материалов исследования, проведенного нами в течение четырех лет на выборке, составившей 800 респондентов.

Установлено, что чем старше возраст респондентов, тем выше ими оценивается значимость английского языка для профессии (следствие жизненного, профессионального опыта личности): 87% опрошенных в возрасте 36 лет и старше указали, что иностранный язык им необходим в ра-

боте; 79% респондентов (18-25 лет), планирующих профессиональную карьеру, считают английский язык необходимым для успешного решения профессиональных задач. Наиболее значимыми мотивами выбора английского языка для изучения явились: 72 % – для работы с компьютером; 59 % – для делового и межличностного общения; 57% – для осуществления международных контактов. Считают английский язык престижным 48 % опрошенных, а 51% опрошенных выбирает его в сравнении с другими иностранными языками. Таким образом подтверждается высокий уровень социальных притязаний современной молодежи и их требований к системе образования как важному этапу социализации личности.

Контрольное исследование (300 респондентов из числа абитуриентов и студентов) показало, что 88% опрошенных считают английский язык необходимым для работы и для достижения высокого социального положения в обществе. Таким образом, появляется новая тенденция: «знание английского языка не только в профессиональных целях, но и для социального статуса». 84% школьников, абитуриентов и студентов убеждены, что английский язык необходим для осуществления международных контактов.

Резкое возрастание значимости английского языка в процессе формирования нового социального заказа к образованию означает переориентацию системы образования на удовлетворение не только запросов экономики, но и конкретных личностей, ставящих задачу по освоению профессии.

Таким образом, социальный запрос вызывает необходимость разработки новых технологий обучения английскому языку в вузе. Модель обучения английскому языку помимо «формального» (классического для программы вузов) обучения и даже «деловому английскому», потребность в котором резко возросла в современном компьютеризированном деловом мире, должна включать и «общеразвивающий» аспект, позволяющий впо-



следствии реализовать мировоззренческие возможности студента и являющийся необходимым компонентом социализации личности.

Выбор тематики и соответствующей методики обучения языку позволит осуществлять социально – воспитывающее и общеразвивающее воздействие на личность студента с учетом возрастных особенностей и уровня интереса к стране изучаемого языка.

Не вызывает сомнений тот факт, что английский язык на современном этапе развития общества может считаться «мировым языком» («Global English»). По данным исследований Дэвида Кристала [2], в конце 90-х около четверти населения земного шара (1,5 млрд.) использует английский язык в качестве родного, официального и языка международного общения.

Поскольку иностранный язык тесно связан со всеми сферами жизни общества, он, как и родной, выполняет две важнейшие функции – *общения* и *познания*, причем общения не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного.

В истории языка любой страны количество этапов его развития соответствует количеству конкретно-исторических формаций, которые прошла страна в ходе своего исторического развития. Эта закономерность обязательна и для английского языка, в том числе в смысле меняющейся потребности в овладении им у других народов в зависимости от переживаемого исторического периода.

Придерживаясь точки зрения Б.А. Серебренникова, «исходить из разнообразных фактов языков, чтобы затем достичь обобщающих теоретических абстракций» [1], связывая филологическую и филогенетическую ретроспективу развития английского языка и анализируя ее взаимосвязь и взаимообусловленность с конкретно-историческими периодами развития общества, можно прийти к следующему выводу.

Язык как средство общественного закрепления формирующихся понятий выполняет функции инструмента познания окружающей действи-

тельности. Поэтому в современный период перехода к постиндустриальному обществу на первый план выходит *функциональная* сторона английского языка, такие его специализированные аспекты: лексика коммерческой переписки; лексика общественно-политической, социально-культурной, научно-технической, журнально-публицистической, литературно-художественной, контрактно-договорной, компьютерной тематики; речевой этикет повседневного и делового общения.

Необходимым требованием к методике овладения английским языком, идущим от личности в процессе образования, и социального заказа, идущего от общества, является социализация процесса обучения английскому языку, так как это неотъемлемое условие социальной адаптации специалиста в условиях переходного периода.

Выработка такой модели преподавания английского языка в учебном процессе, когда он является не просто одной из вузовских дисциплин, а средством формирования творческой и профессиональной подготовки и нацелен на универсальное развитие личности, – позволяет охватить ведущие сферы жизнедеятельности как факторы формирования личности; увеличивает возможности воздействия на становление цельной личности; способствует выявлению и развитию индивидуальных познавательных интересов и творческих способностей. А также прививает практические навыки и знание языка в процессе освоения своей специальностью, позволяет конкретизировать социальную активность личности студента и помогает ему избежать узко-прагматического восприятия необходимости изучения английского языка в современном мире.

Полагая, что новую направленность образования при выработке методики преподавания английского языка в вузе можно определить понятием «социализация образования», причем не в общепринятом значении (стратегии), а в плане содержания и целей занятий по английскому языку в

вузе по новым специальностям (тактики), что позволит обеспечить социальную адаптацию специалиста к условиям переходной экономики.

В процессе образования как на одном из временных отрезков социализации выделяются факторы, способствующие изменению самосознания в более прогрессивные формы, необходимые будущим специалистам новых профессий, и эти факторы следует учитывать при реализации социального заказа в процессе преподавания английского языка в вузе.

### Литература

1. Серебренников Б.А. Вероятностные обоснования в компаративистике. – М.: Наука, 1974.
2. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge, 2000.
3. Soars J. and L. Headway. Student's Book. Upper-Intermediate. Oxford, 1995.

Чупахина И.А.

### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И КОЛЛЕДЖА – ОСНОВНОЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*«Посредственный преподаватель излагает, хороший объясняет, выдающийся показывает, великий вдохновляет»*

В. Уорд

Переход к рыночным отношениям в экономике, демократизация общественных процессов на цивилизованном уровне актуализируют внимание к высшей школе как причине и следствию современного состояния общества. Действительно, если образование как процесс формирования личности рассматривать состоящим из компонентов (обучение, воспитание, развитие), то, вероятно, недостатки обучения могут породить широкомасштабную профессиональную неграмотность, а неправильная поста-

новка воспитания — низкую культуру, всеобщую агрессивность и экстремизм. Цели образования и его результат обусловлены расстановкой приоритетов и престижа в обществе.

Эффективность учебного процесса в значительной степени зависит от его организации и реализации преподавателем. Специфика преподавательского состава учебных заведений высшей школы проявляется сегодня в высоком уровне методологической и специальной подготовки (большинство преподавателей – кандидаты, доктора наук с большим опытом работы) – с одной стороны, а с другой – мозаичностью педагогических знаний (большинство не имеет педагогической подготовки).

В отличие от преподавателей высших учебных заведений педагогического профиля, которые имеют профессиональное педагогическое образование, обогащенное личным опытом преподавания в школе и опытом педагогических исследований в аспирантуре педагогического вуза, преподаватели вузов иного профиля не имеют профессиональной педагогической подготовки, а являются специалистами разных предметных областей, не ориентированных на деятельность в сфере образования.

В недавнем прошлом с таким положением можно было мириться, поскольку начинающие преподаватели перенимали у опытных многое из освоенного ими в преподавании без посредников. Изменившиеся социально-экономические условия и новые приоритеты образования нарушили в России эту связь и преемственность поколений преподавателей. Возникла объективная необходимость в специальной профессиональной подготовке специалистов для работы в сфере высшего образования.

Во все времена система профессионального образования выполняла социальный заказ общества на формирование личности, конечно же, гармонично развитой, с преобладанием качеств, продиктованных временем, условиями жизни страны. Демократизация общества переориентировала ценностные критериальные подходы к системе образования как сфере ду-

ховного обслуживания человека, как наиболее оптимальному средству его образования, что в корне меняет функции преподавателя, ориентируя его деятельность на создание условий для формирования личности, требует от преподавателя высочайшей квалификации не только по своей специальности, но и педагогической.

Изучение опыта по формированию педагогической подготовки преподавателей вузов в процессе повышения квалификации показывает, что профессор и доценты, доктора и кандидаты наук владеют педагогикой образования взрослых на эмпирическом уровне, в их педагогической деятельности преобладают репродуктивные методы, самым популярным критерием педагогической деятельности остается уровень знаний. Таким образом, в учебном процессе в основном преподносится невостребованная информация – после экзаменов тут же все забывается. Подготовленный таким образом специалист нуждается в адаптации к практической деятельности, в дополнительном профессиональном образовании. Специалисты воспринимают эту ситуацию как неполноценность собственного образования и системы образования в целом.

Столь актуальные сегодня гуманизация, демократизация, духовность как инновации в образовании требуют прежде всего осмысления, понимания, принятия их каждым преподавателем. Только убеждения преподавателя позволят ему (или не позволят) проявить их в педагогической деятельности, создавая (или не создавая) атмосферу гуманизма, доброты, красоты, свободы, творчества, т.е. духовности. Убеждения политические и правовые, моральные и религиозные, научные, эстетические и другие придают определенную окраску убеждениям профессиональным, среди которых главное – понимание собственных функций, педагогическая позиция. Педагогическая позиция (видение собственного места) преподавателя предопределяет характер взаимодействия в педагогическом процессе, технологию формирования целей, освоения содержания, овладения методом.

Качество педагогического труда выражается в результативности, в индивидуальном результате для каждого студента (слушателя). Понятие «качество педагогического труда» непосредственно связано с понятием «качество образования». Наиболее общее определение понятия качества – это соответствие норме. Исследователи дополняют этот важнейший показатель ещё несколькими обобщенными показателями, предопределяющими достижение результата. В частности, С.Е. Шишов и В.А. Кальней определяют понятие «качество образования» как достижение результата и соответствие процесса нормам. Г.Б. Скок и Н.И. Лыгина, исходя из общего определения понятия качества образования как соответствия норме, рассматривают вопрос об управлении качеством образования и выделяют качество условий, процесса, результата, а также качество ценностей, целей и норм.

Таким образом, в понятии «качество педагогической деятельности» могут быть выделены следующие структурные элементы: результаты обучения (итоговая подготовка обучающихся); качество процесса (в первую очередь учебного, а также исследовательского и управленческого); качество условий (в отношении преподавателя это, прежде всего методическое обеспечение учебных курсов), а также качество личностных и профессиональных ценностей, целей, норм преподавателя. Если динамика первых трех показателей с большей или меньшей степенью достоверности может быть прослежена при организации мониторинга образовательного процесса, то вопрос о выявлении и формировании четвертого показателя даже не ставится. Обусловлено это, с одной стороны, сложностью и неоднозначностью подходов к диагностике, с другой – невладеванием широкими массами управленческого корпуса в образовании процедурами формирования корпоративной культуры организации, а зачастую просто непониманием важности и необходимости этой деятельности. Предполагается, что в силу специфики профессиональной деятельности, на основе приобретаемого опыта, а также за счет самообразования преподаватель приходит к осозна-

110

нию и личностному принятию ценностей, целей и норм, привносимых в образование как социально-экономической ситуацией в стране и мире, так и правительством и органами управления образованием.

Однако, это не совсем так: образование инертно по своей сути, что обусловлено, во-первых, масштабностью охвата людей ; во-вторых, его значительной ролью в поддержании общественной и государственной стабильности; в-третьих, приоритетом в образовательном процессе человеческого фактора.

Государственные органы управления понимают важность изменений в образовании, в первую очередь профессиональном, провозглашают специалиста в качестве основного звена для решения поставленных в стратегических документах задач по выходу из экономического и социального кризиса. Разработано значительное число документов, определяющих стратегию изменений в образовании, но теряется темп. Во многом это обусловлено тем, что разработанная инициативной группой система мероприятий без широкого обсуждения специалистами предлагается к исполнению, а требуется значительная предварительная работа по обсуждению, оценке, коррекции предлагаемых нововведений.

Изменения в системе образования невозможны, пока их ценности, цели и нормы не будут осознаны, осмыслены и приняты преподавательским корпусом. Особенно это касается высших учебных заведений, профессорско-преподавательский корпус которых обладает наиболее высоким относительно других уровней образования интеллектуальным потенциалом, сформированным комплексом исследовательских качеств.

Необходимо использовать потенциал научных и учебных заведений для совершенствования, отработки, проверки предлагаемых управленческих решений. Высококвалифицированных профессионалов следует привлекать в качестве экспертов при обсуждении актуальных образовательных проблем в средствах массовой информации.

На уровне учебных заведений это могут быть методические и методологические семинары по проблемам образования.

Так как педагогический процесс – специально организованный образовательный процесс, то задача преподавателя организовать этот процесс в соответствии с современными технологиями.

Особенности педагогической деятельности обуславливают особенности педагогической квалификации. Любую деятельность, требующую высшего образования, можно представить состоящей из двух компонентов, в основе которых технологичность и творчество. В одних видах деятельности преобладает значение технологичности, ибо пренебрежение технологией снижает качество производимого продукта, в других – преобладает значение творчества. Необходимо сочетание технологичности и творчества, безусловно, в разных соотношениях. Отсутствие уважения к педагогическим технологиям и самих технологий в деятельности преподавателя воспитывает в студентах и слушателях неуважение к технологичности в их собственной профессиональной деятельности.

Отсутствие уважения к педагогическому творчеству и самого творчества в деятельности преподавателя воспитывает в студентах и слушателях догматизм, неумение адаптироваться в условиях перемен, принимать решения в зависимости от изменившихся внешних условий.

Новые социально-экономические условия, появление Государственного образовательного стандарта, повышение ответственности образовательного учреждения за образовательную программу, конкуренция на рынке образовательных услуг привели к необходимости переосмысления и переконструирования учебных курсов, самостоятельной разработке программ преподавателями.

Одним из возможных путей разрешения противоречия в согласовании технологической и творческой составляющих в деятельности преподавателя может стать освоение и использование технологии проектирования



учебного курса, что определит подходы к реализации основных составляющих профессиональной деятельности, создаст базу для поиска новых решений в реализации конкретных шагов обучения, учета личностных особенностей студентов.

Реализация технологии проектирования учебного курса позволяет преподавателю представить учебный курс в целом, увидеть его отдельные элементы во взаимосвязи, отобрать наиболее целесообразные технологии и организационные формы проведения отдельных занятий. Особенно важно это для молодых преподавателей, испытывающих, как показывает практика, затруднения именно в проектировочной деятельности. Продумывание и выстраивание системы контроля над качеством усвоения учебного материала позволяет в значительной мере гуманизировать процесс обучения, так как процедуры и критерии оценки известны обучающимся заранее. Значительное место оставляет данный подход и для творчества преподавателя, устанавливая методологическую базу профессиональной деятельности, конкретизируя направления поиска новых решений.

Методическая работа преподавателя также становится более системной, поскольку осмысление принципов построения учебного курса позволяет выделить его методологическую базу, а конкретизация содержания, форм и методов обучения и контроля позволяет выявить пробелы в методическом обеспечении курса.

Подобный подход к построению учебных курсов позволяет выстраивать образовательную программу по отдельным специальностям, создавая возможность вносить в программу курса, а затем реализовывать на практике основополагающие подходы и конкретные принципы ее построения.

Таким образом, актуализировалась задача повышения квалификации преподавателей в системе дополнительного профессионального образования (СДПО). В настоящее время преподавательский корпус вузов и колледжей представлен в основном двумя группами: молодые преподава-

тели со стажем профессиональной деятельности до пяти лет и преподавателями со стажем работы более двадцати лет. Профессиональные интересы этих групп в вопросах повышения квалификации значительно различаются, что создает существенные трудности в организации учебного процесса. Решение данной проблемы возможно при согласовании в учебном процессе СДПО базовых требований и индивидуального запроса слушателей через предоставление возможности построения индивидуальной траектории обучения, получение квалифицированных консультаций по разработке реального учебно-методического продукта: методического пособия, программы учебного курса, набора дидактических или контрольных заданий.

Факультет повышения квалификации Самарского государственного университета осуществляет повышение квалификации и переподготовку преподавателей вузов и колледжей. Программа подготовки включает в себя несколько основных составляющих: методология и методы педагогических исследований, педагогическая психология обучения, профессиональный имидж преподавателя, профессионально-ориентированное обучение. Значительный интерес слушателей вызывает знакомство с технологией проектирования учебных курсов. Более половины выпускников факультета в качестве темы квалификационной работы выбирают разработку учебных курсов или их элементов. Более пятидесяти рабочих программ нового поколения реализуются преподавателями в различных вузах и колледжах города, создавая методологическую основу для повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

### **Литература**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1999.
2. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Юнити-Дана, 2003.

3. Жуков В.А. Педагогическое проектирование. – М.: Изд-во СПбГТУ, 1996.
4. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М.: Логос, 1997.
5. Скок Г.К., Лыгина Н.И. Как спроектировать учебный процесс по курсу. – М.: Пед. общество России, 2003.

## **РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Астахова С.В.**

### **ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВЫПУСКНИКА ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**

Слово «культура» означает возделывание, преобразование, улучшение, производимое человеком в процессе целесообразной деятельности для удовлетворения своих материальных и духовных потребностей.

Деятельность – необходимое условие для производства, распространения и освоения ценностей культуры. С помощью культуры человек совершенствует образ жизни.

Определение культуры дано в философском энциклопедическом словаре: «Культура есть выражение специфически человеческого единства с природой и обществом, характеристика развития творческих сил и способностей личности. Культура включает в себя не только предложение результата деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания, произведения искусства, искусства, нормы права, морали и т.д.), но и субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания и умения, профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей в рамках коллектива и общества)» [1, 294].

И.М. Орешников утверждает, что культура, будучи общественным феноменом, в отличие от природы, есть нечто искусственное. Она представляет собой человекотворчество, выражает меру развития человеческого в человеке и является человеческим (иначе гуманитарным) образованием [3,32].

В ходе профессиональной подготовки студент-филолог, прежде всего, должен овладеть определенным уровнем культуры. Первым шагом на этом пути, несомненно, станет овладение филологической культурой.

Н.С. Ярыгина считает главным признаком филологической культуры «целостное постижение филологического знания и приобретение навыков пользования многообразием средств филологических наук, интерпретации художественного и публицистических текстов, готовность к постоянному совершенствованию в области филологии, потребность в развитии творческого потенциала». Формировать филологическую культуру можно при взаимосвязанном изучении предметов гуманитарного цикла: русского и иностранного языков, русской и всемирной литературы, литературного редактирования, основ творческой деятельности, культуры речи, поэтического и словесного искусства, мировой художественной культуры.

Результат формирования филологической культуры определяется знанием: что делать, как делать, что необходимо иметь, чтобы это сделать. Таким образом, составляющая филологической культуры три разновеликие пространства, каждое из которых важно для специалиста – профессионала [5, 76]:

– информационное (совокупность сведений о решаемой проблеме), представленное триединством духовно-нравственного, общеобразовательного и собственно филологического уровня, достигнутого в результате профессиональной подготовки в стенах вуза;

– энергетическое (наличие конкретного опыта и навыков его пополнения), заключающее в себя триединство творческого, коммуникативного и культурологического уровней. Энергетическое пространство представляет собой изначально заложенную в человеке потребность в самореализации, саморазвитии и воплощении творческого потенциала;

– материальное (наличие некой ресурсной базы: интеллектуальной, предпринимательской, технологической), которое представляет собой триединство личностного уровня, уровня деловой активности и технологического знания. Материальное пространство является собой пошаговое, четко сконструированное и спланированное конкретно чувственное воплощение поставленных задач.

Выделяются уровни триединных пространств (Н.С. Ярыгина)

1. Духовно-нравственный уровень, определяемый психическими свойствами личности и ее нравственными качествами.

2. Общеобразовательный уровень, выражаемый познавательными потребностями и мотивацией к учению.

3. Филологический уровень, отражающий качество практического применения знаний в области филологии, а также шаги специалиста по обеспечению своего постоянного профессионального роста.

4. Творческий уровень, по которому можно судить о способностях и потребностях личности к творческому труду.

5. Коммуникативный уровень как показатель умения личности общаться, адекватно воспринимать и анализировать получаемую информацию.

6. Культурологический уровень, выражающий способность личности к эстетическому восприятию мира.

7. Личностный уровень как показатель представлений филолога о своих профессиональных способностях, возможностях, установках, умениях и навыках.

8. Уровень деловой активности, отражающий прикладную составляющую профессионального филологического умения, как одного из факторов социальной успешности.

9. Технологический уровень, характеризующийся стремлением личности выполнять любую работу качественно и оперативно [5].

О.М. Буранок отмечает, что понятие «филологическая культура» подразумевает не только высокий уровень филологических знаний и умений, литературной образованности, но и высокий уровень эстетического и нравственного развития личности студента-филолога [1].

Анализ работ педагогов-исследователей и собственные исследования феномена филологической культуры позволили нам сделать вывод о том, что филологическая культура – это интегрированное свойство личности, выражающееся в совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих выпускнику филологического факультета, используя деловые качества, реализовать себя в конкретных видах педагогической деятельности.

Уникальные возможности для формирования духовно-целостной личности и одновременного воспроизводства культуры народа (через человека, его систему ценностей и жизненных смыслов) позволяет рассматривать филологическую культуру, сформированную в результате гуманитарного образования, как важнейшую предпосылку духовной безопасности общества.

Духовную угрозу несут самые различные факторы и явления: интенсивные модернизационные процессы, некритичное заимствование извне и насильственное внедрение экономических и политических моделей, разрушение базовых ценностей христианской культуры, манипулирование с помощью СМИ общественным сознанием (дезинформация, демонстрация сцен жестокости и насилия, убийств, распущенности, навязывание асоциальных и противоправных эталонов поведения и стилей жизни за счет подачи безоценочной информации о формах и способах существования преступного мира и т.д.). В погоне за сенсацией газеты и телепрограммы сеют страхи, формируют катастрофический тип сознания, обесмысливают любые позитивные усилия по строительству собственной судьбы. Опасность духовного кризиса – его невидимость и отсро-

ченность последствий. А.С. Запесоцкий отмечает: «духовная безопасность общества – это система условий, позволяющих культуре (в том числе и филологической) и обществу сохранять свои жизненно важные параметры в пределах исторически сложившейся нормы» [2,4].

Усиление культурного фактора в геополитических стратегиях сопровождается рядом негативных последствий, которые необходимо учитывать в разработке концептуальных основ геополитики. С одной стороны культурное сотрудничество и диалог народов является условием предотвращения международных и межэтнических конфликтов и войн; с другой – мировое сообщество ступает в новую фазу, в которой доминирующим фактором глобальной политики и фундаментальным источником конфликтов будут не политические или экономические разногласия, а прежде всего культурно-этнические различия и противоречия. Объективное или субъективное неравенство партнеров по культурному диалогу является предпосылкой геополитического влияния.

Залогом возрождения былой геополитической мощи России является не только ее природные ресурсы и военно-технический потенциал, но и уникальность ее духовного опыта. Огромный потенциал филологической культуры. Именно этот пласт культурной системы обеспечивает передачу духовных ценностей от одного поколения к другому, фиксирует и сохраняет язык нации, картину мира, свойственную тому или иному культурному сообществу, выполняет функцию национального самосознания и культурной самоидентификации поколений, задает жизненные ценности и идеалы, способствующие общественному согласию и консолидации человеческого сообществ [2, 6].

Филологическая культура содержит в себе ценности и нормы, составляющие духовное ядро общества и являющееся своеобразными линиями притяжения, нарушение которых неизбежно ведет к дезинтеграции общественного организма.



Возможности филологической культуры сохранить специфику отечественной культуры позволяет рассматривать ее в качестве важнейшего условия духовной безопасности российского общества. Миссия филологической культуры представляется чрезвычайно важной – сохранение отечественной культуры как целостного явления, максимальное востребование и транслирование духовного, человекотворческого потенциала культуры и прежде всего российской. По словам И.А. Ильина, «лишь культурное самостояние есть залог величия народа и независимости государственного бытия» [2,7].

Развитие национального и культурного ориентированного образования есть ведущая предпосылка активизации творческих сил и способностей нации, мобилизации ее духовных ресурсов.

### **Литература**

1. Буранок О.М. Формирование филологической культуры студентов на практических занятиях по античной литературе. // Материалы конференции – Самара: СГПУ, 2004.
2. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности. // Педагогика. – 2002. – №2. – С 3–8.
3. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? – Саранск: Изд-во Мордовского ГУ, 1992.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: Наука, 1983.
5. Ярыгина Н.С. Филологическая культура как показатель качества журналистского образования – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2003.

## **СИСТЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА**

Применение принципа системности в процессе профессиональной подготовки прогнозирует доминирование целостного знания над составляющими элементами, выделение компонентов подготовки, рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик.

На основании анализа сущности понятия «педагогическая система» выяснено, что она представляет собой целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития человека [2].

Система профессиональной подготовки социальных педагогов является разновидностью педагогической системы, поскольку обладает всеми присущими такой системе признаками: служит основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности; включает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами; обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально – результативных функций педагогической деятельности; способствует достижению поставленных целей развития человека.

Функционирование системы можно определить как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающих ее переход с одного уровня целостности на другой. Источником развития системы выступают противоречия, существующие как между ее элементами, так и характеристиками (свойствами) элементов.

В системе профессиональной подготовки обозначен ряд противоречий, которые обусловлены нестабильной общественно – экономической ситуацией и востребованностью социальных педагогов для решения сложных социально – педагогических проблем; широко развертываемой подготовкой социальных педагогов и недостаточным утверждением их должностного статуса в обществе; несоответствием требований, предъявляемых к выпускникам со стороны руководителей социальных учреждений, и уровнем подготовки к работе в учреждениях различного типа. Государственный стандарт и учебный план, составленный на его основе, не учитывают специфики социально – педагогической деятельности в различных социальных учреждениях, что можно компенсировать с помощью системы дифференцированной подготовки, под которой следует понимать способ организации учебного процесса, при котором учитываются личностные факторы (наличие определенных склонностей, способностей, интересов студентов) и социальные факторы (востребованность специалиста для учреждений различного типа).

Первостепенным в создании систем является целеполагание, влияющее на содержание дифференцированной подготовки, это перспективные и тактические цели. Перспективной целью дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа является подготовка выпускников к работе по конкретному профилю учреждения. В данном исследовании рассматриваются учреждения трех профилей: центры «Семья», общеобразовательные учреждения, учреждения интернатного типа. Тактические цели определяются на конкретном этапе функционирования этой системы. Подготовка на предпрофильном этапе начинается с первого курса по третий и преследует следующие тактические цели:

– формирование интереса к психолого – педагогическим знаниям, к профессии, развитие внутренней мотивационной сферы студентов;

- формирование готовности к осмыслению своего места в профессии;
- развитие способности студента к самостоятельному анализу и решению профессиональных проблем на основе усвоения базовых социально – педагогических понятий, теорий;
- формирование специальных знаний и умений;
- освоение специфики социально – педагогической деятельности в учреждениях различного типа;
- обучение методам и технологиям организации социально – педагогической деятельности с различными категориями населения;
- выбор профиля обучения.

Существенной особенностью сложно организуемых систем, по мнению Э.Г. Юдина, является наличие в них процессов управления [3]. Сущность управления заключается в поиске методов, организационных форм обучения, видов самостоятельной работы студентов с целью формирования профильных знаний и умений в выбранной области деятельности. При описании системы дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа учитывались все признаки системы.

С опорой на принципиальные положения управления системой были определены элементы системы дифференцированной подготовки социальных педагогов и их взаимосвязь, выделены этапы (предпрофильный и профильный). Первый этап представляет собой взаимосвязь учебных дисциплин, ориентирующих на выбор профиля. Учебная дисциплина расчленилась на проблемно – концептуальные единицы, в основе которых лежат отдельные самостоятельные предметные блоки или отдельные учебные дисциплины.

Элементами предпрофильного этапа являются учебные дисциплины, влияющие на выбор профиля. Так, «Введение в специальность» выполняет системообразующую функцию – устанавливает главные цели образования

социального педагога; аксиологическую – формирует ценностный подход к психолого – педагогическим знаниям, к личностным качествам социального педагога, к самой профессии, интерес к социально – педагогической деятельности, к личности ребенка и родителей; личностно – ориентированную – раскрывает сущностные силы студента как субъекта профессионально – личностного становления и развития.

Таблица 1.

Система дифференцированной подготовки социальных педагогов  
для учреждений различного типа

Этап	Курс	Учебная дисциплина			Практика
ПРЕДПРОФИЛЬНЫЙ	I	Введение в профессию			Ознакомительная
	II	История социальной педагогики Социальная педагогика			Учебно – ознакомительная
	III	Методика и технологии работы социального педагога			Учебно – производственная
ПРОФИЛЬНЫЙ	IV	Профильные дисциплины			Производственная
		Технология социально – педагогической реабилитации семьи	Технология развития социальной активности ребенка в общеобразовательном учреждении	Технология социокультурного ориентирования личности воспитанника в учреждении интернатного типа	
	V	Моделирование системы социально- педагогической реабилитации семьи	Моделирование системы социально – воспитательной поддержки развития ребенка в общеобразовательном учреждении	Моделирование системы социально – воспитательной поддержки развития ребенка в учреждении интернатного типа	Производственная
	VI	Способы социально – педагогического взаимодействия с семьей	Способы социально – педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении	Социально – педагогическое сопровождение воспитанников в учреждении интернатного типа	Преддипломная
		Семейный социальный педагог	Социальный педагог общеобразовательного учреждения	Социальный педагог учреждения интернатного типа	

Эффективными методами развития внутренней мотивационной сферы студента являются методы контекстного обучения.

Практика является связующим звеном между практической и теоретической подготовкой специалистов. Социально – педагогической практика понимается (Ю.Н. Галагузова) как «процесс овладения различными видами профессиональной деятельности, в котором преднамеренно создаются условия для самопознания, самоопределения студента в различных профессиональных ролях и формируется потребность самосовершенствования в профессиональной деятельности» [1, 113].

Прохождению ознакомительной практики на первом курсе предшествует освоение студентами теоретических дисциплин и участие в коммуникативном тренинге. Таким образом, студенты поэтапно овладевают специальными умениями и осваивают различные профессиональные функции на каждом этапе подготовки.

Следующая ступень предпрофильного этапа начинается со второго курса с изучения дисциплин «История социальной педагогики» и «Социальная педагогика», нацеливающих студентов на осмысление профессии и своего места в ней, обобщение знаний по организации деятельности социального педагога. В процессе изучения «Истории социальной педагогики» студенты знакомятся с основными тенденциями и закономерностями развития социального воспитания и образования в различные исторические эпохи, видят связь и обусловленность этих процессов, что способствует формированию критического мышления, выработке умения переосмысливать историко – педагогическое прошлое и настоящее. Целью учебной дисциплины «Социальная педагогика» является развитие способности студента к самостоятельному осмыслению профессиональных проблем на основе усвоения базовых социально – педагогических понятий и теорий; формирование специальных знаний (о взаимосвязи между процессами, происходящими в сферах социально – педагогической деятельности; о за-

126

кономерностях социализации, задачах, содержании и способах социального воспитания подрастающего поколения; о методиках социально – педагогической деятельности, способах анализа и решения социально – педагогических проблем).

На втором курсе учебно-ознакомительная практика проводится с целью получения и совершенствования практических навыков взаимодействия с ребенком. Теоретические дисциплины («Педагогика», «Возрастная психология», «Социальная педагогика») являются основными при осуществлении подготовки студентов к практике.

Значимым элементом системы дифференцированной подготовки на предпрофильном этапе является дисциплина «Методика и технология работы социального педагога», целью которой является обучение студентов третьего курса технологии организации социально – педагогической деятельности с разными категориями населения: девиантными, группой риска, инвалидами, химически зависимыми, пожилыми. Учебно – производственная практика предполагает овладение первоначальными функциональными обязанностями социального педагога в учреждениях трех профилей: центре «Семья», общеобразовательном учреждении, учреждении интернатного типа (в каждом учреждении студенты работают по одной неделе).

Интегрированный учебный курс «Социально – педагогическая деятельность в учреждениях различного типа» является определяющим в выборе профиля. К важнейшим интегральным задачам спецкурса относятся: осмысление реального вклада каждой дисциплины в методологическую, теоретическую и технологическую подготовку студента к профессиональной деятельности, формирование и развитие потребностей и умений в использовании научного содержания каждой дисциплины; развитие интегративного мышления на основе системно – целостного подхода к обучению и построению образовательного пространства.

Выбор в профессиональной подготовке будущего специалиста рассматривается учеными как профессиональное умение студента: осознание себя субъектом деятельности; учет собственных возможностей и способностей в успешном выполнении действий, наличие внутренней мотивации; проектирование стратегических и тактических целей и задач своей деятельности [1].

Студенты третьего курса самостоятельно, в редких случаях при помощи преподавателей и руководителей практики, справляются с выбором профиля обучения. Им предлагаются профили обучения: «Семейный социальный педагог», «Социальный педагог общеобразовательного учреждения», «Социальный педагог учреждения интернатного типа». Подготовка по выбранным профилям характеризуется глубоким осмыслением содержательной сущности профессии социального педагога, определением причинно – следственных закономерностей деятельности, обнаружением общих и единичных черт профессиональной деятельности.

Система дифференцированной подготовки социальных педагогов для учреждений различного типа потребовала разработки взаимосвязанных профильных спецкурсов, которые обогащают профессиональную подготовку будущих специалистов.

В процессе прохождения спецкурса «Технология социальной реабилитации семьи» изучаются сущность, виды реабилитации (медицинская, социальная, психологическая, профессиональная, социально – педагогическая); рассматривается сеть реабилитационных учреждений системы здравоохранения, социальной защиты населения, образования, учреждения санаторно – курортного типа, профессиональной реабилитации, общественные реабилитационные центры. Спецкурс «Моделирование системы социально – педагогической реабилитации семьи» позволяет овладеть умением создавать модель системы социально – педагогической деятельности в условиях цен-



тра «Семья». Студентами осваиваются сущность процесса моделирования, типы, свойства моделей, основные требования к их построению.

Производственная практика в центре «Семья» проходит с целью освоения технологии социально – педагогической реабилитации семьи: проводится патронаж семьи (совместно с наставником из центра); определяется реабилитационный потенциал семьи; составляется программа комплексной реабилитации семьи на основе взаимодействия со специалистами специализированного реабилитационного центра или учреждением службы реабилитации.

Спецкурс «Способы социально – педагогического взаимодействия с семьей» способствует подготовке дипломной работы. Целью преддипломной практики является разработка методологии исследования, определение эффективных способов социально – педагогического взаимодействия с семьей.

Освоение профиля «Социальный педагог общеобразовательного учреждения» позволяет овладеть технологией стимулирования и развития социально – ценной деятельности школьников, поддержкой социальных инициатив. Применяются активные методы обучения: ролевые игры, коллективно – творческие дела, тренинги, дискуссии, составление индивидуальных и групповых проектов.

Студенты знакомятся с методами организации ученического самоуправления, овладевают методикой организации дискуссии, технологией инициирования, организации и развития подростковой добровольческой службы на базе образовательного учреждения; знакомятся с формами организации продвижения сообщений (пресс – релиз, пресс – конференция, круглый стол, имидж – пакет), разрабатывают структуру социального проекта. После освоения содержания спецкурса «Технология развития социальной активности личности» студенты четвертого курса проходят произ-

водственную практику в общеобразовательных школах с целью освоения технологии развития социальной активности.

Спецкурс «Моделирование системы социально – воспитательной поддержки развития ребенка в общеобразовательном учреждении» ставит целью обучение студентов пятого курса моделированию воспитательных систем в условиях общеобразовательной школы. Изучаются теоретические подходы к феномену социально – воспитательной поддержки, осуществляется педагогическое осмысление этого явления, определяются концептуальные позиции социально – педагогической поддержки; выделяются ее основные направления. Производственная практика на пятом курсе ставит целью апробацию воспитательной системы, разработанной студентом.

Спецкурс «Способы социально – педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении» способствует подготовке дипломной работы, а целью преддипломной практики становится, определение эффективных способов социально – педагогической деятельности по стимулированию и поддержке социальных инициатив школьников.

В процессе прохождения спецкурса «Технология социокультурного ориентирования личности воспитанника в учреждении интернатного типа» изучаются методы, приемы социокультурного ориентирования личности воспитанника учреждения интернатного типа. Студенты выполняют задания по составлению плана этической беседы, по разработке диспута со старшеклассниками. После освоения спецкурса студенты проходят производственную практику в школе – интернате или детском доме, приобретая навыки социокультурного ориентирования личности воспитанника. Содержание практики включает ряд заданий по диагностике коммуникативных способностей воспитанников, анкетированию с целью определения их жизненных целей и проведению этических бесед, диспута со старшеклассниками и тренинга коммуникативных умений.

Спецкурс «Моделирование системы социально – воспитательной поддержки развития ребенка в учреждении интернатного типа» позволяет овладеть умением создавать модель системы социально – воспитательной поддержки развития ребенка в условиях школы – интерната или детского дома.

Целью спецкурса «Социально – педагогическое сопровождение воспитанников учреждения интернатного типа» является обучение студентов шестого курса технологии социально – педагогического сопровождения: студенты разрабатывают формы внеурочной деятельности для организации жизнедеятельности детского сообщества; составляют план индивидуальных психолого-педагогических консультаций.

Результат функционирования системы дифференцированной подготовки в итоге выражается в готовности студентов – социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа.

### **Литература**

1. Галагузова Ю.Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов. – М.: Московский государственный социальный университет; Академия социальной работы, 2001.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд – во ЛГУ, 1980.
3. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978.

**Кашина Е.Г.**

### **ТВОРЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Самые передовые педагогические теории, самые современные системы и методы обучения, прекрасно составленные инструкции и разработки не способствуют в полной мере эффективности учебного процесса. Решающую роль

в обучении и воспитании играет учитель. На страницах педагогических изданий термин «творческая индивидуальность педагога» появляется все чаще, вытесняя более распространенный ранее – творческая личность. Вероятно, это обусловлено пониманием того, что решающим фактором обновления школы является не просто готовность учителя к решению педагогических задач, а яркая, самобытная личность, уникальная и неповторимая, так как педагогическое творчество предполагает личностное, индивидуальное воплощение.

Личность педагога выступает и источником развивающего обучения, и образцом, эталоном отношения к делу, преданности идее, и инструментом убеждения и внушения. Педагогическое творчество немыслимо без широкого кругозора, культуры, без развития способностей и устремленности учителя к поиску более совершенных систем обучения. Оно предполагает наличие у учителя комплекса общих качеств, характеризующих любую творческую личность, независимо от рода деятельности (эрудированность, чувство нового, способность к анализу и самоанализу, гибкость и широта мышления, активность, воля, развитое воображение).

Для творческой деятельности характерны специфические особенности и качества личности, выделяемые многими исследователями (Ф.И. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, умения передавать другим накопленные знания и понимать ученика, способность проектировать способы развития личности, педагогический такт [3, 122]. Педагогическая увлеченность – одна из главных предпосылок педагогического творчества, которая сопровождается педагогическими способностями такие индивидуально-психологические свойства личности, благодаря которым успешно осуществляется какая-либо деятельность, при меньших затратах труда достигаются большие результаты (Ф.И. Гоноболин), происходит успешное овладение определенной деятельностью и обеспечиваются ее высокие показатели (Н.В. Кузьмина).

Успешное выполнение какого-либо вида человеческой деятельности может быть обусловлено не отдельными способностями, а их своеобразным сочетанием, ансамблем. Педагогу, как творческому работнику, должен быть присущ такой ансамбль способностей. Ученые выделяют способности, характерные для успешно работающего учителя: понимать ученика, объективно оценивать их качества, доступно сообщать учебный материал, предвидеть результаты своей работы, ошибки и возможные трудности учеников [3, 127].

Исследования педагогических способностей на основе анализа педагогической деятельности позволили ученым выделить основные компоненты в структуре деятельности учителя и соотнести их со способностями: конструктивные (способность к проектированию личности, подбору материала и средств осуществления педагогических целей); организаторские; коммуникативные (способность устанавливать взаимоотношения с воспитанниками); гностические (способность приобретать и использовать знания).

К педагогическим свойствам Н.В. Кузьмина относит: педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, требовательность. Ею доказано различие между педагогическими способностями к организации обучения и воспитания, позволяет говорить о типологии учителей.

В зависимости от успешности развития педагогических способностей подразделяют учителей на три группы: быстро овладевают профессией, не имеют срывов и быстро достигают мастерства в работе; медленно, иногда со срывами, но все же овладевают педагогическим мастерством; несмотря на большой стаж, так и не овладевают мастерством [1, 128].

Доказано, что талантливых учителей не более 12%, основная масса (67%) – мастера, сумевшие овладеть приемами обучения и воспитания и добивающиеся хороших результатов в работе [5, 162].

По мнению В.А. Кан – Калика, творческая индивидуальность педагога характеризуется отношением личности к творчеству, активным участием в

творческом процессе, уровнем продуктивности деятельности, пониманием значения деятельности в общественной жизни [4, 46].

Схема №1

Специфика педагогического творчества учителя иностранного языка



Творческая индивидуальность, опосредованная личностными качествами, требует их формирования в ходе профессиональной подготовки в вузе, когда образовательный процесс личностно опосредован, подчинен определенным законам, а проявление свойств в деятельности индивидуально.

В процессе педагогического творчества индивидуальные особенности проявляются в способах решения педагогических задач [4, 47], в стиле деятельности, в манерах, в отношении к собственной деятельности. Проявления творческого стиля деятельности разнообразны, но наиболее характерными являются такие черты, как универсальность, целесообразность и самобытность. Творческий стиль деятельности – это особый педагогический почерк учителя, его индивидуальная манера. Творческая индивидуальность учителя иностранного языка проявляется в приемах погружения обучаемых в семиотическое пространство, в способах создания комфортной среды для освоения иноязычной лексики.

Творчество в профессиональной деятельности учителя иностранного языка является сложным многокомпонентным процессом, основные элементы которого формируются в процессе целенаправленного тренинга, ориентированного на выработку творческого стиля деятельности, средствами театральных технологий.

### Литература

1. Еремин Ю.В. Основные принципы профессионально-деятельностного коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам на специальных факультетах педвузов // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. / – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2001. – С. 104–111.
2. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). – М.: Искусство, 1972.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: (Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога). – Грозный: Чеч.-Инг. изд-во, 1976.

5. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания: Первая кн. учителя. – М.: Рос. пед. агентство, 1998.

**Косарева Е.Ю.**

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Современное содержание непрерывного профессионального образования соотносится с приоритетной задачей культивирования форм творческой активности и становлении педагога как субъекта развития собственной деятельности. Новый акцент в рассмотрении высшего педагогического образования требует изменения его содержания и способов организации педагогического процесса в вузе, в основе которого лежит ряд специфических принципов (Н.Н. Никитина).

Принцип единства профессионального и личностного развития предполагает повышение значимости общекультурной подготовки, направленности дисциплин на ценностное самоопределение педагога. Принцип избыточности ценностной информации означает выработку у студентов в процессе обучения системы ценностных отношений к изучаемым вопросам. Принцип единства сознания и деятельности подчеркивает, что путь присвоения идеи связан с обнаружением и осознанием ее значимости и ценности в практической деятельности [4]. Реализация данных принципов требует пересмотра позиции студента в учебной деятельности.

Педагогическое образование, ориентированное на процессы развития, предполагает принятие обучаемого в качестве субъекта образовательного процесса. В процессе самоактуализации он формирует, во-первых, образ мира и образ своей профессии в нем; во-вторых, сквозь призму социального предназначения формирует образ себя как профессионала (В.П. Саврасов).



В психолого-педагогических исследованиях профессионального образования фиксируется смещение научного интереса с описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста к исследованию профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии.

Начиная с 80-х годов (исследования В.Н. Козиева), появился ряд работ, в которых рассматривались различные аспекты профессионального самосознания педагога: психологические особенности профессионального самопознания студентов (Е.М. Боброва); формирование самосознания студентов (С.В. Васьковская, Н.Е. Шафажинская); самосознание учителя и его профессиональная гибкость (Л.М. Митина); профессиональное самосознание молодого учителя (В.П. Саврасов); профессиональное самосознание в системе профессионально значимых качеств (В.А.Сластенин, А.И. Шутенко).

При определении профессионального самосознания педагога следует опираться на характеристики и свойства самосознания, обозначая их педагогическую специфику. Профессиональное самосознание есть «осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности» [3,59]. При этом каждое из них рассматривается как структура, состоящая из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (самопонимание), аффективного (самооценка) и поведенческого (саморегуляция). Эта интерпретация наиболее адекватно отвечает специфике личностно-ориентированного подхода к профессиональному развитию педагога как субъекта творческой деятельности и самореализации.

Как отмечают ученые, основным недостатком в подготовке педагогов на сегодняшний день выступает «знаниевый подход», «нейтральность» учебной деятельности студента по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности. Лишь сформировавшись как субъект учеб-

ной деятельности студент сможет выступить осознанным деятелем в профессии, что предполагает способность к рефлексии, прогнозированию и проектированию своей профессиональной деятельности: «Кто бы и когда бы ни действовал, он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности...а, во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи» [8, 410].

Профессиональное самосознание позволяет развивать педагогическую деятельность, совершенствуя ее средства в соответствии с внутренне осознанными целями, реализовать себя как субъекта. Как отмечает А.И. Пригожин, деятельное самосознание педагога – понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования, а субъектность представляет собой воплощение в одном лице единства целеполагания и целеосуществления. Эти интегративные характеристики закладываются и реализуются в учебной деятельности студента, а затем переносятся в профессиональную сферу.

Источниками изменения профессионального самосознания педагога в условиях вузовской подготовки являются: собственная практическая деятельность студента и общение в рамках профессиональной среды (И.В. Вачков, Л.С. Митина). Становление профессионального самосознания происходит в ходе взаимодействия с авторитетными педагогами (через оценку ими тех или иных педагогических явлений, различных сторон личности и деятельности студента); влияние оказывают и отношения в учебной группе (учебный рейтинг и авторитет в вопросах, связанных с профессиональной деятельностью). Средством активизации профессионального самосознания студентов на начальном этапе обучения является допрофессиональная рефлексия – целенаправленное воспроизведение и осмысление своего жизненного, в частности школьного опыта (ролевые игры, написание эссе).

Преподавание вузовских дисциплин способствует развитию деятельностного и гибкого профессионального самосознания, если оно направлено на задачи личностного развития и воспитания будущего специалиста:

- студентом осознается личная и социальная значимость своей профессии;
- формируется целостное представление об образовании как особой сфере социокультурной практики, выступающей как контекст становления личности;
- развивается способность к пересмотру собственных позиций, к выбору новых форм и методов работы в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики;
- формируется культура мышления, речь;
- осуществляется психологическая и методическая подготовка к работе в междисциплинарных областях знаний.

Данные требования успешно реализуются включением в учебный процесс самостоятельной деятельности студентов, прежде всего содержащей исследовательские компоненты. Использование самостоятельных форм работы позволяет реализовать потребность студентов в самоактуализации, то есть их стремление развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности и компетентности.

Самостоятельная работа студентов понимается как особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности, осуществляемой при косвенном (партнерском) участии преподавателя, характеризующейся большой активностью протекания познавательных процессов. Она может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки студентов к самостоятельному пополнению своих знаний (Т.А. Коноваленко).

При подготовке студента в условиях развития образования особое значение приобретает процесс формирования исследовательской культуры, способности объективного, системного анализа педагогической деятельности и осознания себя как ее субъекта. Целевая направленность обучения заключатся не только в информировании об основных закономерностях педагогических явлений, но и в обучении способам самой науки, ориентирующим на ценности педагогических знаний, что «позволяет студенту представить результативность педагогической деятельности, вызывает интерес и потребность студентов в педагогическом поиске, формирует способности к самопознанию и самосовершенствованию, составляющим базу профессиональной устойчивости» [6, 131].

Формирование исследовательской культуры способствует активизации рефлексивных процессов в ходе учебной деятельности, в том числе и процессов самосознания, ведет к осознанию значимости самоорганизации и саморегуляции в учебе и профессиональной деятельности. В исследованиях В.И. Андреева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Г.В. Козловой, Д.Б. Эльконина подчеркивается, что учебная деятельность, имеющая исследовательскую направленность способствует проявлению и развитию оригинальности мышления, творчества обучаемых.

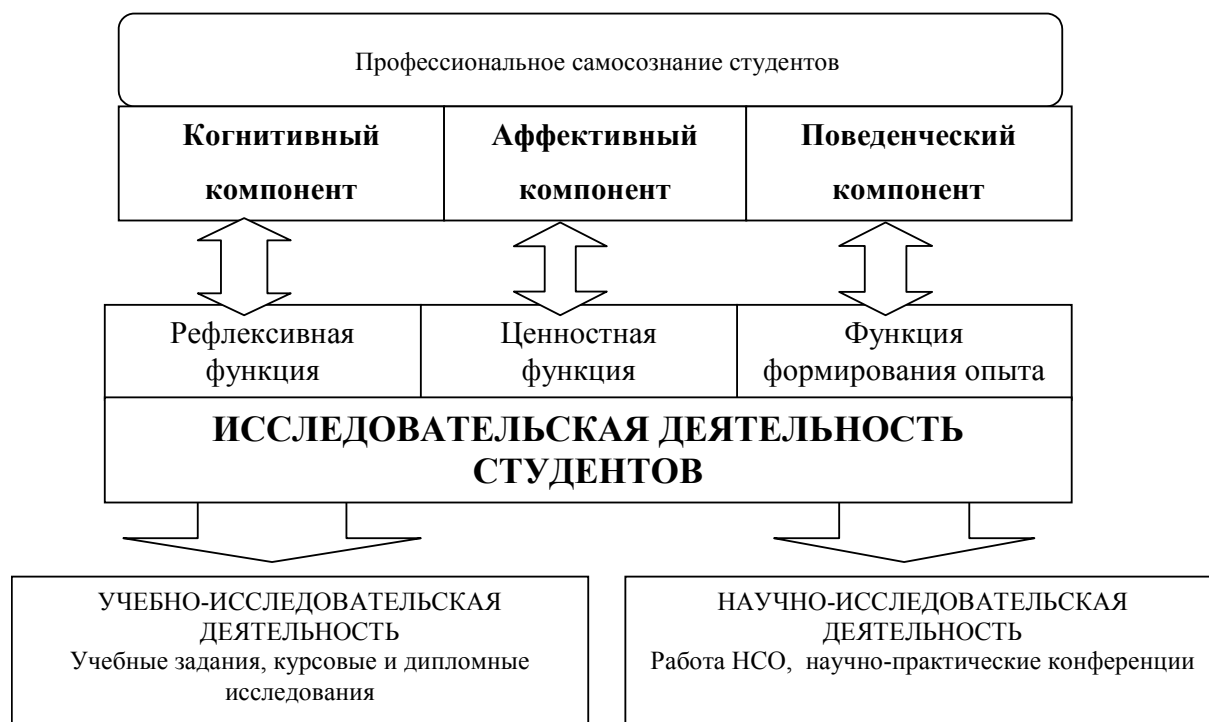
Следует развести понятия «научно-исследовательская работа» и «учебно-исследовательская работа», в совокупности представляющие разнообразие организационных форм исследовательской деятельности студентов вуза. Научно-исследовательской работой является такая деятельность студента, которая обнаруживает самостоятельное творческое исследование темы. Под учебно-исследовательской работой понимают овладение технологией творчества, знакомство с техникой эксперимента, с научной литературой (Я.В. Сердобинцев). Существенным различием между ними является степень самостоятельности выполнения исследовательского задания и новизна результата (Л.А. Перова).

Под исследовательской работой студентов будем понимать процесс приобретения знаний и формирования умений творческой исследовательской деятельности, предполагающей на начальном этапе внедрение элементов научных исследований в учебный процесс вуза, а в дальнейшем – самостоятельную исследовательскую работу студента по проблеме. Такой подход позволяет проследить изменения задач педагогического управления работой студентов на каждом этапе обучения.

Воспитательные функции исследовательской деятельности студентов педагогического вуза могут быть поняты исходя из учета специфики поведения, эмоций и познания обучаемых в ходе ее реализации. Это прежде всего функции: формирования опыта, рефлексивная, мотивационно-ценностная. Каждая из них отражает многообразие решения педагогических задач и отвечает различным компонентам профессионального самосознания.

Схема 1

Функции и виды исследовательской деятельности студентов



Функция формирования опыта связана с обучением способам индивидуального и общественного бытия через организацию жизни в вузе и конкретной социальной активности, отбором форм и методов своей деятельности, что позволяет эффективно развивать необходимые навыки, умения.

В учебном процессе студенты приобретают личностный опыт, накапливают в себе знания, умения, навыки, способности, а исследовательская деятельность позволяет им экстерииоризировать все накопленное путем самостоятельного решения проблемной задачи.

Мотивационно-ценностная функция исследовательской деятельности связана с побуждением процессов саморазвития, самосовершенствования. Самостоятельная постановка и решение педагогических задач, разрешение противоречия между известным и неизвестным, желаемым и существующим позволяет будущему педагогу оценивать и усовершенствовать себя, тем самым влияя на качество своего профессионального бытия (аффективный компонент профессионального самосознания). Формирование ценностного отношения студентов к педагогической деятельности осуществляется при ориентации творческого поиска на способы реализации социально заданных ценностей педагогической деятельности и одновременно на создание условий для их личностного принятия.

Рефлексивная функция исследовательской деятельности студентов состоит в творческом характере их жизнедеятельности, направленном на самосовершенствование и преобразование себя и окружающего мира. Будущие педагоги стремятся к установлению причинно-следственных связей, осуществляют рефлекссию получаемых знаний, обеспечивая их глубокое и сознательное усвоение (Ф.У. Базаева). Рефлексивная природа исследовательской деятельности студента заключена в нескольких аспектах: она, во-первых, приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей профессиональной деятельности; во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, на-

стоящем и будущем; в-третьих, делает студента субъектом своей активности. Все это позволяет формировать целостное и адекватное самопонимание – когнитивный компонент профессионального самосознания педагога.

Структура указанных выше функций проявляется в их соподчинении. Доминирование той или иной функции в конкретном содержании исследовательской деятельности студентов на том или ином этапе обучения определяет более активную направленность на один из компонентов профессионального самосознания.

Исследовательская деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе и основывается на субъектной активности студентов. Однако, для целенаправленного достижения воспитательных и образовательных целей, необходимо рассмотрение вопроса о стратегиях управления ею со стороны преподавателя высшей школы. Мы предлагаем выделять две взаимосвязанные стратегии: психолого-педагогическая поддержка и научно-методическое сопровождение.

Схема 2

Управление исследовательской деятельностью студентов вуза



Психолого-педагогическая поддержка (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) – необходимая составляющая в решении задач профессионально-личностной самореализации студента. Она состоит в совместном со студентом определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок по отношению к исследуемой проблеме, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих реализации исследования. Рассмотрение студента как участника и субъекта целостного образовательного процесса предполагает акцент на гуманизации его исследовательской деятельности (ИД), что связано с предоставлением каждому права и возможности реализовать себя как исследователя, как индивидуальность. Психолого-педагогическая поддержка осуществляется адресно и эпизодически, с учетом индивидуальной потребности каждого студента.

Вторая стратегия управления исследовательской деятельностью студентов – научно-методическое сопровождение (Е.И. Казакова, А.П. Тряпи-



цына), которое понимается как создание и развитие разносторонних условий (организационных, методических, информационных, коммуникативных) для успешной самореализации субъекта исследования (студента) и его эффективного взаимодействия с педагогом в разрешении возникающих проблем. Педагогическое сопровождение предполагает опосредованное научно-методическим комплексом управление деятельностью студентов.

Разработка методов и форм реализации рассмотренных стратегий с учетом задач развития профессионального самосознания будущих педагогов, а также решение вопроса об их соотношении представляется актуальной проблемой теории и методики профессионального образования. Формирование у студентов опыта творческого решения профессиональных задач, овладение исследовательскими навыками являются значимыми для осуществления ориентации будущих педагогов на непрерывное профессиональное становление, становления активного и целостного профессионального самосознания, объединяющего учебную и будущую педагогическую деятельность в единый, личностно-значимый процесс развития профессионала.

### **Литература**

1. Базаева Ф. У. Самореализация будущего учителя в процессе его подготовки в вузе. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999.
3. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Советская педагогика. -1989. – №12. -С.52-56.
4. Никитина Н.Н. Развитие целостного сознания учителя // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 65-70.

5. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1986.

6. Руднева Т.И. Основы педагогического профессионализма. – Самара: СамГУ, 1996.

7. Шипилова Т.Н. О понятиях «исследовательские умения и навыки» и различных подходах к их формированию // Творческое отношение преподавателей, студентов и учащихся к учебно-познавательной деятельности. – Липецк: ЛГПУ, 2001. – С. 3-15.

8. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С.13-21.

**Кураева Ю.Г.**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Становление высококвалифицированного специалиста является основной задачей высшего образования и этот процесс требует активного привлечения всех средств профессиональной подготовки студентов. В итоге процесс профессионализации сопровождается не только развитием личностных структур, но и специфической интеграцией свойств и качеств личности, формированием ее как целостной системы, при этом ведущую роль играет ее профессиональная направленность.

Проблема профессиональной подготовки студентов приобретает особую значимость в силу усложнения требований к выпускнику вуза, вынужденного решать профессиональные задачи в условиях конкуренции в профессиональной сфере. В теории профессиональной педагогики разработаны принципы отбора содержания вузовского образования, структу-

ра готовности к профессиональной деятельности. В меньшей степени в науке уделено внимание формированию устойчивой профессиональной направленности, так как предполагается, что студент приходит в вуз с ее наличием. Поэтому при поступлении в вуз не учитывается в полной мере тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Необходим индивидуальный подход, а также максимальное использование всего арсенала профориентационных возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение педагогических технологий, ориентированных на профессиональное самоопределение.

В учении о личности проблема направленности занимает центральное место: она исследовалась философами, психологами, социологами и педагогами. Учеными направленность понимается по-разному: как система мотивов (С.Л. Рубинштейн); как доминирующее отношение личности к миру, к себе (П.М. Якобсон); как психические свойства, определяющие деятельность человека, ее общее направление в различных конкретных обстоятельствах (В.С. Мерлин). Несмотря на различия в толковании понятия, исследователи сходятся в том, что направленность выражает сущность личности, определяет ее цельность и устойчивость, формируется и развивается не столько в меру усвоения, сколько в меру изменения субъектом окружающей действительности [3].

Потребности и интересы человека, связанные с его отношением к профессиональному труду, характеризуют профессиональную направленность личности. По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная направленность – это интегративное качество личности, которое определяет отношение человека к профессии, придает всей учебно-трудовой деятельности глубокий личностный смысл, резко повышая тем самым качество усвоения профессиональных знаний, умений, навыков [2].

Понятие «профессиональная направленность» по своей структуре сложное образование, которое включает в себя предметное содержание, опирающееся на мировоззрение и определенные стереотипы. К структурным компонентам этого понятия относятся: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы); ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.); профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию); социально-профессиональный статус.

В профессиональной направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. Профессиональная направленность предполагает внутреннее понимание целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Профессиональная направленность личности формируется и развивается за время обучения в вузе под влиянием преподавания общественных, специальных и других дисциплин, участия в общественной жизни [1].

Успешность обучения студентов в вузе зависит от многих факторов, среди которых одними из важнейших являются интеллектуальное развитие, как показатель умственной деятельности и уровень профессиональной направленности личности. Среди студентов выделяются четыре группы с различным уровнем сформированности профессиональной направленности [4].

К первой группе относятся студенты с высоким уровнем профессиональной направленности, для них характерна стабильная, достаточно высокая успеваемость. Они проявляют активный интерес к избранной профессии, переходящий в склонность; для них характерно проявление инициативы и самостоятельности, целеустремленности и творческого начала.

Ко второй группе относятся студенты со средним уровнем сформированности профессиональной направленности, для них также характерна достаточно высокая успеваемость, но стабильный устойчивый характер она имеет лишь по нескольким «избранным» дисциплинам. У этой группы студентов возможно проявление пренебрежительного отношения к дисциплинам, не входящим в профессиональную подготовку.

Третью группу составляют студенты с преобладанием низкого уровня профессиональной направленности. Они имеют определенные установки на профессию, но мало проявляют самостоятельность и активность в учебно-производственном процессе. Их профессиональная направленность ярко не выражена и носит неустойчивый, разбросанный характер. По содержанию она может быть чисто учебной или узкопрактической.

К четвертой группе относятся студенты, у которых отсутствует профессиональная направленность или находится в стадии начального формирования.

Теоретический анализ литературных источников показал, что в процессе обучения в вузе происходит развитие профессиональной направленности студентов. Это процесс обусловлен изменением структуры профессиональной направленности, изменением ведущих и второстепенных мотивов. Соответственно, преподавателям высшей школы важно, чтобы происходило не снижение профессиональной направленности, например, вследствие разочарования в профессии, а ее повышение. Таким образом, в практическом плане важно отследить динамику профессиональной направленности студентов. С этой целью нами была разработана и апробирована на студенческих группах анкета, основным назначением которой являлась попытка проследить динамику формирования профессиональной направленности у студентов химического факультета.

Анкетирование было проведено на базе химического факультета Самарского государственного университета среди студентов второго и чет-

вертого курсов. Общее количество испытуемых составило 34 человека; возрастной состав испытуемых от 18 до 22 лет.

Для определения профессионального самосознания была использована методика Куна и Мак-Портленда «Кто Я?». Так как предметом исследования является профессиональная направленность, то за единицу анализа принимались высказывания «студент» и «химик» (будущий химик). На втором курсе осознают себя в качестве студентов 68,8%, в то время как на четвертом курсе это количество увеличивается до 83,3%. Осознание себя как будущего специалиста химика наблюдается у 31,3% студентов второго курса и у 55,6% студентов четвертого курса.

Анализ ответов показал, что отмечается рост положительного отношения к профессии у студентов четвертого курса по сравнению со второкурсниками. Отмечено, что студенты всей выборки не проявляют негативного отношения к профессии. Для сравнения полученных данных рассчитывался общий индекс удовлетворенности [5]: значение индекса для группы студентов второго курса составило +0,3, а для группы студентов четвертого курса +0,4, что является недостаточным.

Что касается представлений студентов о профессиональном будущем, то на втором курсе 75% студентов, а на четвертом курсе 88,8% студентов представляют себе профессиональную область, в которой хотели бы себя реализовать, однако интерес к педагогической деятельности оказался незначительным, а желание реализоваться в науке возрастает от 12,5% на втором курсе до 44,4% на четвертом. Но при этом, основная масса студентов ориентирована на производство и культурную сферу.

Результаты исследования по шкале жизненных ценностей показали, что ни у студентов второго курса, ни у студентов четвертого достижение успеха в профессиональной деятельности не является основным условием главного удовлетворения в жизни. Среди основных жизненных ценностей

на первом месте у студентов 2 курса стоит ощущение личной свободы, а у студентов четвертого – материальное благополучие.

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать некоторые выводы: во-первых, осознание себя как будущего специалиста-химика выражено у большинства студентов второго и четвертого курсов; во-вторых, низкая направленность на педагогическую и научную деятельность обусловлена снижением в последние годы социального статуса профессий учителя и ученого. Но в целом удовлетворенность профессией химика обусловлена открытием на факультете престижных специальностей («нефтехимия», «химическая экспертиза», «медицинская химия»). В то же время отмечаем, что в процессе обучения происходит неравномерное развитие профессиональной направленности и требуется средства, углубляющие профессиональную направленность:

- раскрытие сущностных аспектов профессиональной деятельности;
- стимулирование познавательной активности студентов, направленной на осознание психологических особенностей собственной личности и будущей профессиональной деятельности;
- формирование у студентов осознанной потребности в постоянном, систематическом самопознании, рефлексии и профессиональном развитии;
- формирование у студентов перцептивно-рефлексивных и гностических умений и навыков, способствующих созданию адекватного «образа профессионального Я».

### **Литература**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Из-во БГУ, 1981.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во МОДЭК, 2000.

3. Калинин Л.И. Педагогические средства формирования готовности слушателей подготовительных курсов к обучению в инженерно-техническом вузе: Дис. ... канд. пед. наук.- Самара, 2004.

4. Науменко Ю.В. Воспитание профессиональной направленности личности учащихся. <http://www.vtk.t-k.ru/msie/expr01.htm>

5. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: Учебное пособие. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002.

**Лапшова Е.С.**

### **СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К СОЦИАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

В XXI веке обязательным требованием к специалисту с высшим образованием является знание иностранного языка. Контент-анализ объявлений о вакансиях выявил, что чаще всего работодатель выдвигает два условия к специалисту: знание компьютерных программ и иностранного языка.

Причина такого повышенного интереса к иностранному языку заключается в том, что владение одним или несколькими иностранными языками является показателем общей и профессиональной культуры специалиста, а также коммуникативной компетентности – способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Коммуникативная компетентность включает в себя знание норм и правил общения, владение его технологией. В основе коммуникативной компетентности лежит коммуникативная культура, которая, по мнению Е.В. Руденского, включает в себя следующие составляющие:

– творческое мышление, которое проявляется в нестандартности и гибкости мышления и предстает как вид социального творчества;



- культура речевого действия, под которой подразумевается грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация, соответствующий ситуации тон общения, динамика звучания голоса, темп, интонация, хорошая дикция;
- культура самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;
- культура жестов и пластики движений;
- культура восприятия коммуникативных действий партнера по общению;
- культура эмоций как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении [6].

Умение устанавливать и поддерживать деловые контакты, вести конструктивные переговоры, работать в команде – все это обеспечивает коммуникативная компетентность, условие успешной деятельности специалиста в различных сферах.

Иностранный язык как предмет федерального компонента учебного плана высшего учебного заведения способен формировать коммуникативную культуру, так как «уроки иностранного языка являются уроками общения» [3]: студенты учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами.

Анализ программ обучения иностранным языкам в языковых и неязыковых вузах выявил, что в настоящее время нет ни одной программы, где отсутствовала цель – обучение общению, а языковой материал рассматривается как средство речевого общения. Вузовский курс иностранного языка носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, что

позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной деятельности, так и для целей самообразования.

Многоаспектность языковой подготовки позволяет уточнить суть коммуникативной компетенции – это умение соотносить языковые средства с определенными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения [4].

Для полноценного общения необходимо не только умение владеть языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей. Незнание этого внеязыкового материала может стать препятствием в процессе общения, вызвать непонимание [2].

Исходя из положения социолингвистики группа методистов, возглавляемая Е.И. Пассовым, еще в начале 80-х годов XX века выдвинула новую концепцию обучения иностранным языкам, которая получила широкое распространение в настоящее время. Традиционный путь «язык + культура» не может быть эффективным, считают они. И дело здесь не в количестве культуры (чем больше, тем лучше). При таком подходе культура никогда не станет «плотью и кровью» образовательного процесса, ибо в действительности «язык и культура» – нерасторжимое единство, в котором ведущий компонент – культура. Поэтому необходим принципиально иной путь: культура через язык, язык через культуру, «присвоение фактов культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладения языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения фактов культуры». Это определяет совершенно новую технологию образовательного процесса, изменяющую методы, приемы и средства обучения иностранным языкам.

Таким образом коммуникативная компетенция складывается из двух неразрывно связанных компонентов – языковой и культурной компетен-

154

ции. Под языковой компетенцией понимается способность и готовность осуществлять непосредственное общение (говорение, понимание на слух) и опосредованное общение (чтение, письмо). Понятие «культурная компетенция» все чаще замещается понятием «социокультурная компетенция», под которой понимается «знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения, этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения» [1].

Все социальные контакты и акты коммуникации опосредованы тем слоем знаний и представлений, которые есть у человека. Значит, между субъектами общения стоят их слои культуры. Два эти слоя определяют их отношения друг с другом, которые будут более эффективными, если это будет осознаваться собеседниками и если их взаимоотношения будут эмпатичными.

Эмпатийность – свойство личности, способность к восприятию иного образа мыслей, умение соотносить свое и чужое, позволяющее избегать сбоев в общении. Эмпатия обеспечивает эмоционально-оценочное отношение в процессе обучения иностранному языку как диалогу культур.

Понятие «эмпатия» ввел в научный обиход Э. Титченер. Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, вчувствование в другого человека [5]. Сегодня этот термин, благодаря исследователям, наполнен обширным содержанием и означает: психический процесс, позволяющий человеку понять переживания другого человека; механизм познания; деятельность человека, которая дает возможность особым образом строить общение; особый вид внимания к другому человеку; способность, свойство личности; характеристика человека, – «эмпатийность».

Эмпатия как один из механизмов общения (идентификация, эмпатия, рефлексия) является условием успешной коммуникации, в то же время выступает как средство, формирующее коммуникативную компетенцию, так как присутствует в эмоциональном, интеллектуальном, практическом

компонентах деятельности: эмоциональный – сопереживание (перенос на себя чужого эмоционального состояния), сочувствие (переживание за другого без соотнесения с собой); интеллектуальный (принятие точки зрения другого); практический (воображение, фантазия, бескорыстность). В большинстве случаев высокая эмпатийность – результат специального обучения.

Иностранный язык предоставляет возможности для развития эмпатии практически во всех видах языковой деятельности: устная речь (монолог, диалог), аудирование, чтение, письмо.

Даже такая односторонняя коммуникация как монологическая речь, будет более успешной, если говорящий воспринимает состояние слушателей эмпатично, вносит необходимые изменения в текст, интонацию, темп речи, если почувствует изменение состояния аудитории. На занятиях иностранного языка студенты получают задание подготовить монологическое высказывание по теме, но с вариациями (например для различных категорий слушателей (для иностранных гостей, для сокурсников, для школьников и т.д.)).

Систематическое использование широкого спектра вводов диалога (диалог – обмен информацией; диалог-планирование совместных действий; диалог – обмен впечатлениями, мнениями при совпадении взглядов, при расхождении мнений) обеспечивает развитие эмпатии у студентов.

Поскольку «сами переживания могут быть не только отнесены к реально-конкретному субъекту, но и к переживаниям-эмоциям-чувствам-замыслам-идеям персонажей из литературных произведений, кинематографа, сценического искусства» [7], прослушивание текстов на иностранном языке преследует цель не только выделения смысловых вех, отделения основной информации от второстепенной, определения темы сообщения, разделения текста на смысловые куски, установления логических связей между фактами, выделения главной мысли, восприятия сообщения в опре-

156

деленном темпе и длительности звучания без потерь, но и определения отношения автора к излагаемым фактам. Специально организованное обсуждение услышанного способствует эмпатическому слушанию.

Развитие эмпатических способностей при чтении иноязычного текста определяется его содержанием. Согласно точки зрения И.И. Халиевой, «тексты – основной источник получения информации о социокультурном фоне, ознакомления с культурными реалиями страны изучаемого языка» [8]. Реалии – это название присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ. В сопоставительном лингвострановедении реалиями принято считать слова, обозначающие предметы и явления, связанные с историей, культурой, экономикой и бытом стран изучаемого языка, которые отличаются полностью или частично по своему значению от соответствующих слов родного языка обучающегося. В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой. Реалиям присущ национальный и исторический колорит. При сопоставлении языков и культур можно выделить следующее: реалия свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует. Реалия может присутствовать в нескольких языковых коллективах, но при этом в каждом иметь дополнительное значение: амер. *clover leaf* – клеверный лист; автодорожное пересечение в виде клеверного листа / рус. клеверный лист. В разных обществах сходные функции осуществляются сходными реалиями: амер. *sponge* – губка / рус. мочалка (при мытье в ванной, бане). Также в разных обществах сходные реалии различаются разными оттенками своего значения: *cuckoo's call* – кукование кукушки в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, в русских – сколько лет осталось жить. Незнание реалий может привести к коммуникативным сбоям (недоразумениям), конфликтам в общении и даже к культурному шоку.

Чтение иноязычных текстов не только развивает познавательный интерес студентов, но и готовит к восприятию иного образа мыслей, новой для них социокультурной среде. Акцентирование эмпатических переживаний в процессе чтения осуществляется с помощью вопросов и организации дискуссии по прочитанному тексту. Таким образом в контексте «диалога культур» эмпатия получает новое более широкое толкование.

Несмотря на то, что программа обучения иностранному языку определяет «главной задачей при обучении письму овладение языком деловой переписки и письменных научных текстов, характерных для производственной и научной деятельности» [4], а методисты рассматривают письмо как средство и лишь отчасти как цель, тем не менее, письмо выступает как средство общения, определяемое коммуникативной функцией языка. Умение написать деловое, бытовое письмо предполагает выбор таких речевых форм, которые, по мнению отправителя, будут благоприятно восприняты адресатам. Здесь эмпатия проявляется на расстоянии.

Для развития умения общаться применяется игровой тренинг в виде игровых упражнений по обучению общению. В методической литературе существует достаточно большое количество классификаций, систематизирующих виды учебных игр в соответствии с тем или иным классификационным критерием. К играм, способствующим развитию эмпатии отнесут: «Сыщики»; «Новый сотрудник»; «Мы очень любим»; «Зеркала»; «Интервью» и т.д. Но какие бы техники, средства и приемы развития эмпатии не использовал преподаватель, он не добьется успеха, если сам не обладает развитой эмпатией.

Успех обучения общения во многом зависит от того, каковы взаимоотношения между студентами и преподавателем, атмосфера общения в группе, межличностные контакты. Когда присутствует недоверие, страх или боязнь допустить очередную лингвистическую или стилистическую ошибку, нет дружелюбия и готовности помочь друг другу, благожелатель-

ного отношения к любому высказыванию или мнению, желания осуществлять совместную деятельность, то вряд ли можно говорить об эффективном обучении общению. Психологические факторы педагогического общения приобретают особую роль, так как преподаватель в данных условиях выступает как носитель изучаемого языка, лидер коммуникации, организатор межличностных контактов и иноязычной атмосферы.

Консолидация и сплочение группы, постоянное поддерживание интереса и благожелательности друг к другу, снятие психолингвистических барьеров, затрудняющих общение, – все зависит от профессионализма и творческих умений преподавателя, его эмпатичности, направленной на формирование коммуникативной компетентности студентов.

### **Литература**

1. Колесникова И.А., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр, БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001.
2. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, 2002.
3. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н.Е., Царькова В.Б. Мастерство и личность учителя. Изд.2-е. – М.: Наука, 2001.
4. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). Министерство образования РФ. ГНИИ ИТТ «Информатика» (Интернет публикация), 2000.
5. Роджерс Л. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.
6. Руденский Е.В. Социальная психология. – М.: Приор-издат, 1998.
7. Современный словарь по психологии. – Минск: «Элайда», 2000.

8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: «Рудомино», 1989.

Липатова Н.О.

## **МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проблема подготовки специалиста, конкурентоспособного в условиях рыночной экономики, является предметом научного интереса исследователей различных областей научного знания. Наибольшее внимание уделяется отбору средств обучения для формирования профессиональной компетентности, что требует создания модели специалиста, адекватной структуре готовности к профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной подготовки специалистов рассмотрена в различных аспектах: подходы к моделированию личности специалиста (А.А. Андреев, Г.У Матушанский, Н.Г. Печенюк, В.Г. Пищулин, Е.Э. Смирнова, Н.Ф. Талызина, А. Фролов, Л.Б. Хихловский и др.); структура профессиональной компетентности (В.Н. Введенский, Е. Вторина, М.Б. Парагульгов, Э.П. Печерская и др.); содержание и методы подготовки.

Модель специалиста является значимой для определения содержания учебного процесса и траектории образовательной деятельности в вузе.

«Модель» чаще всего понимается как образ, аналог, изображение, схема или описание процесса или явления. Применительно к образованию используются понятия: «модель учебного процесса», «модель подготовки специалиста», «модель технологической среды образования», «модель специальности», «модель специалиста» и др.

Модель специалиста выступает как эталон, идеал, который должен быть реализован в вузовской подготовке адекватно социальному запросу. Это документ, отражающий требования к знаниям выпускников, навыкам



и умениям, качествам, обеспечивающим эффективную профессиональную деятельность. Модель может быть представлена психограммой, профессиограммой, трудограммой, государственным стандартом, квалификационной характеристикой.

Она разрабатывается: как детальное описание качеств специалиста; как система навыков, позволяющая решать стандартные и нестандартные задачи, возникающие в ходе профессиональной деятельности специалиста; как система обучения, позволяющая специалисту успешно реализовывать все виды деловых (производственных) контактов с окружающей средой (информационной, технологической, кадровой и др.); как формально-математическое отображение процесса взаимодействия определенных типов обучаемых с преподавателями, технологической средой обучения, искусственно созданной или реальной практической средой.

Тенденции модернизации российского образования, связанные с переходом от знаниевой парадигмы образования к гуманистической, позволяют утверждать, что профессиональное образование в ближайшие десятилетия будет развиваться в рамках компетентного подхода, в связи с чем компонентами модели специалиста должны, на наш взгляд, стать компетентности.

Компетентный подход предполагает постепенный переход с трансляции знаний, формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетентностей, лежащих в основе способности выпускников к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [2, 138].

В педагогических исследованиях применяются два понятия «компетенция» и «компетентность», при этом некоторые исследователи трактуют их как однозначные (Селевко Г.К.). другие же считают, что эти понятия имеют некоторые различия и, следовательно, требуют своего разграничения.

Так, понятие «компетенция» применяется для обозначения: образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Под «компетентностью» понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [2, 139].

Исследователи С.Е. Шишов, И.Г. Агапов разводят понятия «компетенция» и «компетентность» в связи с их различной трактовкой, ссылаясь на определение «компетентности» В.М. Шепеля.

Под компетенцией понимается общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретаются при обучении, направляются на успешное включение в трудовую деятельность.

Рассматривая компетенции как формализованные, операционно-проверяемые цели образования, ученые считают их более мелким делением обобщенных целей образования с более высоким уровнем конкретизации, с одной стороны, и деятельностной составляющей образования, помогающей проявиться знаниям, умениям и навыкам в новой, нестандартизированной ситуации [3, 7]. Таким образом, компетенция есть более высокий уровень обобщения знаний, умений и навыков, но «компетенция» не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Обладать совокупностью компетенций – значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Компетенция одновременно тесно

162

связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности» [3, 7].

Экскурс в проблему понятийной сути компетенции приводит к выводу, что исследователи еще не пришли к четкому определению и разграничению этого понятия от компетентности. Вместе с тем, в основе компетенции выделяются знания, умения, навыки.

Мы понимаем под «компетентностью» – свойство личности, характеризующее деятельность, обусловленную ее склонностями и способностями, что позволяет успешно реализовываться в практической деятельности, стремиться к самообразованию и саморазвитию. Под «компетенцией» понимаем образовательный результат в определенной области деятельности, составной элемент компетентности.

Различают общекультурную (общую) компетентность (качество личности, уровень ее образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих проблем и определения своей позиции) и профессиональную компетентность. Применительно к области нашего исследования – это педагогическая компетентность, сложное индивидуально-психологическое образование, обуславливающее готовность преподавателя к выполнению педагогической деятельности. В структуре профессиональной компетентности будущего преподавателя выделяем: гуманистическую направленность; социальную, коммуникативную, регулятивно-организаторскую, информационную, нравственную, инновационную, лингвистическую коммуникативную компетентность; учебно-познавательную компетентность.

Гуманистическая направленность преподавательской деятельности основана на принципах гуманизма, системы воззрений, признающих ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающей благо критерием оценки

социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми.

Основополагающими принципами гуманистической направленности являются:

- признание студента высшей ценностью педагогической деятельности, мерой целесообразности построения любой педагогической системы;

- направление образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию студента в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);

- признание интересов развивающейся личности приоритетными образовательными целями;

- подчеркивание важности расширения границ свободы развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив;

- акцентирование активно-деятельностной роли студента в многообразном познавательном процессе;

- включение в познавательную деятельность личности студента в единстве ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлений.

Социальная компетентность как умение жить и работать с людьми в трудовом коллективе, в команде, брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, основывается на ориентации на сотрудничество, в том числе партнерские отношения между преподавателем и студентами.

Коммуникативная компетентность (умение вступать и вести коммуникацию/общение) представляет не только необходимость, но и желание вести взаимодействие с партнером по диалогу: вовлеченность в общение, взаимодействие в общении; правдивость, комплиментарность (выражение

положительных эмоций собеседнику), комплиментарность (дополнение друг друга в общении); гибкость общения, учет ролевого статуса участников общения; хорошее владение речевыми средствами, знание эффективных стратегий общения.

Для преподавателя иностранного языка большое значение имеет лингвистическая коммуникативная компетентность. В методике преподавания иностранного языка используется термин коммуникативная компетентность как знание иностранного языка и готовность общаться на нем.

Поскольку коммуникативная компетентность – это умение вступать и вести коммуникацию/общение вообще, то под термином лингвистическая коммуникативная компетентность будем понимать знание иностранного языка и готовность общаться на нем. Термины «коммуникативная компетентность» и «лингвистическая коммуникативная компетентность» очень близки: в обоих случаях речь идет об общении, но в первом случае речь – об общении на родном языке, а во втором – об общении на иностранном языке.

В структуру лингвистической коммуникативной компетентности ученые включают:

- языковую компетенцию (знание лексики, грамматики и синтаксиса);
- социолингвистическую компетенцию (умение использовать элементы языка в ситуации общения);
- речевую компетенцию (умение воспринимать и создавать связные речевые высказывания в коммуникативной ситуации);
- стратегическую компетенцию (умение прибегать к различным вербальным и невербальным стратегиям общения);
- социокультурную компетенцию (знание социокультурного контекста страны изучаемого языка);

– межкультурную компетенцию (знание социокультурного контекста страны изучаемого языка, а также своей страны, умение сопоставлять их).

Рост значимости регулятивно-организаторской компетентности преподавателя (умение включать студентов в различные виды деятельности; умение управлять, воздействовать на личность, группу, коллектив; умение организовывать свою деятельность и взаимоотношения в общении со студентами, коллегами; умение получать обратную связь и на ее основе корректировать свое поведение и деятельность для достижения наиболее эффективного взаимодействия) связан с тем, что с отходом от знаниевой парадигмы образования, где преподаватель был в основном транслятором знаний и информации, преподаватель принимает статус организатора, направляющего учебный процесс, в котором все более активную роль играют сами студенты. Для развития этой компетентности важны такие черты личности как уверенность в себе, авторитет, талант руководителя, гибкость стиля поведения, умение решать проблемы и конфликты, умение планирования деятельности, искусство мотивирования людей.

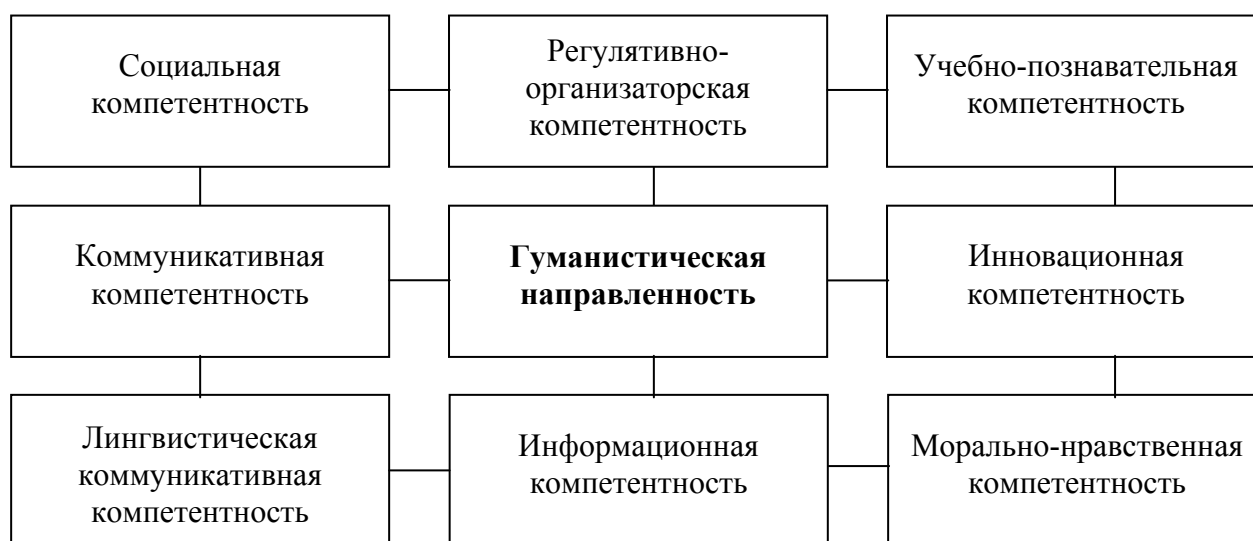
Быстрое изменение окружающей обстановки в современном обществе, возрастающий поток информации ведут к повышению значения информационной компетентности преподавателя (умение организовывать информацию и способы ее презентации; умение применять новые информационные технологии в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний; индивидуально-творческое использование системы знаний). Информационная компетентность является одним из условий повышения эрудированности самого преподавателя и, как следствие, повышения мотивации студентов.

Сформированная морально-нравственная компетентность преподавателя (совокупность морально-этических знаний и умений, позволяющих определять и оценивать свое поведение, опираясь на моральные нормы и

этические понятия, соответствующие гуманистическим и демократическим ценностям; актуализировать в профессиональной деятельности такие моральные чувства, как толерантность, сочувствие, эмпатия, бескорыстие, великодушие) – один из факторов создания положительного образа и авторитетности преподавателя у студентов, который также влияет на становление личности будущего специалиста.

Таблица 1

Модель профессиональной компетентности будущего преподавателя



Инновационная компетентность (способность творить, создавать новый продукт, вводить новые технологии и методы в процесс обучения) позволяет преподавателю проявлять свои индивидуальные возможности, самореализовываться в профессиональной деятельности.

Сформированность выделенных компетентностей обуславливает готовность преподавателя к успешному выполнению педагогической деятельности. Процесс формирования профессиональной компетентности будет, несомненно, различаться в зависимости от типологических свойств, индивидуальных характеристик личности студента. Нам представляется, что в процессе формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста формируются и личностные качества, определяющие его жиз-

ненный потенциал не только как профессионала, но и как человека. Одним из таких качеств является толерантность, качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и др.), что предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие [1, 75–76].

Результаты опросов свидетельствуют о том, что 80 % студентов считают сферу образования конфликтной. Среди наиболее часто называемых причин конфликтности образовательного пространства – платность образования / финансовые затраты; конфликты между преподавателями и студентами; неприемлемость существования различных теорий, подходов, взглядов по одному вопросу как со стороны студентов (при подготовке), так и со стороны преподавателей (что чаще всего проявляется во время экзамена и отражается на оценке студента).

В структуре профессиональной компетентности будущего преподавателя толерантность выступает сквозным компонентом ее подструктур.

Так, гуманистическая направленность, признавая ценность свободы личности, свободы ее выбора, проявления ее особенностей, предполагает установление толерантных отношений между преподавателем и студентом.

Проявляемая как в профессиональной деятельности / общении, так и в общественной жизни социальная компетентность также требует сотруднических, основанных на толерантности отношений.

Коммуникативная компетентность, предполагая взаимодействие в общении, требует гибкости общения, умения избегать конфликтов. С этой точки зрения, толерантность дает возможность для осуществления оптимальных профессиональных и личных контактов.

Овладение лингвистической коммуникативной компетентностью (знанием иностранного языка и готовностью общаться на нем) – одна из



основных задач будущего преподавателя. При изучении иностранного языка происходит знакомство с культурой страны изучаемого языка, отличной от родной. Толерантность при знакомстве с другой культурной, ценностной и интеллектуальной системой способствует расширению собственного опыта на основе диалога, взаимопонимания, взаимной критики, самокритики и взаимоизменения двух взаимодействующих культур.

Регулятивно-организаторская компетентность преподавателя как умение управлять, воздействовать означает способность конструктивно решать задачи взаимодействия в напряженных ситуациях, что невозможно осуществить, не имея установки на толерантное взаимодействие.

Формирование информационной компетентности преподавателя на основе толерантного отношения актуально в связи с тем, что отмечается неприемлемость существования различных теорий, подходов, взглядов по одному вопросу как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, определенная «абсолютизации истины». Толерантное, диалогичное отношение к отбору информации, с тем, чтобы представить не единственную позицию, а различные взгляды на проблему, позволило бы значительно обогатить учебный процесс и сформировать у студентов критическое мышление.

Толерантность как моральная норма является частью морально-нравственной компетентности преподавателя, детерминирующей его профессиональную деятельность.

Развитие такого качества личности будущего преподавателя иностранного языка может способствовать формированию профессиональной компетентности, как предпосылки успешной профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Новая философская энциклопедия в 4-х томах. Том 4. – М.: Мысль, 2001.

2. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–142.

3. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: как необходимость. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 3–11.

**Мартынова О.Н.**

### **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Актуальность проблемы профессионализации студентов технического вуза обусловлена современной экономической ситуацией. При устройстве на работу выпускники вынуждены выдерживать жёсткую конкуренцию, когда решающую роль в отборе играет профессионализм претендентов. Поэтому главная цель технического образования сегодня заключается в том, чтобы готовить кадры в соответствии с требованиями научно-технического прогресса к успешной самореализации в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе и в международных проектах, что влияет на конкурентоспособность российской промышленности. «Профессионализация – формирование специфических видов трудовой активности человека на основе развития совокупности профессионально ориентированных его характеристик (психологических, физиологических, поведенческих, рабочих), обеспечивающих функцию регуляции становления и совершенствования субъекта труда» [5, 397]. В структуре профессионализации выделяем: мотивы, цели, представления о программе реализации процесса профессионализации; информационную основу трудовой деятельности; способы принятия и проверки решений, контрольные операции. Применительно к процессу обучения в вузе эти этапы представляют собой: необходимость получения профессии (мотив); становление личности специалиста (цель); изучаемые предметы и курсы (программа реализа-

170

ции процесса); содержание курсов (информационная основа); экзаменационные и зачётные сессии (принятие и проверка решений). Таким образом, становление специалиста является конечной целью процесса профессионализации в вузе, в техническом вузе – это подготовка инженерных кадров.

Самореализация инженера происходит в деятельности, направленной на создание техносферы, на фактическое изменение мира. Цель труда – инженерное решение, содержащее информацию для изменения действительности [5]. Профессиональная деятельность в условиях современного производства является сложной, многофункциональной, динамически развивающейся структурой с большой вероятностью переключения с одной функции на другую.

Предпосылкой успешного развития профессиональных свойств инженера является развитое техническое или инженерное мышление [4], сущность которого заключена в идеальном преобразовании мира техники, так как назначение инженерного мышления – создать, построить и довести технический замысел до практической реализации. Поэтому оно является системным и деятельностным, сочетает логическое и образное. Техническое мышление выступает как следствие научного и практического мышления, основываясь на естественнонаучных предметах, выражается практическими объектами, где знания становятся прикладными.

Таким образом, задача технического вуза – создать условия для развития технического мышления студентов средствами общетехнических, специальных, гуманитарных дисциплин. Иностранный язык в этом процессе становится значимым, так как при его изучении развивается логическое и системное мышление, память, расширяется кругозор и повышается культурный уровень студентов.

Обучение иностранному языку в техническом вузе носит бифункциональный характер: с одной стороны, продолжение развития коммуникативной функции, овладение которой было начато в школе; с другой сторо-

ны, в условиях быстрых темпов развития промышленных технологий усиливается роль профессиональной направленности содержания курса, переходящего в язык специальности.

В связи с необходимостью развития различных видов мышления студентов можно утверждать, что основным видом деятельности, которым должен овладеть студент на занятиях по иностранному языку, является коммуникативно-познавательная деятельность, в ходе которой происходит совершенствование речемыслительного процесса, возникает и развивается «внутренняя речь», которая «обобщает и формирует основное и важное для сознания, отсеивает менее значительное и является, таким образом, мыслительным аппаратом сознания» [1,206]. Наличие высокого уровня мыслительных способностей является важным условием развития технического мышления, а также показателем всесторонне и гармонично развитой личности.

Для развития мышления студентов в ходе учебного процесса используется проблемный тип обучения, способствующий выработке навыков решения нестандартных задач и творческому подходу к деятельности [2].

Приблизить студентов к реальной профессиональной деятельности позволяет метод проектов. На занятиях по иностранному языку в качестве источника информации, необходимой для решения поставленной проблемы, выступают иноязычные средства массовой информации. Наибольшие возможности для поиска сведений в настоящий момент представляет информационная сеть Internet. Её использование на занятиях иностранного языка решает несколько задач:

- развитие информационной культуры будущих специалистов;
- расширение кругозора;
- демонстрация возможности применения знаний иностранного языка в профессиональной сфере.

Необходимость формирования информационной культуры общества и отдельной личности является важной социальной проблемой [7]. В условиях «информационного взрыва» резко возросла роль таких свойств профессионала, как владение информационными технологиями, в том числе и иноязычной, приобретение умений и навыков поиска, передачи, обработки и анализа полученной информации, её использования для решения профессиональных задач. При быстрых темпах старения информации актуализируется задача обновления знаний, потребность будущих специалистов в непрерывном образовании [3], поиске новых сведений в сфере деятельности с учётом того, что в настоящий момент западные технологии развиваются быстрее. Таким образом, профессионализации студентов вуза должна направляться на выработку информационного стиля мышления [7, 156]. В связи с чем на занятиях по иностранному языку основное внимание преподавателя сосредотачивается на умении студентов работать с иноязычной информацией. В современных условиях это очень важно в связи с тем, что рабочая сила на международном уровне превратилась из преимущественно промышленной в информационную, а «для сохранения лидерства в мировой экономике государства стремятся усиливать свой кадровый потенциал в области информационных технологий» [8, 183]. На занятиях по иностранному языку, есть возможность для обучения будущих специалистов основным видам информационной деятельности: знакомство с информационными ресурсами; поиск информации, анализ; переработка; оценка и практическое использование информации. Осуществление этих задач возможно на основе метода проектов, что способствует развитию навыков работы в коллективе, выполнению разных ролей – координатора работы, организатора поиска, ответственного за осуществление коммуникации, исполнителя и т.д.

В поисковых проектах, для проведения которых достаточно одного занятия, студентам даётся тема и время для поиска информации в ино-

язычной сети и её обработки. На заключительном этапе проводится презентация и обсуждение полученных результатов (доклад, схема, план) на иностранном языке. Темы могут быть различными, но они должны соответствовать уровню подготовки, интересам и потребностям студентов данной специальности.

Коммуникативные проекты требуют больше времени (1,5 – 2 месяца), наличия иноязычных партнёров по переписке, чётко спланированного его протекания и определения конечного результата. Возможные цели проектов: обеспечение реальной иноязычной коммуникативно-информационной среды; стимулирование осмысленного применения языковых знаний; расширение языковой компетенции и мотивирование на углубленное изучение иностранного языка; знакомство с культурами других народов; преодоление межкультурных стереотипов.

Internet даёт возможность опубликовать результаты проектной деятельности в дискуссионных международных форумах, участвовать в научно-исследовательской работе, профессиональной ориентации.

Выполнение со студентами первого курса СГАУ поисковых проектов продемонстрировало усиление положительного отношения студентов к иностранному языку, расширение сферы их интересов, самостоятельность и инициативность, приобретение навыков получения и обработки информации (составляющих информационной культуры).

В ходе исследования убедились, что в техническом вузе введение современных технологий в практику изучения иностранного языка представляет широкие возможности для формирования и развития профессионально значимых качеств личности, развития компонентов технического мышления будущих специалистов. Проектная деятельность создаёт условия, способствующие профессионализации студентов. Однако необходима система в методической работе по отбору и включению метода проектов в

процесс обучения иностранному языку студентов технического вуза разных специализаций.

### **Литература**

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа. 1980.
2. Илларионов И., Леушина И. «Язык» в структуре непрерывного образования. // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 77-80.
3. Мартынюк И.О. Инженер в зеркале времени. – Киев: Изд-во политической литературы Украины, 1989.
4. Ткаченко А., Нестерова Л. Информационная культура будущих инженеров. // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С.153-258.
5. Торокин А. Высшее образование: системный подход. // Высшее образование в России. – 1999. – №4. – С. 42-49.

**Мошкова Т.А.**

### **СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Выбор тех или иных методов обучения, как и конкретные формы их применения, во многом зависит от специфики обучаемого контингента и многих других факторов, обуславливающих особенности организации учебного процесса в экономическом вузе.

А.С. Прутченков определяет экономическое образование как целенаправленную и систематическую передачу старшими и усвоение подрастающим поколением опыта экономических отношений, экономических знаний. Кроме того, оно призвано развивать и поддерживать интерес к экономическим событиям и потребность в постоянном обновлении экономических знаний, в овладении современным экономическим мышлением [3].

В высшем учебном заведении, которое готовит специалистов экономического профиля, методы организации учебно-познавательной деятельности студентов должны, с одной стороны, отвечать целям и задачам обучения, вытекать из его содержания, а с другой – учитывать особенности учебного процесса. Они характеризуются тремя основными составляющими: объект обучения (кто учится); предмет (что изучается); субъект обучения (кто учит).

В условиях глобализации экономики профессиональное мастерство выпускника должно отвечать критериям, предъявляемым Международной федерацией бухгалтеров (МФБ) и Советом по торговле и развитию ООН (ЮНКТАД) к специалистам в данной области. Дипломированный специалист должен понимать сущность и социальную значимость своей профессии, необходимость регулярно повышать свою квалификацию как с помощью дальнейшего обучения, так и самостоятельного овладения новыми знаниями.

В ходе организации учебного процесса должны создаваться оптимальные условия для наиболее эффективного усвоения учебного материала, что делает необходимым использование в процессе преподавания активных методов обучения. В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» записано, что в общем балансе учебного времени на теоретическое обучение студентов в течение 5 лет доля, приходящаяся на активные методы обучения, не должна быть меньше 25%.

Учеными разработана модель успешной деятельности экономиста [2], которая содержит в своей структуре: виды деятельности (проектировочную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую); умения и свойства личности, обусловленные спецификой профессии экономиста. Эта специфика заключается в следующем: решение экономических задач требует от профессионала обработки больших объемов



информации, постановки сложных задач и осуществления поиска решения по заданным критериям, самостоятельного принятия различных управленческих решений. Работа с такими организациями, как налоговая инспекция, банки, различные внебюджетные фонды, страховые компании, требует подготовки отчетной документации, обработки статистических данных, заполнения специальных бланков, а также коммуникативных навыков.

Преуспевающий экономист должен быть: аналитически и конструктивно мыслящим, целеустремленным, организованным, выносливым, терпеливым, решительным и принципиальным, уверенным в себе, эмоционально устойчивым, ответственным, аккуратным, общительным, инициативным.

Совокупность этих качеств может быть определена одним интегративным показателем – активность личности. Таким образом, функцией преподавателя экономического вуза является инициирование в личности каждого студента этого профессионально значимого свойства, что возможно с помощью активных методов обучения.

Анализ педагогической литературы, а также опыта преподавания специальных дисциплин позволяет выявить совокупность активных методов обучения, имеющих особую значимость для подготовки экономиста: ролевые игры, деловые игры, анализ конкретных ситуаций.

В практике преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин в экономическом вузе используются модификации активных методов.

*Разыгрывание ролей (ролевая игра)* – имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими признаками: наличие задачи (проблемы) и распределение ролей между участниками (например, имитируется производственное совещание); взаимодействие участников; ввод в процесс занятия корректирующих условий (сообщение новых сведений); оценка результатов обсуждения и подведение итогов игры.

Так при изучении темы «Принятие управленческих решений» в курсе «Бухгалтерский управленческий учет» студенты включаются в игру: концерн «Калинка» ожидает получить прибыль от реализации продукции. В компанию обратился постоянный покупатель с заказом на изготовление специальных изделий в течение следующих двух месяцев. Весьма вероятно, что у предприятия будут в наличии свободные мощности для производства изделий, так как у предприятия планируется простой. Бухгалтер подготовил смету расходов по полученному заказу. Покупатель соглашается заплатить за заказ меньшую сумму. Генеральный директор предприятия, изучив смету расходов, составленную бухгалтером, собирается отказаться от выполнения заказа на основании того, что общие затраты превышают предложенную покупателем цену. Тем не менее, генеральный директор колеблется, так как отказ вызовет неудовольствие покупателя, он обращается за советом к управленческому бухгалтеру. Имитируется производственное совещание.

*Анализ конкретных ситуаций (case-study)* характеризуется следующими признаками: наличие конкретной ситуации; разработка группой вариантов решения; публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием; подведение итогов и оценка результатов. Применяются различные виды ситуаций:

- 1) ситуация-проблема – описание реальной проблемной ситуации;
- 2) ситуация-оценка – описание положения, выход из которого уже найден;
- 3) ситуация-иллюстрация – пояснение причины ее возникновения, описание процедуры ее решения;
- 4) ситуация-упреждение – описание уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер.

Например, при изучении темы «Организация учета затрат» в курсе «Бухгалтерский управленческий учет» студенты включаются в ситуацию –

проблему: мнения главного бухгалтера и финансового директора разделились. Первый считает, что необходимо стремиться к максимизации прибыли после налогообложения, а второй – к минимизации налога на прибыль. Нужно привести аргументы и возражения, высказать свою точку зрения.

*Деловая игра* представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [1].

В деловой игре выполняется квазипрофессиональная деятельность, сочетающая в себе учебный и профессиональный элементы. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию — навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться.

К обязательным признакам деловой игры можно отнести: наличие проблемы или задачи, предлагаемой для решения; наличие условного, смоделированного объекта; воспроизведение управленческой деятельности; наделение играющих ролями и ролевыми функциями; наличие между играющими взаимодействий, повторяющих реальные связи и отношения иерархической системы по горизонтали и вертикали; многозвенность «цепочки решений», вытекающих одно из другого; наличие конфликтных ситуаций, вследствие различия интересов или в условиях информационной неопределенности; наличие фактора времени, совпадающего с реальным, «сжатого» или замедленного; наличие системы оценки игровой деятельности, соревновательности.

При изучении курса «Маркетинг» проводится игра «Маркетинг и общество». Студенты делятся на микрогруппы по 5-7 человек по ролевым позициям: «производители», «потребители» (по отношению к опре-

деленному товару) и «общество» (например, Партия зеленых, Общество защиты прав потребителей и другие). Каждая группа определяет свое отношение к конкретному, названному преподавателем товару и элементам маркетинга. В результате обсуждений становится очевидным несовпадение интересов общественных групп, следствием чего являются различные концепции маркетинга.

В процессе преподавания узкоспециальных дисциплин (бухгалтерский и финансовый учет, бухгалтерский управленческий учет, аудит, финансовый анализ) особое значение приобретают деловые итоговые игры (ДИИ), так как их проведение позволяет обеспечить: комплексную проверку и оценку знаний, полученных студентами; привить навыки практической работы; сформировать взгляды будущего специалиста, близкие к реальной жизни.

### **Литература**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Профессиональная культура преподавателя. Сборник материалов квалификационных работ. / Под ред. Т.И. Рудневой. – Самара.: «Универс-групп», 2003.
3. Прутченков А.С. Учим и учимся, играя (игровая технология экономического воспитания). – М.: МПА, 1997.

**Мурзина Н. А.**

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В переводе с латинского конфликт – это предельно обостренное противоречие, столкновение противоположных интересов, взглядов, серьезное

разногласие, острый спор. Конфликты присутствуют во всех сферах жизнедеятельности людей, охватывая всю совокупность социальных отношений. Не является исключением и область педагогической деятельности [1].

Доказано, что успешное осуществление педагогической деятельности обуславливается уровнем овладения общей и профессиональной культуры. Многие исследователи приходят к выводу, что в структуре профессиональной культуры следует выделять конфликтологический компонент, так как «конфликт как форма социального взаимодействия имманентно присущ профессиональной деятельности» [3, 124]. Следовательно, в качестве педагогической проблемы возникает необходимость функционального описания конфликтологической культуры как вида профессиональной культуры специалиста, как компонента готовности студентов к педагогической деятельности.

В структуру понятия «подготовленность» исследователи включают основные признаки психолого-педагогической культуры педагога, которые можно сгруппировать в следующие блоки:

Блок 1. Признаки и черты, отражающие психолого-педагогическую грамотность. Это важнейшее профессиональное требование к знаниям специального предмета и методики его преподавания.

Блок 2. Признаки и черты, отражающие уровень педагогического мастерства. Обучающиеся ценят в педагоге не только его знания, но и умение донести их в наиболее интересной и доступной форме. Мастерство педагога – это высокий уровень творческого овладения им современным арсеналом средств психолого-педагогического воздействия; это эффективное применение их в процессе всей деятельности; это постоянный критический анализ своих действий и поступков как воспитателя, целенаправленное и систематическое совершенствование знаний умений и навыков.

Блок 3. Признаки и черты, отражающие степень развития педагогических способностей. Способности представляют собой индивидуально-

психические свойства человека, от которых в значительной степени зависит результат какой-либо деятельности. Успех педагогической деятельности обусловлен педагогическими способностями: гностическими, дидактическими, коммуникативными, конструктивными, организаторскими, перцептивными, прогностическими, суггестивными, экспрессивными

Блок 4. Признаки и черты, отражающие нравственно-эмоциональную воспитанность, что обуславливает моральное право педагога руководить другими людьми, целенаправленно их обучать и воспитывать. В этом блоке выделяются педагогический такт, чувство меры в поведении и действиях учителя, включающем в себя гуманность, уважение ученика, справедливость, выдержку и самообладание в отношениях с детьми, родителями, коллегами. В структуре психолого-педагогической культуры педагога конфликтологическая культура выполняет несколько функций: сигнализирует об очаге социальной напряженности; расширяет возможности получения информации о состоянии коллектива; способствует более глубокому познанию участниками конфликта друг друга и конфликтной проблемы; ослабляет психологическую напряженность; создает интеллектуальную и эмоциональную напряженность, которая способствует столкновению различных стратегий поиска решения проблем; в инновационных процессах содействует творческой инициативе и профессиональному саморазвитию; предотвращает разрушительные противоборства участников конфликта; сплачивает членов коллектива.

Выделяют профессионально значимые компоненты в модели конфликтологической культуры. В интеллектуальной сфере: гибкость ума (помогает преодолевать сложившиеся в индивидуальном опыте педагога стереотипы в отношении себя, других людей и повторяющихся ситуаций, способствует адекватному восприятию и оценке возникающей конфликтной ситуации, выбору оптимального стиля конфликтного взаимоотношения с оппонентом); саногенное мышление (уменьшает внутренний кон-

фликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания).

В эмоциональной сфере: адекватная самооценка, уверенность в себе, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, эмоциональной атмосферой в коллективе, конкретными конфликтными эмоциональными состояниями, эмпатия, толерантность. В мотивационной сфере: отношение к конфликту как средству разрешения объективного противоречия, свидетельствующего о несовершенстве какого-либо явления, актуализация соответственно природе конфликта тенденций вступления в конфликт или его избегания, что способствует установлению оппонентных, уважительных и терпимых взаимоотношений с участниками конфликта. В волевой сфере: терпение и владение собой в профессиональном общении, инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения.

В предметно-практической сфере: система умений и навыков для решения вероятностных конфликтологических задач, возникающих в процессе педагогической деятельности. В сфере саморегуляции: осознанность выбора целей конфликтной деятельности и средств их достижения, самокритичность, разносторонность и осмысленность действий в конфликте, рефлексия, способность управлять своим поведением в условиях развивающейся конфликтной деятельности, что способствуют нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии. Развитая сфера саморегуляции координирует все психические состояния, поэтому способствует сохранению и укреплению психического здоровья и, как следствие этого, достижению успеха в профессиональной деятельности. В экзистенциальной сфере: стремление к саморазвитию, к профессиональному самосовершенствованию.

В ходе психолого-педагогической подготовки студентов [2] можно формировать данные свойства, используя междисциплинарный и «концентрированный» подходы.

Их выражением является спецкурс, направленный на подготовку студентов к разрешению межличностных конфликтов в будущей педагогической деятельности. В содержание спецкурса включаются следующие составляющие: понятие межличностного конфликта; виды межличностных конфликтов в педагогической деятельности и их причины; особенности межличностных конфликтов в педагогической деятельности и схема их анализа; стили поведения педагогов в межличностных конфликтах в педагогической деятельности.

Было проведено исследование, цель которого заключается в определении способа реагирования студентов на конфликтную ситуацию. В опросе принимали участие студенты Самарского государственного педагогического университета филологического факультета, выборку составили 44 человека. Определялся ведущий стиль поведения в предполагаемом конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

В результате было установлено, что продуктивные стили (сотрудничество и компромисс) не являются преобладающими, а частотными являются стили соперничества, приспособления и избегания. Таким образом, получено подтверждение о необходимости целенаправленной подготовки будущих учителей к разрешению межличностных конфликтов, формирования у них конфликтологической культуры.

Программа спецкурса «Способы разрешения межличностных конфликтов в педагогической деятельности» разработана и апробирована на филологическом факультете университета.



## Литература

1. Астафьева Е. Межличностные конфликты в зеркале педагогической антропологии // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 1. – С. 67–71.
2. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
3. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 124–127.
4. Трухин И. Конфликтная субкультура как массовая культура // Народное образование. – 2002. – № 7. – С. 139–149.
5. Эбзеев М.М. Психологическая подготовка студентов педвуза // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 50–54.

**Никулина Е.Б.**

### **ИДЕИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений всегда являлись важнейшими для общества, так как именно их решение обуславливает существование и развитие этого общества. Вместе с тем, в истории педагогики возникали расхождения в осознании доминантности воспитания и обучения как основных педагогических категорий. Настоящее время характеризуется усилением внимания педагогов к проблемам воспитания (что воспитывать? какими средствами? кто воспитатель?).

Категория «воспитание» в педагогике является стержневой и имеет долгую эволюцию. Воспитание – это деятельность по приобщению человека к социальному опыту во всех его формах (знания, эмоции, этнические нормы) и по развитию внутренних своеобразных возможностей и склонностей индивида. Значительное время содержание воспитания было обуслов-

лено задачей передачи следующему поколению законов, обычаев, правил общежития. Поэтому основные источники воспитания – это общество и сам индивид. В процессе функционирования общества возникает опыт, который собирает все лучшее, передает этот опыт из поколения в поколение. Для общества воспитание есть своеобразный механизм актуализации и трансмиссии культуры, определяющий стиль, модель воспитательного воздействия.

Модель воспитания носит этническую окраску, отражая понимание природы человека, его биологических и социальных составляющих, определяя отношение к природе, человеку и его судьбе. В связи с этим модель национального воспитания всегда гармонична, целостна, ненасильственна, что обуславливает повышенный интерес педагогов к основным идеям национального воспитания.

В современных образовательных учреждениях происходит обновление системы через обращение к историческому опыту народов, к народным традициям, обычаям; активно апробируются и внедряются вариативные программы по народной культуре («Введение в народоведение» М.Ю. Новицкой, «Декоративно-прикладное искусство» Н.С. Ширяевой, «Музыкальный фольклор» М.Н. Науменко, «Народная культура» Т.А. Пигиловой). У преподавателей растет сознание социальной значимости своего дела, стремление к профессионализму. Такой интерес обусловлен огромным воспитательным потенциалом народной культуры, отражающей основные идеи народной педагогики.

Народная педагогика – это система принятых в данной местности данным народом приёмов и методов воспитания, которые передаются от одних поколений к другим и усваиваются ими прежде всего как определённые знания, умения и навыки, приобретённые людьми в процессе жизни [1].

Народная педагогика предполагает передачу социального опыта, норм поведения, общественных традиций, той или иной идеологии, а также за-

186

крепляет моральные законы и обычаи, сложившиеся традиции. Народная педагогика проявляется в каждом случае передачи знания, опыта, мудрости, навыков и мастерства по примеру или посредством устной речи в процессе конкретной деятельности.

Целью народного воспитания является создание образа совершенного человека, который выступает как отражение коллективного опыта данной общности людей, как эталон, к которому должен стремиться каждый, как народный идеал человека.

Все средства народного воспитания направлены на формирование в ребенке личности «совершенного человека». Идея совершенного человека является чрезвычайно ценной и современной: это идеал воспитания и самовоспитания человека. Он строг, компактен и понятен как ребенку, так и взрослому. Основой характера совершенного человека является трудолюбие и ум, любовь к Родине, не бездеятельная, а активная, в основе которой – стремление к совершенству своего рода, племени, народа.

Духовное возрождение нации невозможно осуществить, не усваивая культурно-исторический опыт народа, создаваемый веками громадным количеством поколений и закреплённый в произведениях народного творчества.

В системе народного воспитания каждый член общества является одновременно и субъектом, и объектом воспитания, и учителем, и учеником. Такой подход к воспитанию не только обеспечивал преемственность поколений, но и во многом облегчал вхождение ребенка в социум, способствовал развитию и самоактуализации каждой личности. Процесс воспитания всегда сопровождался максимальным расширением набора воспитательных средств и связан практически с педагогизацией всех условий жизни человека и коллектива, общности [4].

Важным средством народной педагогики является фольклор. Слово «folklore» принято переводить с английского языка как «народная муд-

рость», а употребляется оно обычно как «народное творчество». Фольклор в науке рассматривается как особая сфера бытия народа, проявления его духовно-материальной культуры. Основными жанрами фольклора являются устное народное творчество (пословицы, поговорки, потешки, загадки, сказки), музыкальный фольклор, народное декоративно-прикладное искусство. Каждый фольклорный жанр направлен на целенаправленное решение разнообразных воспитательных задач: пословицы – задачи нравственного воспитания; загадки – умственного; народные песни и танцы – эстетического; потешки – создание положительной эмоциональной атмосферы; сказки – решение комплекса задач [2].

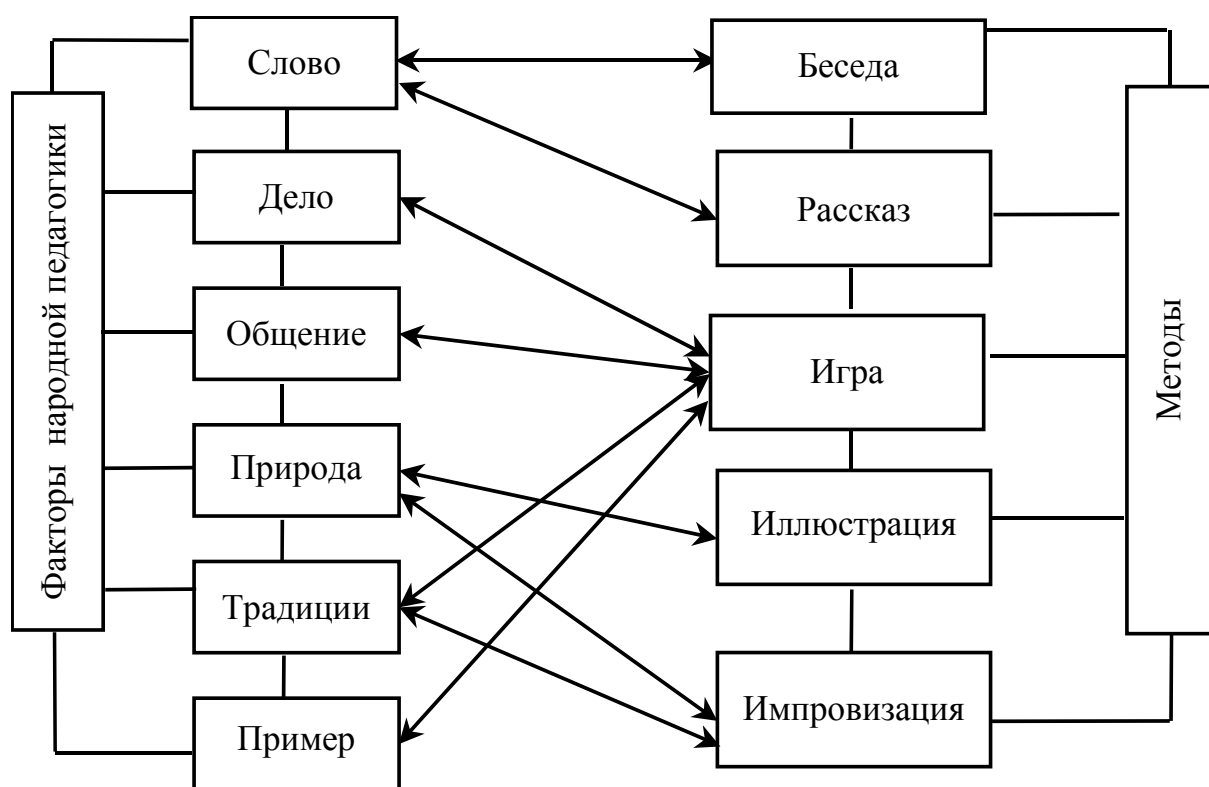
В содержании произведений устного народного творчества находят отражение основные заповеди народной педагогики, направленные на воспитание носителя нравственных ценностей: уважай старших; люби родной дом; осознай себя как частицу общего; сознательно участвуй в труде; детей наказывай стыдом, а не грозой и бичом.

Чем глубже и ярче переживания, тем устойчивее и полнее нравственные понятия, чувства, возникающие на их основе, тем вероятнее, что они станут регулятором нравственного поведения.

Большое значение в народной педагогике отводилось эстетическому воспитанию, содержание которого было сложным и обширным: оно включало в себя развитие у детей способности понимать прекрасное, выработку эстетического вкуса, формирование творческих умений в области прекрасного, развитие и укрепление единства между эстетическим развитием детей и их нравственным, умственным воспитанием и трудовой подготовкой. Исследователи фольклора определили его свойства: коллективность, полиэлементность, бесписьменность, вариантность. Понимание этих свойств позволяет включить фольклор в содержание воспитательного процесса дошкольных образовательных учреждений.

Произведения устного народного творчества и музыкального фольклора логично включаются в разнообразные виды деятельности дошкольников (игровую, музыкальную, изобразительную, театрализованную) и становятся содержанием занятий.

Полиэлементность фольклора предполагает интегративный характер его включения в различные виды деятельности, что предполагает взаимную согласованность содержания образования на различных занятиях: в дошкольных образовательных учреждениях эта согласованность может быть обусловлена народным календарем [3].



Воплощение идей народной педагогики в процессе приобщения дошкольников к народному творчеству отбора адекватных задачам методов, их логичного сочетания, обеспечивающего воспитательный эффект педагогической деятельности.

При проведении занятий могут использоваться как традиционные методы (беседа, рассказ, иллюстрация, игра), так и методы, обусловленные

спецификой народного творчества (моделирование народных обрядов, импровизация). Выбор методов продиктован особенностями народного воспитания, основополагающими факторами которого являются: слово (мысль), дело (действие), природа, общение, традиции, пример.

С учетом специфической особенности народной культуры – синкретичности – методы используются в комплексе при доминировании игры, что позволяет регулировать эмоционально-положительное настроение детей, способствует их нравственному, эстетическому, физическому воспитанию. Таким образом, устное народное творчество, музыкальный фольклор, народное декоративно-прикладное искусство находят отражение в содержании образования и воспитания подрастающего поколения, оживляя педагогический процесс, оказывая влияние на разностороннее развитие личности.

### **Литература**

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. Для студ. Сред. И высш. Пед. учеб. Заведений. – М.: издательский центр «Академия», 1999.
2. Месяцеслов. Народный календарь / Сост. В.А.Миронов. – М.: Агентство «ФАИР», 1997.
3. Народное искусство в воспитании детей./Под ред. Т.С.Комаровой. – М., Российское педагогическое агентство, 1997.
4. Пигилова Т.А. Народная культура. – М.: Русский дом, 1994.

**Рыбкина А.А.**

### **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ МВД**

Социальный заказ общества на подготовку специалиста гармонично развитого, конкурентно способного, самостоятельно решающего профессиональные проблемы и адаптированного к инновационным процессам,

обусловил ряд противоречий профессионального образования. Эти противоречия заключаются в том, что формы организации учебной деятельности студентов неадекватны формам профессиональной деятельности специалистов, а методы и приемы усвоения содержания профессионального образования не соответствуют способам и приемам его реализации в практике самостоятельной работы. Складывается ситуация абстрактной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, а деятельность, в свою очередь, вызывает затруднения у молодых специалистов.

Изучение затруднений молодых специалистов ОВД на ранних этапах профессиональной деятельности позволило выявить проблемы в их профессиональной подготовке. Например, испытывали затруднения с осуществлением самообразования и самовоспитания (или вообще им не занимались) – 34%. У 27% респондентов отмечались затруднения в принятии решений и постановке задач своей деятельности, а у 38% – в прогнозировании и проектировании профессиональной деятельности. Затруднения, связанные с рефлексией (самооценкой, самоконтролем, самоанализом), отмечались у 32% опрошенных. Таким образом, выпускники юридического вуза испытывали затруднения в решении стратегических, тактических и оперативных задач. Формально приобретенные знания, отсутствие опыта самостоятельной профессиональной деятельности не способствовали успеху в выполнении профессиональных функций.

Сопоставление причин затруднений молодых специалистов с содержанием профессиональной подготовки курсантов учебных заведений МВД явилось основанием поиска новых подходов к реализации профессиональной образовательной программы. Проведенные теоретико-методологические и опытно-экспериментальные исследования позволили выделить самостоятельную работу как условие профессиональной подготовки курсантов. Включение их в самостоятельную работу на всех этапах учебно-воспитательного процесса и профессиональной подготовки создает базу

непрерывного образования, обеспечивает условия для формирования способностей к самореализации в профессии, переводит курсанта из объекта педагогического воздействия в субъект учебно-профессиональной деятельности.

Особенность нашего времени заключается в том, что сейчас нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить и воплощать свои идеи на деле. Таких людей отличают гибкость ума, системность и последовательность мышления, оригинальность, умение фантазировать, предвосхищать результат. Они готовы к риску и ответственности за принятые решения. Задача воспитания творческой личности обусловлена и особенностями современной общественной жизни в условиях научно-технического прогресса. Сейчас, когда за 4-5 лет частично трансформируются и за 10-15 лет кардинально меняются многие теории и технологии, на передний план выступают творческие способности человека. Особенно актуально звучит сейчас определение творчества Е.П. Торренса (Torrence E.P.): «Творческое решение требует перекомбинирования старых элементов в новые конфигурации в зависимости от того, что необходимо сейчас». А. Маслоу считает творчество универсальной функцией человека, присущей всем людям от рождения.

Воспитание творческой личности – весьма непростая задача. Для ее реализации необходимо знание структуры творческой личности, механизма ее формирования, а также создание определенных условий, делающих эту задачу выполнимой. Замена информационно-репродуктивного обучения на активно-творческое, продуктивное предполагает, что на каждом уровне и в каждом звене системы образования нужен целенаправленный отбор форм, методов и средств обучения, в наибольшей степени отвечающей задачам воспитания творческой личности будущего специалиста, поскольку без развития творческих способностей разговор о профессиональном мастерстве лишен смысла. Немецкий педагог А. Дистервег справедливо



во подчеркивал, что без стремления к научной работе специалист «неизбежно попадает под власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается» [3].

Одной из эффективных форм подготовки и воспитания творческих специалистов, по мнению ряда ученых (Е.П. Белозерцев, Н.Б. Крылова, Л.Г. Квиткина и др.), является научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Конкретные формы научно-исследовательской работы отличаются большим разнообразием и во многом зависят от специфики вуза, квалификации профессорско-преподавательского состава, научных изысканий кафедр. Практика показывает, что эффективность научно-исследовательской работы студентов как комплексного средства развития творческих способностей зависит от уровня и качества ее организации, наличия ее продуманной программы, ее дифференциации по курсам обучения. При условии планомерного информирования студентов о развитии вузовской науки, совместной организации различных форм творческой деятельности и осуществлении систематических творческих контактов кафедральных и студенческих коллективов результативность научно-исследовательской работы значительно повышается.

Овладение исследовательскими навыками, способностью научно подойти к решению профессиональной задачи является одним из ключевых условий, гарантирующих профессиональное становление будущих специалистов. Задачи по формированию основ самостоятельной научно-исследовательской работы базируются на выработке основных умений:

- быть готовым к инновационному поиску новых форм и методов работы в соответствии с возникающими профессиональными проблемами;
- владеть методами и приемами аналитико-синтетической и исследовательской деятельности;

— планировать и осуществлять решение профессиональных задач на основе самостоятельной научно-исследовательской работы;

— быть готовым к постоянному самосовершенствованию и осуществлению перехода из условий «вариативно-деятельностного» в условия «рефлексивного» процесса профессиональной деятельности [4].

Реализация поставленных задач совершенствования научно-исследовательской и научно-практической подготовки специалиста проходит по двум направлениям:

1. Научно-исследовательская работа курсантов, предусмотренная действующими учебными планами. Центральное место в этом виде НИРС занимает выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ курсантами IV – V курсов. Однако, основы таких важных для будущего специалиста качеств, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения, закладываются на занятиях по технологии учебной и исследовательской деятельности. К НИРС, предусмотренной учебным планом, можно отнести учебно-исследовательские работы (рефераты) по темам практических занятий.

2. Исследовательская работа курсантов, выходящая за рамки учебных планов. Такая форма организации НИРС является эффективной для развития исследовательских и научных способностей у курсантов ввиду повышенного познавательного интереса к избранному направлению деятельности. Основными формами НИРС, выполняемыми во внеурочное время, являются предметные кружки, проблемные кружки, проблемные студенческие лаборатории, научно-практические конференции.

Задача НИРС на кафедре иностранного языка – сделать изучение языка одним из звеньев в развитии творческих способностей курсантов, в формировании умения оценивать свои интеллектуальные способности, в желании подняться от уровня исполнительской работы на уровень творче-

ской деятельности: составление рефератов и аннотаций трудов; оформление переводов в качестве методических пособий для профилирующих кафедр; использование самостоятельных переводов литературы на иностранном языке при написании курсовых и дипломных работ; написание докладов. Доклад на конференции является итогом проделанной работы. Молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией, что обязывает тщательно готовить будущее выступление и позволяет курсантам «оттачивать» ораторские способности. В процессе выполнения самостоятельного перевода с изучаемого иностранного языка на русский формируется целый ряд необходимых профессиональных качеств: умение последовательно, лаконично и емко передать содержание материала в письменной форме, выделить из общего информационного поля главную информацию, сгруппировать факты и на основе проведенного анализа сделать вывод. Все это служит формированию профессиональных качеств и, безусловно, пригодится в будущей работе. Кроме того, в рамках конференции проводится творческое обсуждение прослушанных докладов, где можно почерпнуть новые оригинальные идеи.

Тематика конференции разрабатывается преподавателями с учетом следующих условий:

- тема должна иметь логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению;
- тема должна содержать в себе познавательную трудность;
- тема должна вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков;
- тема должна вызывать неоднозначную реакцию у обучаемых, то есть на основе опыта и уже известных истин обучаемые могут быть не всегда согласны с мнением товарищей;

— тема должна быть широко и неоднозначно представлена в различных источниках.

Студенческие научные конференции, проводимые кафедрой иностранных языков в Самарском филиале Саратовского юридического института МВД ежегодно, помогают выявить курсантов, имеющих склонности к научно-исследовательской работе. Актуальность выносимых на обсуждение вопросов, глубина постановки проблем побуждают к активной самостоятельной деятельности, формируют панорамное, проблемное мышление, приучают к углубленному анализу явлений. Задача преподавателей кафедры в этой связи заключается в создании условий, при которых творческая деятельность курсанта стала бы не только возможной, но и необходимой.

Предметный кружок по иностранному языку является неотъемлемой частью всей научно-исследовательской работы в вузе и подчинен общим целям образования и воспитания курсантов: формированию творческой активности и творческих способностей личности, развитие у учащихся коммуникативных умений. Реализация главной задачи предметного кружка по иностранному языку связана с расширением общеобразовательного кругозора курсантов, обучением правилам речевого и неречевого поведения, принимая во внимание национально-культурные особенности страны изучаемого языка.

Становлению и развитию страноведческой мотивации на основе интереса к культуре страны изучаемого языка способствуют разнообразные аутентичные материалы. Богатая наглядность и многообразие видеоматериала стимулируют образное мышление и творческую активность курсантов. Наполнение содержания занятий аутентичной информацией о стране изучаемого языка, последовательная опора на социокультурный и речевой опыт учащихся на родном языке призваны развивать творческую актив-

ность курсантов в познании достижения культур собственного народа и народа страны изучаемого языка [1]. Занятия страноведческого характера, в основе которых лежат эмоции, чувства, готовность к общению, способствуют этой цели. Если курсант готов заниматься вопросами непрофилирующей дисциплины за счет своего свободного времени, то снимается одна из главных проблем преподавателя, а именно – мотивация: студент достаточно подготовлен, и работать с ним можно не как с обучаемым, а как с коллегой. Процесс осмысления науки у таких учащихся не прекращается по окончании вуза.

Практическая работа над языком играет важную роль в формировании необходимых будущему специалисту качеств: умение логично и грамотно выражать свою мысль в устной и письменной форме, четко формулировать чужую мысль при передаче ее третьему лицу, владеть техникой родной речи. Только в процессе переводческой деятельности с родного языка на иностранный и наоборот человек начинает по-настоящему вникать в систему своего родного языка. В результате сравнения родного и иностранного языков, культур, систем ценностей слушатели глубже осознают значение родной культуры. Индивидуальная творческая деятельность формирует мировоззрение и определяет их интересы [2].

Самостоятельная работа по переводу аутентичных источников формирует навыки работы с двуязычным словарем, литературного перевода, подбора и компоновки фактологического материала по определенной тематике, работы со справочной литературой при объяснении терминов и т.д.

Принцип занимательности мы считаем одним из важных при организации занятий кружка по иностранному языку. Здесь используются грамматические игры, развивающие творческие способности участников кружка, а также такие виды работ, как составление кроссвордов, проведение интеллектуальных игр, бесед, викторин, обсуждений и т.п. Результаты тестирования показали, что в процессе творческой деятельности преподава-

тель и курсанты не утомляются, так как занимаются интересным делом; мозг человека в процессе творческой деятельности отдыхает.

За два года работы кружка происходит «выравнивание» группы, повышается уровень владения иностранным языком. По данным тестирования, выросли такие показатели языковых компонентов иноязычно-речевых способностей, как слуховая и зрительная чувствительность, вероятностное вербальное прогнозирование, ассоциативность мыслительных процессов, объём оперативной памяти. У курсантов меняется личностный статус, ощущение самого себя: тесты показывают высокую самооценку, уверенность, ощущение творческих возможностей.

Таким образом, в рамках предметного кружка курсант приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни: самостоятельность суждения, умение концентрировать внимание на проблеме, постоянно обогащать собственный запас знаний, творчески мыслить, уметь целенаправленно и вдумчиво работать. Общество получает профессионала, который может эффективно решать задачи, поставленные перед ним, а его конкурентоспособность как обобщенный показатель, характеризующий уровень профессиональной, социальной и личностной компетенции выпускника, обеспечивает уверенность в своих силах и способностях выдерживать конкуренцию на рынке труда в сравнении с выпускниками аналогичных учебных заведений.

### **Литература**

1. Беляева А.С. Основы построения аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковых вузах. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1997.
2. Кононова Е.Н. Дифференцированная педагогическая поддержка развития познавательной активности обучающихся в процессе изучения

иностранного языка в техническом вузе. Дис. ...канд. пед. наук – Орел, 1998.

3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1990.

4. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998.

**Соколова Н. В.**

### **РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ**

Благополучие страны, основа ее развития – в интеллектуальном потенциале общества, который закладывается, формируется в школе. Подготовить к жизни человека, который будет творцом и созидателем, – основная цель школьного образования.

На сегодняшний день социальным заказом общества является мобильный, конкурентоспособный, коммуникабельный человек, умеющий думать, критически осмысливать и оценивать происходящее, отстаивать свои мысли и идеи, то есть обладающий аналитическими умениями.

Умение – способность делать что-нибудь, приобретенная знанием и опытом. Аналитическое умение – умение анализировать. Понятие «анализ» применяется в смысле метода научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей; способа всестороннего разбора, рассмотрения.

Исследования психологов и педагогов показывают, что начинать формирование аналитических умений необходимо в начальных классах, чему отчасти способствует гуманизация образования: так, в школу активно внедряются программы развивающего обучения, которые выдвигают в ка-

честве приоритетной цели развитие школьников, формирование у них общеинтеллектуальных умений, в том числе аналитических.

Развитие учащихся – это процесс изменения их сознания, выражающийся в переходе от одного уровня к другому, более высокого порядка, появление в их интеллектуальной сфере новообразований, совершенствование имеющихся. Такими новообразованиями являются интеллектуальные умения, то есть умения выполнять умственные действия и операции в процессе обучения, например, умение мыслить логически, сравнивать, обобщать, классифицировать и др. [1].

Развивающее обучение – это обучение, специально сориентированное на развитие, хотя любое обучение в той или иной мере развивает. В развивающем обучении заложена специальная ориентация на развитие школьников, что предполагает сформированность у них интеллектуальных умений.

Психологи (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская), характеризуя младший школьный возраст, отмечают, что именно в этот период происходит интенсивное развитие интеллектуальной, волевой и мотивационной сфер личности. Поэтому в настоящее время в школьном обучении уделяется большое внимание интеллектуальному развитию, одному из важнейших его направлений – функциональному развитию. По сути, это накопление новых видов интеллектуальных действий и формирование различных видов познавательной деятельности.

Согласно учению Л.С. Выготского, обучение ведет за собой развитие, поэтому одной из главных целей обучения является обеспечение таких видов деятельности, освоение которых эффективно влияет прежде всего на функциональное развитие школьников. Таким видом является деятельность поисковая, которая позволяет приобрести новые знания и сформировать аналитические умения.

Усвоение знаний, расширение «опыта» тесно связано с умственным развитием. В процессе обучения происходит постоянное изменение опыта



ученика: знания расширяются; содержание понятий обогащается, они приобретают более дифференцированный и обобщенный характер, что позволяет широко использовать их при ориентировке в новых жизненных ситуациях, при решении новых задач, при преодолении новых затруднений. Вместе с этим увеличиваются и возможности мышления, возможности включения новых знаний в разнообразные системы приобретенных ранее, составляющих «прежний опыт». Тезис К.Д. Ушинского о том, что ум развивается только в действительных, реальных знаниях, актуален и сегодня [2].

Аналитические умения – это способность выполнять аналитические действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия.

Формированию аналитических умений школьников способствуют учебные предметы, но развитие мышления тесно связано с формированием приемов мышления, особенно при обучении математике [3].

Так как не все выпускники школы в дальнейшем будут использовать изученный в школе математический материал (интегралы, производные, функции и пр.), а такие черты, как критичность, доказательность и фундаментальность, логическая строгость, абстрактность, аргументированность, экономичность, алгоритмичность, формируемые в процессе обучения математике, необходимы каждому человеку, учитель должен своей основной задачей поставить их формирование.

При решении математических задач школьники сознательно и прочно овладевают системой математических знаний, умений и навыков [4].

Задача понимается как совокупность цели субъекта и условий, в которых она должна быть достигнута (А.Н. Леонтьев, Л.М. Фридман). Такая трактовка определяет структуру задачи, однако авторы объясняют, как именно связаны и связаны ли цель и условия. Задача как категория психологии рассматривается в работах М.Я. Басова, Р.С. Костюка. Г.А. Балл рассматривает задачу как некоторую ситуацию, в которой оказывается и

должен действовать субъект. При этом он выделяет три возможных подхода к характеристике этого понятия:

- задача представляет собой определенную ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия (такие задачи им именуется просто задача);
- задача представляет собой ситуацию действия, направленного на нахождение неизвестного, посредством существующей его связи с известным;
- задача представляет собой такую ситуацию, в которой от субъекта требуется отыскать действие, направленное на установление связи неизвестного с известным, в условиях, когда объект не владеет способом (алгоритмом) этого действия [4].

В области психологии задача определяется как цель деятельности, данная в определенных условиях, требующая для своего достижения использования адекватных этим условиям средств. Поиск, мобилизация и применение этих средств (способов, действий, операций) составляет процесс решения задачи. Определяющая роль мышления придала понятию задачи более узкое значение. Обычно под задачей понимают объект мыслительной деятельности, содержащей требования некоторого практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, выявляющих отношения между известными и неизвестными элементами проблемной ситуации, связанными общими законами и категориями.

В области педагогики термин «задача» употребляется, в основном, для описания определенных форм учебного материала и учебных заданий. Задача – это система, обязательными компонентами которой являются: предмет задачи, находящийся в исходном состоянии; требование задачи.

Цель может быть задана в виде вопроса, в виде предложения найти что-то или сделать. Условие – это та часть, где содержатся сведения об известном и неизвестном значении величины, об отношении между ними.

Любая задача состоит из одних и тех же частей. Ту часть задачи, к которой задана любая информация, в методической литературе принято называть условием задачи, а часть задачи, в которой указывается, что необходимо найти, узнать, построить, доказать, принято называть требованием задачи.

Обучение решению задач происходит через показ способов решения определённых видов задач и практику по овладению ими. В последние годы появился ряд пособий, в которых излагаются некоторые общие указания и рекомендации по решению задач, по поиску этих решений [7]. Однако, эти пособия излагают вопросы, связанные с решением математических задач, недостаточно полно, без необходимой системы, без учета тех реальных трудностей, с которыми сталкивается школьник.

Психологические исследования, посвященные средствам формирования аналитических умений, показывают, что основная причина несформированности у школьников аналитических умений заключается в отсутствии постоянного анализа собственной деятельности, выделения в ней общих методов действий и их теоретических основ.

Для школьника решить данную задачу – не главная цель, а главное – научиться чему-то, связанному с изучением математики, узнать и усвоить новые математические факты, овладеть новыми математическими методами, накопить определенный опыт, научиться мыслить [5].

Психология уже свыше ста лет занимается исследованием процессов решения задач человеком. В результате этих исследований открыто много интересных закономерностей и найдены важные характеристики процессов решения задач. С.Л. Рубинштейн характеризовал решение задач человеком как процесс их переформулирования, в котором непрерывно производится анализ условий и требований задачи через синтетический акт их соотношения.

С.А. Яновская утверждает, что «решить задачу – это, значит, свести нестандартные задачи путем преобразования или переформулирования к стандартным задачам или же в разбиение их на стандартные подзадачи [8].

Д. Пойа подчеркивает необходимость привить школьникам любовь к процессу решения задач, научить их экономно расходовать свои силы, обучить их некоторым рациональным приемам, сокращающим путь к решению задачи.

Решить математическую задачу – это значит найти такую последовательность общих положений математики (определений, аксиом, теорем, правил, законов, формул), применяя которые к условиям задачи или к их следствиям (промежуточным результатам решения) получаем то, что требуется в задаче, – ее ответ. Это самое общее толкование сущности решения математической задачи (Л.М. Фридман).

Рациональный способ (приём) в решении задач – это разумно обоснованный и, вместе с тем, более короткий способ решения.

А.Н. Леонтьев выделяет в процессе решения школьником нестандартной для него задачи два основных этапа: нахождение принципа решения и его применения, считая наиболее выраженным предметом психологического исследования именно события первого этапа, все задачи курса математики можно разделить на стандартные, умение решать которые в процессе обучения доводятся до уровня навыков, и нестандартные, в решении которых учащимся необходимо проявлять элементы творчества, где процесс поиска решения, пожалуй, более важен, чем правильный ответ.

Н.А. Менчинская выделяет следующие этапы процесса решения задач:

- осознание задачи как проблемы, способы решения которой неизвестны;
- расчленение рассматриваемых математических задач на искомые и данные;

- выявление зависимости между искомыми и данными, часто сопровождаемое выдвижением гипотезы и ее частичной проверкой;

- осуществление решения;

- проверка решения задачи [6].

Задача учителя помочь школьникам за деталями увидеть сущность понятия, приема или метода решения, их структуру; раскрывать взаимосвязь между родственными понятиями, их свойствами и признаками; тщательно вскрывать взаимосвязь между прямыми и обратными действиями, взаимно обратными понятиями. Необходимо вырабатывать у школьников умение свертывать рассуждения, избегать многословности, но при этом кратко и логически грамотно пояснять ход решения проблемы. Перед школьниками ставится цель отыскать оригинальные, красивые решения. Такая работа развивает аналитические умения школьников.

В качестве средства формирования аналитических умений школьниками выбраны различные способы решения текстовых задач. Этому выбору способствовали две причины:

- решение задач различными способами непосредственно стимулирует развитие мышления учащихся, так как при оценке способов решения задач активно работают такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и другие;

- решение задач различными способами приучает школьников делать предположения, выдвигать гипотезы и проверять их, сравнивать результаты, делать выводы, т.е. способствует формированию аналитических умений.

Из всего многообразия задач выделим текстовые задачи – задачи, сформулированные в виде текста, в котором находят отражение соотношения между реальными объектами.

Текстовые задачи можно решать различными способами. Некоторые из них являются более удобными, рациональными, чем другие. Решая задачу различными способами, школьники путем сравнения выбирают лучший, более краткий, более красивый способ решения. Нередко такая работа приводит к открытию совершенно неожиданных, новых, оригинальных способов решения, выгодно отличающихся от тех, которые обычно приняты для данного вида задач.

Решение задачи другим способом может рассматриваться как один из приемов проверки правильности решения. Однако ограничиваться только таким назначением поиска другого способа – значит существенно сузить роль этого этапа работы над задачей. Его назначение более широкое, так как направление школьников на поиск других отношений в условии задачи – это вовлечение их в творческую деятельность, т.е. осуществление развивающего обучения [1].

Аналитические умения школьников могут быть сформированы разными способами, но решение текстовых задач различными способами – наиболее эффективное условие формирования, так как способствует развитию мышления школьников, более глубокому усвоению идеи функциональной зависимости, повышает вычислительную культуру. В процессе решения текстовых задач у школьников формируются аналитические умения и навыки моделирования реальных объектов и явлений.

Для организации работы по формированию аналитических умений школьников необходим подготовленный учитель, обладающий специальной методикой.

### **Литература**

1. Артемов А.К. Формирование обобщенных умений решать задачи. – Самара: Сам ГПУ, 1999.

2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959.
3. Ведерников Т.Н., Иванов О.А. Интеллектуальное развитие школьников на уроках математики: Математика в школе. – № 3. – М.: Школа-Пресс, 2003.
4. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Часть 1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. – М.: Просвещение, 1977.
5. Колягин Ю.М., Оганесян В.А. Учись решать задачи: Пособие для учащихся VII-VIII классов. – М.: Просвещение, 1980.
6. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989.
7. Пойа Д. Как решать задачу. Пособие для учителей. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961.
8. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. Пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.

**Соловова Н.В., Калмыкова О.Ю.**

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧЕБНОГО  
ПРОЦЕССА В ФОРМАТЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО  
ПОКОЛЕНИЯ**

Необходимость смены парадигмы стандартизации в образовании диктуется условиями присоединения России к Болонской декларации, жесткой

регламентацией образовательных программ, новыми требованиями к признанию достижений студента и оценке его конкурентноспособности на рынке труда.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ГОС-3) направляются на гармонизацию российских образовательных программ и структур в рамках общеевропейского образовательного пространства. Проектирование (ГОС-3), переход на двухуровневую систему подготовки студентов предполагает принципиально иные ориентиры и условия организации образовательного процесса. В традиционной российской системе высшего образования главная роль в процессе обучения отводилась преподавателю; в условиях нового образовательного пространства актуальными становятся требования к личностным качествам студента (умения самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью). Возрастает роль самостоятельной познавательной деятельности, индивидуализации обучения с целью формирования творческого мышления и развития коммуникативных навыков.

Появляется новая цель образовательного процесса: воспитание компетентной личности, ориентированной на будущее, способной решать типичные проблемы и задачи исходя из приобретенного учебного опыта и адекватной оценки конкретной ситуации. Понятия «компетенция» и «компетентность» выступают в разном соотношении друг с другом. «Компетенция» определяется как предметная область, в которой выпускник хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а под «компетентностью» понимается интегрированная характеристика личности, выступающая результатом профессиональной подготовки к выполнению деятельности в определенных областях (компетенциях).

В европейской практике профессионального образования различают четыре модели компетенций [1]:



- развитие моральных, духовных, коммуникативных качеств (первая модель);
- освоение стандартных (алгоритмизированных) процедур и базовых знаний (вторая модель);
- достижение результатов в профессиональной, специальной и производственной деятельности (третья модель);
- управленческая деятельность, способность организовывать и планировать работу (четвертая модель).

Очевидно, что каждая их моделей требует различных подходов к планированию и организации высшего профессионального образования. Первая модель компетенции основана на параметрах личности и нацелена на отбор и поощрение студентов, обладающих академическими способностями. При этом, часть студентов, у которых не выявлены академические способности к исследовательской деятельности, могут оказаться «отсеянными», хотя нет реальных доказательств, что определенные параметры личности составляют предрасположенность человека к определенной компетенции. На наш взгляд, первая модель компетенции предполагает интеграцию с *индивидуально-личностной* ориентацией учебного процесса на саморазвивающуюся личность. Процесс обучения невозможен без учета особенностей обучаемых, предоставления им права выбора путей и способов учения. Потребность формирования потенциала индивидуально-личностного развития характеризуется появлением новых форм сознания. Социокультурная ситуация в обществе стимулирует возникновение образовательных потребностей, направленных на актуализацию способностей к саморазвитию: способности к концептуальному мышлению, способности воплощать свое целостное представление о мире и об общем благе в осмысленной для себя творческой деятельности. Эта позиция разделяется многими отечественными учеными (Т.М. Давыденко, Н.Р. Капустин, В.А. Терехов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова

и др.), а концептуальные положения становятся основополагающими для нас при разработке системы индивидуализации обучения в вузе [2].

При всем многообразии научных подходов к решению задач развития личности обнаруживается противоречие между внедряемыми педагогическими технологиями в высшей школе и недостаточной теоретико-методической обоснованностью их применения. Учебные заведения сталкиваются с очевидным противоречием между характером требований к качеству профессиональной подготовки и недостаточным учетом диапазона индивидуальных различий студентов. Это противоречие может разрешиться средствами педагогической технологии.

Технология предполагает определенный результат – обученность, сокращение времени на обучение, что будет способствовать индивидуально-личностному развитию студентов, творчеству преподавателей.

Анализ ведущих тенденций развития образования позволяет определить приоритетные подходы к подготовке студентов.

Так, индивидуально-личностный подход к подготовке специалистов обеспечивает реализацию и конкретизацию личностно ориентированной парадигмы образования: процессы обучения и познания диалектически взаимосвязаны, по этому в процессе обучения целесообразно раскрывать культурно-исторические корни познания, а также создавать условия для приобретения учащимися своего субъективного опыта познания.

Новации педагогики высшей школы (принципы вариативного, многоуровневого образования; активные формы и методы обучения; информатизация, гуманизация) способствуют личностному становлению, ее идентификации и персонификации.

М.К. Мамардашвили указывает: «Техника «питается» живым очагом человеческого творчества, свободой. Изобретательство требует интеллектуального мужества, определенной раскрепощенности. А сознание едино. И нельзя иметь раскрепощенность в одной точке, и не иметь ее в другой»

[3]. Таким образом, то, что считалось традиционно частным делом индивида, а именно духовность как личностное качество, сегодня превращается в профессиональную характеристику.

По мнению П.А. Оржековского, для молодого человека умение моделировать является более значимым, чем умение делать только логические построения в рамках застывших представлений о реальности [4].

Развитие личности – это процесс формирования его внутреннего потенциала саморазвития и самореализации в соответствии с поставленными задачами разного уровня сложности. Известно, что результаты воспитательного процесса проверяются по тем параметрам, по которым будут формировать, развивать личность. Выделяют такие параметры человеческой личности, как ориентация на общечеловеческие духовные ценности, коллективизм, предприимчивость, социальная ответственность, креативность и рефлексия [2]. Кроме того, развитая личность – это человек, успешно обученный знаниям, способам деятельности, опыту творческой деятельности эмоционально-чувственному отношению к миру. Все названные параметры могут выступать критериями развития личности.

Таким образом, социальное саморазвитие студента, обеспечивающееся способностью к самоконтролю и самооценке, ведет к формированию потенциала его индивидуально-личностного развития.

Пути реализации индивидуально-личностного подхода в рамках ГОС ВПО третьего поколения могут быть заложены в академических свободах вуза, содержании отдельных дисциплин и циклов, ориентированных на компетентностный подход, отказе от поточно-групповой организации учебного процесса, предоставлении студенту возможности гибко планировать свое учебное время и совмещать работу с учебой (создание групп для изучения конкретной дисциплины), организации образовательных программ с учетом академической мобильности учащихся, предоставлении возможности выбора преподавателя, переходе к системе зачетных единиц [5].

Вместе с тем, российской педагогической школе высшего профессионального образования необходимо сохранить свои достижения в рамках новой организации европейского образовательного пространства.

### **Литература**

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. // Методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: МИССИ, 2005.

2. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 2001.

3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс: Культура, 1992.

4. Филонов Г.Н., Мещерякова Л.М., Оржековский П.А. Диалектика научного познания и обучения // Химия: методика преподавания в школе. – 2001. – № 9. – С. 40–41.

5. Сазонов Б.А. Система зачетных единиц: особенности организации и календарного планирования учебного процесса. // Материалы к седьмому заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

**Чванова А.Н.**

### **ФОРМИРОВАНИЕ АРТИСТИЗМА У ВЫПУСКНИКОВ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

Качество подготовки педагога – одна из стержневых проблем в современной педагогической теории и практике, результат решения которой проявляется в уровне профессионального развития личности будущего специалиста за годы обучения в вузе.

Социальный запрос сделан на творческую индивидуальность, готовность педагога действовать в неординарных ситуациях, что предполагает наличие неповторимых индивидуальных свойств [3,10]. Современный педагог интегрирует в себе духовно-нравственную, эстетическую и интеллектуальную культуру, готовность к постоянному самосовершенствованию.

В профессиональном развитии личности педагога всегда присутствуют два начала: профессионально-педагогическое и профессионально-специальное. Они неразрывны между собой и в определенной мере характеризуют структуру педагогического мастерства. Профессионально-педагогическое начало формируется в личности педагога в результате освоения педагогической культуры; профессионально-специальные основы формируются в личности педагога в результате овладения определенным уровнем знаний, умений и навыков деятельности по конкретной специальности.

Музыкально – исполнительские факультеты (МИФ) выпускают специалистов с квалификацией педагог, дирижер оркестра русских народных инструментов, артист ансамбля, а также музыкант-исполнитель. Широкий квалификационный набор объединяет специфику двух профессий: педагога и музыканта. Музыкант – человек, профессионально занимающийся каким-либо видом музыкальной деятельности: сочинением музыки, дирижированием, игрой на каком-либо инструменте, пением, музыкознанием [4, 244].

Своими истоками музицирование связано с народной музыкальной культурой, с теми ранними жанрами, которые зарождались как на массовых гуляниях, так и в традиционном бытовом исполнительстве. Это фольклор, рожденный в недрах «смеховой», «карнавальной» культуры. Музыкантов этого времени следует отнести к древнему типу синкретического актера, владеющего разнообразными художественными навыками.

Анализ литературы по проблеме музыкального-исполнительства свидетельствует о том, что скоморохи привлекали зрителей тематикой представлений, близких к жизни и быту народа; бродячие артисты – реквизитом сцены, ролевым многообразием; музыканты-самоучки – оригинальными техническими приемами, виртуозностью игры. С развитием музыкального исполнительства идеал исполнительского творчества означал для последователей французской пианистической школы первой половины XIX века ошеломляющую виртуозность, для приверженцев анатомо-физиологического направления в пианизме (Ф. Штейнгаузена, А. Кларка, Л. Демпе) – свободу и удобству, для представителей русского музыкального искусства (М.И. Глинки, М.А. Балакирева, М.А. Мусоргского, А.Г. Рубинштейна) – правдивость и глубину. Но для всех было характерным проявление такого свойства, как эмоциональность, обаяние, что может быть определено понятием «артистизм».

В современной психолого-педагогической литературе нет единообразия в трактовке данного понятия. Словарь современного русского языка определяет артистизм как дар, как результат труда, высокое мастерство, достигнутое в области искусства [8,234]. Артистизм рассматривается как профессиональное качество личности, проявляющееся в художественно-коммуникативной, музыкально-исполнительской и художественно-организаторской деятельности [1,134]; как наиважнейшее учебное средство [6,23]; как эмоциональный язык творения нового, проникновенный стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с Другим, другодоминантность [3,15]. Отмечаются условия, при которых проявляется артистизм: при пристрастном подходе к музыкальному произведению, при вариантности трактовки, при проникновении в музыкально – образную сферу произведения [7,60].

Таким образом, артистизм есть способность эмоционально воздействовать на зрителя, умение интерпретировать музыкальное произведение,

гармонически сочетая логическое и эстетическое. Структура артистизма, как интегративного свойства, рассматривается в виде компонентов, необходимых в деятельности выпускников вуза [2,44].

Деятельность музыканта-исполнителя близка актерской деятельности. Выделяются основы их сходства:

— музыкант-исполнитель, как и актер, – один в «трех лицах». (творец, материал, для создания сценического образа, предмет творчества);

— музыкант-исполнитель, как и актер должен постичь образ, внутренне его смоделировать и воспроизвести, пройдя путь перевоплощения, непосредственно от своего Я к «другому»(Бруно Вальтер);

— публичность творчества музыканта-исполнителя предполагает доверительное общение с залом, когда устанавливается эмоциональная связь «музыкант-исполнитель – зритель – музыкант-исполнитель», обоснованная выразительностью, выпуклостью действий и переживаний, а их заразительность обусловлена сформированностью специальных способностей, связанных с физической организацией актера, с особенностями его эмоционального аппарата и своеобразием его творческого мышления;

— заданность творчества музыканта-исполнителя предполагает повторяемость и одновременно вдохновение, уметь вызвать его тогда, когда оно значится на афише спектакля;

— вторичность искусства музыканта-исполнителя, как и актера, сопряжена с воплощением чужого замысла (драматурга, режиссера или композитора), когда он стеснен стилистическими особенностями пьесы и рамками режиссерского решения и должен почувствовать его значимость для себя, пережить в воображении как жизненный.

Деятельность музыканта-исполнителя имеет внутренний и внешний план, значит можно говорить о вербальном (внешнем) и невербальном (внутренним) артистизме, взаимосвязанных между собой. Музыкант-

исполнитель до исполнения произведения достаточно долго изучает его, а на сцене удивляется появлению неожиданной гармонии, необычному ритму или красивому изгибу мелодии. Вербальный артистизм выражается в артистичности исполнения, а невербальный артистизм в эмоциональных реакциях.

К.С. Станиславский в творчестве актера выделял элементы аппарата переживания и аппарата воплощения. К элементам воплощения (внешнее сценическое самочувствие) он относит: мимику, голос, интонацию, речь, движение, пластику. К элементам переживания (внутреннему сценическому самочувствию): воображение, чувство правды и веры, внутренний темпоритм, эмоциональные воспоминания, общение, логику и последовательность, внутренние сценическое обаяние, этику и дисциплину, выдержку и законченность, способность «воспламеняться», страстную потребность воплощать и передавать другим исполнительские замыслы, без чего нет исполнительского творчества.

Музыкант-исполнитель – это и актер, и артист, демонстрирующий публично свое мастерство. Музыкально-исполнительское перевоплощение отличается от актерского перевоплощения своей неопределенностью, так как осуществляется только во внутреннем плане. Само перевоплощение зрителю не видно, художественное звучание вырастает как результат внутренней работы, а не как «актерская игра» с героями и событиями.

Магическая сила воздействия артистизма заключается в том, что музыкант-исполнитель завораживает слушателя не только качеством исполнения, но и непосредственным воздействием своей личностью, эмоциональностью, волей, пантомимическими движениями, соответствующими характеру музыки.

Силу воздействия на слушателя В.Г. Белинский видел в связи искусства с чувством: «Чувство всегда связано с мыслью, всегда разумно, чувство, не направленное на познание идеи, лишено художественной

216



значимости, а художественная идея произведения, не согретая эмоцией, не прочувствованная исполнителем, потеряет силу воздействия на слушателя» [8,280].

Характерным свойством музыканта-исполнителя, обладающего артистизмом, Н.А. Римский-Корсаков считал отзывчивость эмоциональных реакций на музыку, дающую возможность при каждом исполнении заново переживать одно и то же произведение, проникаться разнообразными музыкальными образами разных по индивидуальности и стилю композиторов, вжиться до полного отождествления. В итоге музыкант-исполнитель заново создает произведение, и оно становится его внутренним достоянием (вторичное творчество исполнителя).

Вживаясь в произведение, музыкант-исполнитель заряжается музыкально-эмоциональной энергией и в публичном исполнении отдает полученный заряд. Артистически одаренному музыканту достаточно представить, что он играет перед публикой, как в его психике происходит перестройка: резко меняется исполнительское самочувствие, меняется и сама игра.

Слушатель воспринимает произведение не только слухом, но и зрительно, поэтому С.И. Савшинский видит тайну артистизма в единстве слухового и зрительного воздействия.

На важность воспитания артистизма у актера указывал К.С. Станиславский: «Совершенствование актерского творчества требует постоянной работы актера над собой: повседневной тренировки его физического и душевного начала, развития артистической техники, мастерства» [9, 16]. Под артистической техникой он понимал работу органов чувств, память на ощущения и создание образных видений, воображение, логику и последовательность действий, выразительную пластику. Артистическая техника должна быть доведена до совершенства, чтобы артист в момент творчества

не думал о внимании или пластике, а только сосредоточился на главной цели искусства, то есть на сверхзадаче.

К.С. Станиславский выделял умение передавать свои чувства только глазами, – лучеиспускание; внутреннее сценическое самочувствие, не создается зрителями, благодаря самообладанию. Перед выходом на сцену актер гримирует лицо, музыкант разминает пальцы, вокалист распевается, но они забывают главное – «загримировать», «разогреть» свою душу для создания «жизни человеческого духа» роли, которую они призваны, прежде всего, пережить в каждом спектакле, в каждом произведении, в каждой пьесе.

К.С. Станиславский выделял способности, необходимые для развития артистической техники, которая также как и актеру важна музыканту-исполнителю: способность «воспламеняться», «увлекаться»; способность к творческому воображению, творческому вниманию и творческому самочувствию.

Основываясь на практических рекомендациях К.С. Станиславского по воспитанию внимания актера, выделяем близкие по характеру упражнения для развития внимания музыканта-исполнителя:

- из массы звуков или голосов произведения следить за одним;
- переносить внимание с одного на другого при одновременной игре двоих в ансамбле
- дослушать извлеченный в низком регистре фортепианный звук до полного его затухания;
- представить себе этот же звук внутренним слухом и также дослушать его до момента воображаемого затухания;
- играя медленно пьесу с определенной сосредоточенностью, следить за переходом одного звука в другой.

При отборе упражнений на развитие воображения используем задания, разработанные А.А. Мурашовым, а для развития выразительности мимики и жестов – упражнения, предлагаемые Н.Е. Щурковой.

Артистизм является важным качеством музыканта-исполнителя: главной задачей студентов на этапе профессиональной подготовки становится его приобретение, что является показателем профессионализма.

Анализ учебных планов факультетов, готовящих музыкантов-исполнителей, показал, что содержательный компонент недостаточно ориентирован на выработку артистизма у студентов, в большей мере присутствует установка на отработку техники исполнения. Для реализации задач по развитию артистизма необходим специальный курс, формы и методы, обеспечивающие развитие способностей к воздействию музыканта-исполнителя на зрителя.

### Литература

1. Абдулин Э.Б. Теория и методика музыкального образования. – М.: Флинта, 1997.
2. Адоевцева И.В. «Становление элементов педагогического артистизма у будущих учителей музыки» Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Кострома. – 2001.
3. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2001.
4. Булучевский Ю., Фомин В. Краткий музыкальный словарь для учащихся. – М.: Музыка, 1998.
5. Белинский В.Г. Собрание сочинений в 3 т./Под общ. ред. Ф.М. Головенченко. Т.2. Статьи и рецензии. – 1841-1845. – М.: Гослитиздат. – 1948.
6. Ильин Е.И. Искусство общения. – М.: Педагогика, 1982.

7. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: ЦАПИ, 1994.
8. Словарь современного русского языка: В 20 т. – Т.1 – М.: Русский язык, 1991.
9. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 9-ти т. Т. 3. Работа актера над собой, ч. 2 / Редкол.: О.Н. Ефремов (гл. ред.) и др. – М.: Искусство, 1990.
10. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений /Под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2001.

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 12.12.05  
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.  
Усл.-печ. л. 13,75. Уч.-изд. л. 9,66. Тираж 200 экз. Заказ № 374  
Издательство «Универс-групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс-групп»