

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 371.03

М. В. ГОРДИЕНКО

Омский государственный  
педагогический университет

## ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

На основании проведенных исследований уточнено понятие «личность безопасного типа», определены ее сущностные характеристики, дана обобщенная монографическая характеристика младшего школьника, проанализирован метод воспитывающих ситуаций как один из основных методов воспитания личности безопасного типа. Поскольку проблема безопасности детей сегодня очень актуальна, данные выводы могут быть использованы педагогами всех образовательных учреждений.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что признание появления проблемы безопасности произошло на всех уровнях: личностью, обществом и государством. Этот процесс сопровождается возникновением потребности общества и государства в личности, которая осознает приоритетность обеспечения безопасности во всех сферах деятельности, проявляет постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личностного бытия, устойчива к идеям чужеродного, опасного свойства, стремится к сохранению физического и духовного здоровья.

Современный этап развития образования, характеризующийся становлением гуманистических педа-

гогических ценностей, ориентированных на поворот к проблемам конкретного ребенка, делает возможной реализацию данной потребности общества и государства путем воспитания личности безопасного типа.

Сам термин «личность безопасного типа» появился сравнительно недавно — в конце 20-го столетия, но можно заметить, какие прочные позиции сегодня он занимает в политической, социологической и педагогической науках. Возможно, именно поэтому результатом анализа научной литературы в этом направлении стало установление многообразия точек зрения на толкование этого понятия. В таблице 1 при-

Определения личности безопасного типа

Автор определения	Определение личности безопасного типа
<b>Шершнев А.И.</b> , президент Фонда национальной и международной безопасности	Личность безопасного типа - это человек, осознающий самого себя, высокий смысл своей деятельности, свое предназначение, стремящийся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, гармонично сочетающий в себе активное созидательное начало с противодействием злу, с сохранением и развитием жизни на Земле и во Вселенной, готовый к самым решительным действиям вплоть до самопожертвования во имя высоких идеалов защиты Отечества. Он уважает историю и традиции своей Родины, сложившуюся систему ценностей, законов, проявляет заботу о жизни, здоровье, безопасности людей.
Объяснительная записка к курсу ОБЖ	Личность хорошо знакомая с современными проблемами безопасности жизни и жизнедеятельности человека, осознающая их исключительную важность, стремящаяся решать эти проблемы и при этом разумно сочетать личные интересы с интересами общества.
Проект «Личность безопасного типа», авторы <b>Перевалов В. и Шершнев А.</b>	Личность, безопасная, прежде всего, для себя, окружающих, среды обитания, ориентированная на добро, созидание и развитие и способная к защите себя, общества и природы от внешних угроз.
<b>Алешенков М.</b> , доктор философских наук, профессор, ректор Московской академии комплексной безопасности <b>Родионова Б.</b> , доктор технических наук, профессор, Московская академия комплексной безопасности	Новое поколение людей, способных к более продуктивной и целеустремленной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, природы, проявляющих постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личного бытия и развития.
<b>Годиков В.Е.</b> , заместитель начальника главного управления по делам ГО и ЧС администрации Тульской области	Личность, представляющая тенденции мировой динамики, знающая основы защиты человека, общества, государства, мирового сообщества от современного комплекса опасных факторов и умеющая применить эти знания на практике.
<b>Петрова А.В.</b>	Личность, осознающая смысл своей деятельности, свое предназначение, стремящаяся жить в согласии с самой собой, окружающей природой, готовая к решительным действиям.
<b>Мошкин В.Н.</b>	Человек, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций.
<b>Бондаревская Е.В.</b>	Личность, не способная причинить вред ни людям, ни природе, ни себе.

ведены определения понятия «личность безопасного типа», данные различными авторами.

Проведенный нами анализ различных точек зрения на трактовку понятия «личность безопасного типа» показал, что все авторы используют в своих определениях деятельностные качества (ориентированная на созидание, знающая основы защиты человека, умеющая применить эти знания на практике и т.д.), что, по нашему мнению, является важным при характеристике личности. Однако, на наш взгляд, затруднена возможность определения степени сформированности многих из этих качеств. Так, например, представляется достаточно сложным оценить, насколько личность «ориентирована на добро», насколько она «сочетает в себе активное созидательное начало с противодействием злу» и т.д. А в определении, данном в объяснительной записке к курсу ОБЖ, характеристики, по нашему мнению, слишком обобщенные, неконкретизированные, поэтому трудно представить, какие качества должны быть присущи личности безопасного типа.

Кроме того, мы считаем, что многие из данных характеристик не являются сущностными характеристиками личности безопасного типа. Так, напри-

мер, такие качества, как «осознающий высокий смысл своей деятельности», «готовый к самопожертвованию во имя высоких идеалов защиты Отечества» и др., вполне соответствуют описанию патриота своей страны.

Сегодня уже является общеизвестным и общепринятым мнение многих ученых о том, что подход к обеспечению безопасности человека и всего человечества, основанный на концепции «реагировать и выправлять», вынужден уступить место новому, базирующемуся на принципе «предвидеть и предупреждать». Поэтому, по нашему мнению, сущностной характеристикой личности безопасного типа должна стать готовность к предупреждению опасных ситуаций (определение Мошкина В. Н.). Однако при этом, на наш взгляд, очень важным является указание трех объектов, на которые должна быть направлена деятельность по обеспечению безопасности — сама личность, общество и среда обитания (определения Бондаревской Е.Н., Перевалова Л., Алешенкова М., Родионова Б.).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что данные определения являются достаточно объемными, но неполными по своему содер-

жанию. Поэтому, по нашему мнению, определение личности безопасного типа нуждается в уточнении с педагогических позиций.

**Личность безопасного типа** — это человек, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости и к защите себя, социума и природы от внешних угроз.

Безусловно, безопасность человека в той или иной ситуации может быть обеспечена за счет различных качеств личности человека.

Согласно эмпирическим представлениям, безопасный человек должен быть смелым, осторожным, физически сильным, выносливым, дальновидным, добрым, обладать достаточно высоким интеллектом, волей и способностью к самоусовершенствованию. Однако, как утверждает Мошкин В.Н., эмпирических, житейских, знаний о безопасном человеке в наше время недостаточно [1]. Это связано с изменением источника основной угрозы для человека. Если раньше этот источник был в основном внешним по отношению к человеку, то в наше время человеку и обществу главным образом угрожают действия самих людей, само направление жизнедеятельности современного общества. По мнению автора, такого рода действия людей и процессы в обществе во многом обусловлены именно внутренним миром человека, его личными качествами. Поэтому сегодня в условиях угрозы существованию самого человечества возникает необходимость теоретического осмысления качеств безопасного человека.

Необходимой принадлежностью личности безопасного типа, по нашему мнению, должны стать следующие обобщенные характеристики:

1. осознание ценности собственной жизни и жизни другого человека;
2. мотивация на сохранение своего физического и духовного здоровья;
3. умение анализировать создавшуюся ситуацию;
4. способность предвидеть возможные последствия тех или иных своих действий и действий окружающих людей;
5. способность распознавать в этих последствиях потенциальные опасности;
6. умение предупреждать возможные опасности.

Опираясь на определение личности безопасного типа, мы предлагаем все личностные качества объединить в группы.

- По признаку *«безопасный для себя»*: осознает ценность собственной жизни; проявляет заботу о сохранении жизни, физического и духовного здоровья; имеет «социальный иммунитет» к разного рода угрозам; с высоким уровнем самосознания.

- По признаку *«безопасный для окружающих»*: осознает ценность жизни другого человека; проявляет постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личностного бытия; осознает приоритетность обеспечения безопасности во всех сферах деятельности.

- По признаку *«безопасный для среды обитания»*: способен к продуктивной и целеустремленной деятельности по сохранению окружающей природы.

- По признаку *«готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций»*: хорошо знакомый с современными проблемами безопасности жизни и жизнедеятельности человека, владеющий умением анализировать различные ситуации, узнавать в них потенциальные опасности; способный предвидеть и предупреждать возникновение различных опасностей; стремящийся решать возникающие проблемы

безопасности и при этом разумно сочетать личные интересы с интересами школьного сообщества, общества.

- По признаку *«готовый к защите себя, социума и природы от внешних угроз»*: имеющий потребность в овладении соответствующими навыками и средствами защиты; знающий основы защиты человека, общества, государства, мирового сообщества от современного комплекса опасных факторов; умеющий применить эти знания на практике.

В современной педагогической науке нет разногласий по поводу того, с какого же возраста необходимо начинать развивать качества безопасной личности. Сегодня основы безопасного поведения начинают формировать у детей уже в дошкольном возрасте, поскольку дети всегда были и есть самой уязвимой частью общества, открытой для всех опасностей и угроз.

По нашему мнению, именно период младшего школьного возраста является исходным, особенно важным в развитии качеств личности безопасного типа. Обусловлено это тем, что дети дошкольного возраста находятся под постоянной опекой взрослых. Они, как правило, не сталкиваются с ситуациями, требующими принятия самостоятельных решений. Младший же школьник впервые попадает в ситуации, опасные или потенциально опасные. Связано это не только с психологическими особенностями возраста, с новым социальным статусом, который они приобретают, но также во многих случаях с изменением режима жизни ребенка (необходимостью самостоятельного передвижения по городу, увеличением доли времени, проводимого отдельно от взрослых и т.д.).

Младший школьный возраст (с 6 – 7 до 10 – 11 лет) является вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Как и дошкольник, он отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания, общей недостаточностью воли, отчетливым проявлением в поведении типологических свойств. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Согласно исследованиям Овчаровой Р. В., у него формируются характерологические свойства, новый уровень потребностей, позволяющих ему действовать, руководствуясь своими целями, нравственными требованиями и чувствами, возникает требовательность и избирательность в отношениях со сверстниками, развивается познавательное отношение к миру, дифференцируются способности, формируется внутренняя позиция школьника [2]. Ведущим видом деятельности становится учение. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

По мнению Белкина А. С., для этой стадии характерны:

- доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка;
- доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов;
- возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей и школой [3].

Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в деятельности ребенка, общении, отношениях с другими людьми. При этом происходит противоречивое соединение определенной свободы выбора с четко организуемыми рамками поведения школьника.

В младшем школьном возрасте для ребенка большое значение имеет то, как его оценивают взрослые (учитель, родители). Для него важно, чтобы ожидания взрослых совпадали с результатом его деятельности. Ситуация успеха в этом возрасте имеет очень большое воспитательное значение. Интерес представляет отношение ребенка к успеху. Младший школьник не столько осознает, сколько переживает успех.

В своем исследовании Белкин А. С. обращает внимание на то, что младший школьник с большой силой верит в те общечеловеческие идеи, которые доступны его возможностям, его пониманию. Наиболее существенные — вера в родительскую любовь, в могущество взрослых, в ценность своей жизни, в свое бессмертие, в свою неповторимость, в красоту и неповторимость Родины [3]. Для формирования нравственных качеств и положительных черт этот возраст предоставляет большие возможности благодаря податливости детей, известной внушаемости, их доверчивости, склонности к подражанию тому человеку, который имеет для них авторитет (учитель, родители). У него развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.).

Однако младшим школьникам, как указывает автор, свойственен своеобразный экстремизм в оценке поступков, особенно проступков одноклассников. Они не признают полутонов, и оценки полярны, безапелляционны, особенно в тех случаях, когда совпадают с тоном, оценками учителя, выступающего в роли камертона. Негодование учителя по поводу поступка какого-либо ребенка может породить самые крайние санкции детей этого возраста, вплоть до физической расправы.

Согласно исследованиям Белкина А. С., по мере естественного развития, на рубеже 3—4 классов у младших школьников начинает формироваться собственное видение отношений, свои критерии оценок поступков и поведения окружающих [3]. При этом может сложиться такая ситуация, когда их уверенность в истинности, справедливости оценок учителя может быть поколеблена.

Как утверждает Овчарова Р. В., автономия младшего школьника только начинает складываться [2]. Он еще не всегда различает, чего он хочет сам, чего хотят от него взрослые. Ему трудно отделить свои намерения от предъявляемых к нему требований. Даже самый тонкий исследователь не сумеет отличить, что происходит от самих детей, а что привнесено. Педагогу тоже непросто в суждениях и оценках ребенка услышать его собственный голос. Таким образом, формирование мотивации у ребенка этого возраста (в том числе и мотивации на сохранение своего физического и духовного здоровья) во многом зависит от позиции, которую занимают взрослые.

Младшие школьники, по мнению Мошкина В. Н., имеют достаточный жизненный опыт, позволяющий им замечать многие опасные предметы, вещи; дети знают о том, что ошибки и неправильные действия людей приводят порой к болезням, смерти [4]. Они способны анализировать определенные ситуации, распознавать в них потенциальную опасность. Но вместе с тем вера в бессмертие, ассоциирование себя с волшебными героями придает окраску бесстрашия многим поступкам ребенка.

Однако это только видимость. Исследования психологов (Овчаровой Р. В., Зинченко В. П. и др.) показывают, что многие первоклассники боятся оставаться одни в доме, боятся заболеть, заразиться, умереть.

Дети боятся чудовищ, невидимок, страшных снов и т.п. Их страшат сообщения об ураганах, землетрясениях, пожарах, войнах. Среднее число страхов выше у девочек, чем у мальчиков. Наибольшая чувствительность к страху проявляется у детей в семь лет, не посещающих школу. К этому возрасту у детей в основном завершается созревание эмоциональной сферы, развивается умение ставить себя на место другого человека, что расширяет восприятие страхов. У детей семи лет, посещающих школу, число страхов уменьшается. Причина этого в активизации новой социальной позиции школьника [5].

Осложняется данная ситуация тем, что в этом возрасте детям характерно отсутствие обратной связи со взрослыми: они не знают, как справиться со страхами, как ответить на несправедливость, критику, жесткий контроль, чрезмерную опеку; как объяснить, что задевает и обижает их, что мешает хорошо учиться и дружить со сверстниками.

Главная особенность внутреннего мира младшего школьника, как показывают исследования Овчаровой Р. В., в том, что он еще мало знает о содержании своих переживаний, поскольку они не в полной мере оформлены [2]. На трудности дома и в школе ребенок чаще всего отвечает острыми эмоциональными реакциями — гневом, страхом, тоской или вегетативными и другими нарушениями. Явления школьной дезадаптации нередко приводят к повышению температуры, дневному энурезу, рвоте. Конфликты в семье вызывают у детей слезливость, расстройство внимания, ночной энурез.

Ребенок 6—9 лет еще не способен соотнести в полной мере свои реакции с причинами, их вызывающими. Бесполезно просить его об этом. На протяжении младшего школьного возраста дети открывают для себя все более сложные явления, ярче их переживают и начинают более осознанно относиться к своим переживаниям. К подростковому возрасту ребенок уже в достаточной мере отдает себе отчет в том, что и почему он чувствует, стремится выразить свои чувства.

Следует отметить то, что дети младшего школьного возраста, как правило, не способны предвидеть возможные последствия своих поступков, тем более распознать в этих последствиях потенциальные опасности. Открытая же заинтересованность взрослых этой проблемой, постоянная работа педагогов в этом направлении, по нашему мнению, будет способствовать накоплению опыта ребенка и, как следствие, развитию данных способностей — способности предвидеть и предупреждать возможные опасности. Однако добиться этой цели, ограничившись при этом только лишь предоставлением правил, инструкций или рекомендаций, невозможно, поскольку ситуаций, в которые может попасть ребенок, слишком много, и неизбежно окажется еще одна, на которую готовых правил у ребенка не будет. Поэтому, мы считаем, прежде всего, необходимо научить ребенка анализировать специально подобранные или организованные ситуации, для того чтобы в дальнейшем он мог использовать данное умение во внеучебных ситуациях.

В реальной жизни и деятельности школьного коллектива постоянно возникают ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Специально же организованные педагогические условия, помогающие обнаружить скрытый конфликт, возникающую или уже назревающую проблему, называются воспитывающей ситуацией.

Согласно исследованиям Вершинина В., психологический механизм любой воспитывающей ситуации состоит в необходимости действовать на непривычном уровне напряжения или в измененных условиях, с использованием всех сил ребенка [6]. При этом возможности, уровень трудности самостоятельного поведения ребенка, особенно в младшем школьном возрасте, должны быть тщательно продуманы взрослыми, чтобы обеспечить ему успех.

Метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют методом воспитывающих ситуаций. Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Педагог специально создает лишь условия для возникновения ситуации.

Таким образом, общепризнанность потребности общества и личности в безопасности подчеркивает необходимость научных исследований в области воспитания личности безопасного типа. Младший школьный возраст является важным периодом в развитии основных сущностных характеристик такой личности, поскольку именно младший школьник впервые попадает в ситуации, требующие от него принятия различных важных решений. Использование педагогом метода воспитывающих ситуаций, по

нашему мнению, будет способствовать развитию основных качеств личности безопасного типа.

#### Библиографический список

1. Мошкин В.Н. Цели воспитания культуры безопасности / В.Н. Мошкин // Основы Безопасности Жизнедеятельности. — 2004. — № 3. — С. 38-42.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. — М., 1993. — 256 с.
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
4. Мошкин В.Н. Изучение темы «Опасность и безопасность» в курсе ОБЖ. / В.Н. Мошкин // Начальная школа. — 2004. — № 10. — С. 73-77.
5. Зинченко В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М.: Тривола, 1994.
6. Вершинин Б.И. Состояние души / Б.И. Вершинин и др. — Томск.: Изд-во Том. гос. арх.-строит. ун-та, 2006. — С.442.

**ГОРДИЕНКО Мария Владимировна**, заместитель директора НОУ УКЦ «Ступени», аспирант кафедры педагогики ОмГПУ.

Статья поступила в редакцию 28.06.07 г.

© М. В. Гордиенко

УДК 159.92.2

**Е. В. САМАЛЬ**

Международный гуманитарно-экономический институт,  
г. Минск, Республика Белоруссия

## ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА НА САМОАКТУАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается роль психологических категорий «самоактуализация» и «внутриличностный конфликт» в процессе роста и развития личности. Анализируются особенности взаимосвязи внутриличностного конфликта с учебно-профессиональной направленностью и процессом самоактуализации личности студента-психолога.

#### Введение

Существует единство во взглядах на природу самоактуализации у представителей отечественных и зарубежных психологических теорий и направлений (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, К. Гольдштейн, Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.). Самоактуализация подразумевает раскрытие, осознание, а впоследствии и реализацию человеком своих потенциальностей, что обеспечивает ему рост и развитие в различных сферах жизнедеятельности. Она одновременно является и целью, к которой движется человек, и процессом данного движения. Стремление к самоактуализации является высшим уровнем мотивации

личности, естественным, закономерным и необходимым процессом жизни.

Особо в отечественной психологии исследованием развития человека и путей достижения им раскрытия собственного потенциала занимается наука акмеология (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодаев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Н. В. Кузьмина и др.), понимая под самоактуализацией процесс перехода потенциальных характеристик человека как специалиста в актуальные как в ходе профессиональной деятельности, так и в период подготовки к ней, в процессе профессионального обучения [1].

Самоактуализация как особая форма развития сопровождается изменениями личности и неизбежными внутриличностными конфликтами. В связи с выше-

изложенным нас заинтересовал вопрос о том, как соотносится процесс самоактуализации личности с возникновением и наличием внутриличностного конфликта, какое воздействие, стимулирующее или тормозящее, оказывает внутриличностный конфликт на процесс самоактуализации.

В зарубежной и отечественной науке (Ф. Е. Василюк, К. Левин, Н. Д. Левитов, В. С. Мерлин, Дж. Г. Мид, Т. М. Титаренко и др.) единым для большинства подходов и концепций является положение о том, что внутриличностный конфликт представляет собой острое, критическое самоощущение и переживание индивида, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и препятствующее принятию адекватного решения в той или иной ситуации, а также тормозящее активные действия по реализации задуманного [2].

Внутриличностный конфликт имеет внешние и внутренние причины и может быть как конструктивным, так и деструктивным. Среди основных противоречий, вызывающих внутренний конфликт, можно выделить противоречие между потребностью и социальной нормой (З. Фрейд); противоречие мотивов (Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев), интересов и потребностей (К. Левин); противоречие социальных ролей (Дж. Г. Мид); противоречие социальных ценностей и норм (К. Хорни) [Там же].

Но, несмотря на то, что внутриличностный конфликт представляет собой острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира, именно через конструктивный конфликт, посредством разрешения и преодоления внутриличностных противоречий происходит становление характера, воли, активизируется стремление к росту и развитию, т. е. самоактуализации личности. Как утверждал А. Маслоу, *сущность внутриличностного конфликта есть нереализованная потребность в самоактуализации* [3]. Такой конфликт, по его мнению, широко распространен, так как полная самоактуализация весьма низка и составляет около 1 % у обследованных индивидов. Обладающие ею люди резко отличаются от других индивидов специфически личностными качествами — высокой самостоятельностью, логико-философским осмыслением бытия, демократичностью в коммуникациях, продуктивными проявлениями активности во всех сферах индивидуальной и общественной деятельности. А Ф. Е. Василюк особо обращает внимание и на тот факт, что *чем сложнее внутренний мир человека, тем больше развиты его чувства, ценности и притязания, чем выше его способность к самоанализу, тем в большей степени личность подвержена внутреннему конфликту* [4].

Итак, внутриличностный конфликт присущ внутренней структуре личности и есть абсолютно нормальное явление. Структура любой личности характеризуется внутренними противоречиями и борьбой между различными мотивами. Главное, чтобы эта борьба не нарушала, а способствовала гармоничности личности, «ведь гармоническая личность вовсе не есть личность, не знающая никакой внутренней борьбы» [5, с. 221].

Оказывает ли влияние, и какое внутриличностный конфликт на самоактуализацию личности студента? Современное студенчество — наиболее яркий образец той части подрастающего поколения, которая способна, уже спустя несколько лет прохождения этапа профессионального обучения, применить все свои полученные знания, сформировавшиеся умения и навыки в области познания определенных наук, а

также в области самопознания и самораскрытия, на практике, в последующей профессиональной, семейной и индивидуальной жизнедеятельности. Стремление делать свою жизнь насыщенной, значимой, осмысленной, целеустремленной, результативной, испытывать удовлетворенность собой, другими и результатами деятельности, реализовывать свой богатейший потенциал (имея желание и находя условия) — является важным для дальнейшего развития, как личности молодого специалиста, так и общества в целом. Это стремление к росту, развитию, достижениям, самосовершенствованию, т. е. самоактуализации, необходимо прививать и развивать на стадии профессионального обучения, предшествующей или сопряженной со стадией активной профессиональной деятельности.

По мнению большинства ученых (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, В. Д. Шадриков и др.), движущей силой процесса профессионального развития субъекта деятельности является противоречие между возможностями человека и требованиями деятельности. У студентов оно проявляется в виде противоречия между представлениями о профессии и ее реальной сущности, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями, с другой. Факт обучения в вузе может укрепить веру молодого человека в свои собственные силы и способности, породить надежду на полноценную в профессионально-творческом плане и интересную жизнь и деятельность, либо может произойти обратное. Наличие вышеназванного противоречия вполне способно привести к возникновению внутриличностного конфликта у студентов, степень выраженности и способ разрешения которого будут зависеть от этапа профессионального обучения, и оказывать влияние на удовлетворенность выбором профессии.

Но вместе с тем время учебы в вузе характеризуется становлением и укреплением таких личностных свойств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, что способствует самостоятельному принятию решений, эффективному преодолению противоречий и неопределенностей собственного жизненного опыта, осознанию своих обязанностей и пониманию той ответственности, которая автоматически возлагается с принятым решением.

Самоактуализация студентов в учебно-профессиональной деятельности — это актуализация, в первую очередь, потенциальных возможностей студента как развивающейся личности и раскрывающейся индивидуальности в процессе учебно-профессиональной деятельности. D. Super (1963) утверждал, что люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе. Если выбранная профессия соответствует их Я-концепции, то они добиваются самоактуализации.

На основе тщательного теоретического анализа и проведенных исследований со студентами педагогического вуза, Ю. П. Поваренков, автор целостной концепции профессионального развития, делает вывод о том, что в условиях традиционного соотношения предметной и методической подготовки процесс обучения в вузе делится по содержанию психологических механизмов на 2 периода: академический — 1–3 курсы — овладение академическими знаниями, формирование учебной деятельности (учебные мотивы и отношение к учению, формирование умений учиться), учебно-профессиональный — 4–5 курсы — лом-

ка академических стереотипов, формирование ориентации на профессиональную деятельность [6, с. 75].

По его мнению, именно профессиональная идентичность (далее ПИ) является критерием профессионального развития. ПИ свидетельствует о степени принятия субъектом профессии и профессионализации как средства удовлетворения своих потребностей и самореализации; о степени принятия себя как профессионала; о степени принятия себя как системы ценностей соответствующей профессиональной общности. ПИ оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности, показатели ценностно-ориентационного единства.

В период обучения в вузе прослеживается следующая динамика профессиональной идентичности: 2 – 4 семестр — учебно-академическая идентичность; 4 – 6 семестр — кризисный период идентичности; 6 – 8 семестр — учебно-профессиональная идентичность; 8 – 10 семестр — кризис идентичности — становление профессиональной идентичности в период самостоятельной работы [6, с. 136].

*Целью нашего исследования* изучение взаимосвязи учебно-профессиональной идентичности, стремления к самоактуализации и степени выраженного внутриличностного конфликта у студентов-психологов.

*Основные гипотезы исследования:*

1. Учебно-профессиональная идентичность студентов-психологов проявляется в профессиональной направленности студентов, выраженном стремлении к овладению профессией и работе по ней, а также внутренней открытости, глубокой осознанности, рефлексивности студентами-психологами своего «Я».

2. Внутриличностные конфликты обусловлены процессом идентификации студентами себя с психологами-профессионалами.

3. Успешное формирование учебно-профессиональной идентичности сопряжено с выраженным стремлением к самоактуализации и протекает на фоне конструктивного разрешения внутриличностных конфликтов.

Акцент на данном этапе профессионального обучения — этапе формирования учебно-профессиональной идентичности — был сделан в силу того, что на 4-м курсе складывается учебно-профессиональная деятельность, которая является средством формирования профессиональных знаний, а в конечном счете — и средством формирования будущей профессионально-психологической деятельности. В этот период осуществляется активная педагогическая практика, интенсивная методическая подготовка, и как следствие, происходит ломка академических стереотипов, внимание концентрируется на профессионально-ориентируемых знаниях и моделировании профессиональной деятельности. Поэтому на данном этапе студенты сопоставляют свои личностные особенности с необходимыми профессионально важными качествами, с условиями и требованиями будущей профессии, и это находит отражение в удовлетворенности существующим профессиональным выбором.

#### Организация исследования

*Испытуемые.* В исследовании приняло участие 86 студентов (68 женщин, 18 мужчин) в возрасте от 21 до 39 лет, учащихся 4 курса заочного отделения факультета психологии Международного гумани-

тарно-экономического института г. Минска (Беларусь).

*Метод исследования.* В нашем исследовании, направленном на изучение взаимосвязи внутриличностного конфликта, учебно-профессиональной направленности и процесса самоактуализации личности студента-психолога, мы использовали три методики — Самоактуализационный тест (САТ) в модификации Ю.Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана и др. [7], МИС — Многомерный опросник исследования самоотношения Р. С. Пантелеева [8] и методику для изучения профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой [9].

*Обработка результатов.* Для статистической обработки данных были использованы методы корреляционного и ковариационного анализа и оценки достоверности различий.

#### Результаты исследования и их обсуждение

В качестве основных для сопоставления и сравнения были взяты следующие параметры: для внутриличностного конфликта (далее ВЛК) — показатели шкал «внутренняя конфликтность» (далее ВК) и «самообвинение» (далее СО) методики МИС; для самоактуализации (далее СА) — показатели шкал «ориентация во времени» (далее ОВ) и «поддержка» (далее ПД) методики САТ; для профессиональной идентичности — итоговые показатели методики профессиональной направленности (далее УПН). В качестве вспомогательной шкалы для параметра УПН взята шкала «открытость» методики МИС. Данные описательной статистики для обозначенных параметров указывают на то, что значения асимметрии и эксцесса по модулю меньше единицы, значит распределения близки к нормальному, поэтому мы использовали процедуры статистического анализа для метрических шкал.

1. Согласно нашей первой гипотезе, внутренняя открытость выступает в качестве способа формирования (может, критерия?) профессиональной направленности студентов-психологов 4 курса обучения.

Шкала «открытость» обратная, т.е. чем больше абсолютное значение, тем меньше степень открытости. Результаты вычисления коэффициента корреляции Пирсона между оценками по шкалам «открытость» МИС и УПН ( $r = -0,53$  при  $p \leq 0,01$ ) позволяют утверждать наличие взаимосвязи. Итак, действительно, чем больше открытости, т.е. глубокой осознанности Я, повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость, тем выше уровень профессиональной направленности студентов-психологов, т.е. студент стремится к овладению избранной профессией, получаемая профессия нравится ему, он хочет в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии.

Вывод: первая гипотеза подтвердилась. Открытость как глубокая осознанность Я, повышенная рефлексивность и критичность, т.е. признание внутреннего несовершенства, является существенным показателем (критерием) принятия и освоения своей профессии для студентов-психологов.

2. Согласно нашей второй гипотезе внутриличностные конфликты студентов-психологов 4 курса обусловлены процессом идентификации себя с психологами-профессионалами. Показателем, подтверждающим или опровергающим данную гипотезу, является оценка взаимосвязи между принятием про-

фессии (УПН) и уровнем внутриличностного конфликта (ВЛК).

Коэффициент корреляции Пирсона УПН со шкалами ВК (внутренний конфликт)  $r = 0,26$  при  $p \leq 0,01$  и СО (самообвинение)  $r = 0,22$  при  $p \leq 0,05$  статистически значим, следовательно, есть линейная взаимосвязь между УПН и ВЛК. То же можно сказать и о взаимосвязи открытости и ВЛК ( $r_{ВК} = -0,46$  и  $r_{СО} = -0,29$  при  $p \leq 0,01$ ), которую мы рассматривали в качестве дополнительного показателя УПН: существует линейная корреляция между открытостью и уровнем ВЛК, т.е. чем больше открытость студента, тем больше у него внутриличностных конфликтов.

Анализ ковариаций, который базируется на сравнении дисперсий и поэтому является вариантом дисперсионного анализа, также говорит о возможном влиянии основных показателей УПН на ВЛК. Критерий Фишера  $F = 6,22$  (при  $p = 0,01$ ) — для шкалы ВК и  $F = 4,32$  (при  $p = 0,04$ ) для шкалы СО.

Вывод: и вторая гипотеза также подтверждается. Действительно, внутриличностные конфликты студентов-психологов 4 курса обусловлены процессом идентификации себя с психологами-профессионалами.

3. Согласно нашей третьей гипотезе, успешное формирование учебно-профессиональной идентичности сопряжено с выраженным стремлением к самоактуализации и протекает на фоне конструктивного разрешения внутриличностных конфликтов.

Коэффициенты корреляций УПН с основными шкалами САТ — «ориентацией во времени» и «поддержкой» — незначимы ( $r_{ов} = -0,19$  при  $p = 0,07$  и  $r_{п} = 0,04$  при  $p = 0,69$ ), следовательно, нет линейной взаимосвязи между УПН и СА. Визуальный анализ графиков показывает, что отсутствует и криволинейная корреляция между выбранными параметрами. Анализ ковариаций также показал отсутствие влияния основных показателей самоактуализации на уровень профессиональной направленности. Следовательно, успешное формирование учебно-профессиональной идентичности студентов-психологов на 4 году обучения не сопряжено с выраженным стремлением к самоактуализации.

Сформируем контрастные группы по принципу верхней и нижней трети упорядоченной выборки. Тогда в группу с низким ВЛК войдут студенты, имеющие 4 и менее баллов (30 чел.), а в группу с высоким ВЛК войдут студенты, имеющие 8 и более баллов (33 чел.). Значения  $t$ -критерия Стьюдента (различия между группами) показывают, что УПН выше в группе с высоким ВЛК ( $t = -2,26$  при  $p \leq 0,05$ ). Эти данные подтверждаются и по нашему вспомогательному критерию «открытость» ( $t = 5,03$  при  $p \leq 0,01$ ).

Вывод: гипотеза не подтвердилась. У студентов-психологов повышение уровня ВЛК сопровождается более высоким УПН. Но при этом мы замечаем, что уровень СА в группе с высоким ВЛК статистически значимо (при  $p \leq 0,01$  для шкалы «ориентация во времени» и при  $p \leq 0,05$  для шкалы «поддержки») ниже, чем в группе с низким ВЛК по обоим основным показателям.

Вывод: гипотеза не подтвердилась. Не обнаружено взаимосвязи между УПН и СА, т.е. успешное формирование учебно-профессиональной идентичности студентов-психологов на 4 году обучения не сопряжено с выраженным стремлением к самоактуализации. Так надо, так верно?

Предположение о том, что для УПН важен средний уровень ВЛК, когда есть противоречия, но они не настолько болезненны, и при этом же будет выше и

СА, также не подтверждаются. УПН в средней группе, как и в бесконфликтной, имеет средний уровень. И лишь в группе с высоким ВЛК наблюдается рост УПН. Во всех трех группах и интернальность (шкала поддержки), и ориентация на настоящее (шкала ориентации во времени) остаются на одном уровне. Следовательно, ни ВЛК, ни открытость, ни УПН с самоактуализацией не связаны. Таким образом, принятие профессии психолога у студентов 4 курса сопровождается повышением внутреннего конфликта и уровня внутренней открытости, признанием внутренней сложности и никак не связано с СА.

Каково же место самоактуализации в системе СА-ВЛК-УПН? Для данной группы (студенты-психологи 4 курса заочной формы обучения) ведущими параметрами формирования УПН являются образования, проявляющиеся в ВЛК. Посмотрим, как же проявляются показатели самоактуализации в УПН и ВЛК. Опять воспользуемся методом контрастных групп, как указано выше, и выделим 3 группы. Сначала в качестве критерия разделения на подгруппы возьмем шкалу ориентации во времени САТ. Для оценки различий воспользуемся методом множественных сравнений и тестом Шеффе для сравнения средних.

Подгруппа с низкими значениями по шкале ориентации во времени отличается от подгрупп со средними и высокими показателями ориентации во времени по параметру СО (самообвинение), т.е. те, кто больше думает о прошлом и будущем, в большей степени склонны обвинять себя. Других влияний не обнаружено.

Затем в качестве критерия разделения возьмем шкалу внутренней поддержки САТ. Повторим эту же процедуру. Наблюдается аналогичная ситуация: группа с низкими значениями по шкале поддержки отличается по параметру СО (самообвинение) от групп со средними и высокими значениями по шкале поддержки САТ, т.е. те, кто ориентируется на мнение окружающих, в большей степени склонны обвинять себя. Других корреляций не обнаружено.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что повышение уровня СА сопровождается снижением самообвинения, принятием себя и более толерантным отношением к себе. Однако формирование учебно-профессиональной идентичности студентов-психологов 4 курса заочной формы обучения не сопровождается выраженным стремлением к самоактуализации.

Сравнение результатов по гендерному признаку показало, что у мужчин выше ориентация на настоящее, больше ценностных ориентаций, присущих самоактуализирующейся личности, выше спонтанность, самоуважение, принятие агрессии. Различия между мужчинами и женщинами: у женщин выявлена явная обратная связь между самообвинением и принятием профессии, с одной стороны, и ориентацией во времени — с другой. Это означает, что чем больше женщина живет настоящим, тем более она принимает себя и меньше принимает профессию психолога. У мужчин такой зависимости нет. Однако следует обратить внимание на существенное различие в выборке: мужчин всего 18 по сравнению с 68 женщинами, поэтому количество значимых корреляций у мужчин может быть существенно меньше.

Таким образом, проанализировав результаты исследования, мы видим, что наши гипотезы подтверждаются частично. Учебно-профессиональная идентичность студентов-психологов 4 курса заочной формы обучения проявляется как взаимосвязь глубокой осознанности, рефлексивности студентами своего



«Я» и уровня профессиональной направленности студентов, выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней. Открытость как признак внутреннего несовершенства является существенным показателем (критерием) принятия и освоения своей профессии для студентов-психологов 4 курса заочной формы обучения. Чем больше открытость студента, тем у него больше внутриличностных конфликтов. Стремление же к самоактуализации не связано с приверженностью данной профессии. Возможно, что на 4 курсе, которому соответствует этап формирования учебно-профессиональной идентичности, формирование внутренней открытости, принятия себя и внутренних конфликтов является механизмом возникновения последующей профессиональной идентичности.

#### Библиографический список

1. Бодалев А.А. Как становятся великими и выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. - М.: Изд-во Института психотерапии, 1998. - 287 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ, 2000. - 349 с.
3. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу. - М.: Изд-во ЭКСМО - ПРЕСС, 2002. - 272 с.

4. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 187 с.
5. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза // Психоанализ и культура. Избранные труды К. Хорни и Э. Фромма. - М.: Прогресс, 1995. - 672 с.
6. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала: Учебное пособие / Ю.П. Поваренков. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. - 189 с.
7. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. - М.: Прогресс, 1995. - 135 с.
8. Пантелеев Р.С. Методика исследования самоотношения (МИС) / Р.С. Пантелеев // Практикум по психодиагностике: Конкретные психодиагностические методики. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - С. 166-170.
9. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. - 2004. - № 2. - С. 82-86.

**САМАЛЬ Елена Викторовна**, магистр психологии, доцент кафедры психологии.

Статья поступила в редакцию 24.12.07 г.

© Е. В. Самаль

УДК 378.126 + 378.147

**Т. Ю. СУРНИНА**

Новосибирский государственный  
технический университет

## КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ Тьюторской деятельности как основа для совершенствования деятельности современного преподавателя

**В статье предлагается компетентностная модель деятельности преподавателя-тьютора, учитывающая особенности современного образовательного пространства и ориентированная на удовлетворение потребностей обучающихся и общества в целом. На основе анализа современных тенденций развития образования формулируется определение понятия «тьютор», обосновываются принципы тьюторской деятельности.**

В современном информационном обществе повышение качества образования справедливо расценивается как стратегический фактор общественного развития, поскольку роль образования растет вместе с ростом влияния компетентности выпускаемых специалистов на качество их профессиональной деятельности. В качестве важнейшего ориентира развития образовательной системы в настоящее время рассматривается не столько содержание образования, что характерно для традиционного подхода, сколько *компетентность* выпускника, обеспечиваемая только при условии его активной заинтересованности в

собственном образовании, превращении выпускника в субъект образовательного процесса.

Такая смена образовательных ориентиров обусловлена изменением отношения к проблемам образования со стороны обучающихся, работодателей и общества в целом. Работодателей не устраивает тот факт, что подготовка выпускников ведется с недостаточной ориентацией на практическую профессиональную деятельность. Будущие специалисты, в свою очередь, ожидают, что качественная подготовка, прежде всего, обеспечит им не только солидный багаж знаний, но и достойное трудоустройство, по-

зволит самостоятельно активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Происходят изменения и в отношении обучающихся к собственной позиции в образовательном процессе: они становятся более активными, способными четко определять свои потребности и цели. При этом и само понятие *обучающегося* становится шире, поскольку все более востребованным становится *обучение в течение всей жизни*. Активно развивается открытое образовательное пространство, главным принципом организации которого является предоставление возможности свободного выбора форм и средств обучения, в том числе на основе дистанционных технологий.

Наряду с отмеченными процессами происходит и серьезное реформирование российской образовательной системы, обусловленное ее вхождением в общеевропейское образовательное пространство. Ориентация отечественной системы высшего образования на принципы Болонского соглашения требует, в частности, обеспечения высокого качества образовательного процесса, а также создания условий для мобильности студентов, что определяет необходимость оказания помощи обучающимся в выборе образовательных траекторий, форм и способов обучения.

Изменившиеся ожидания общества входят в противоречие с традиционными методами организации учебного процесса, предъявляют к деятельности современного преподавателя новые требования. Анализ современной образовательной ситуации показывает, что наиболее востребованной становится педагогическая деятельность, основанная на идее гуманизации образования, когда преподаватель в большей степени помогает, способствует продвижению студента, организует образовательный процесс, ориентированный на потребности обучающегося.

Как показывают исследования ведущих педагогов [1, 2], современным потребностям образовательного сообщества в наибольшей степени отвечает практика *тьюторства*, основополагающим принципом которой является оказание *помощи и поддержки* обучающимся на всех этапах их учебной деятельности. Анализ существующих подходов к тьюторству в различных областях образования позволил сформулировать следующее общее определение понятия «тьютор». *Тьютор* — это помощник, консультант, организатор учебной деятельности и среды, в которой обучающийся имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Следовательно, тьюторство можно рассматривать в качестве одного из наиболее актуальных направлений совершенствования деятельности современного преподавателя.

Несмотря на то, что педагогическое сообщество осознает необходимость изменений в педагогической деятельности в направлении *помощи и поддержки* обучающихся, все еще существует недостаточное представление о путях и характере этих изменений, недостаточная готовность преподавателей эти изменения осуществлять. Кроме того, выявленная потребность в таких специалистах как преподаватель-тьютор не обеспечивается системой их подготовки. Таким образом, актуальной становится проблема разработки модели деятельности современного преподавателя-тьютора, выявления его компетенций.

Обращение к понятиям *компетенция* и *компетентность* в данном случае обусловлено необходи-

мостью четко обозначить различие между существующей в настоящее время педагогической практикой и деятельностью нового специалиста — преподавателя-тьютора. При этом компетенция понимается как овладение знаниями, умениями и опытом в определенной области (предметной, социальной, общекультурной и т. д.), а компетентность — как черта личности, обладающей этим необходимым набором компетенций [3, 4, 5]. По словам П. Г. Щедровицкого [6], если квалификация может быть описана как совокупность каких-то характеристик, то в понятии компетентности очень важны личностное начало, личностный предел, самосознание себя в качестве компетентного. Несмотря на то, что современное постиндустриальное общество предъявляет требования не столько к номенклатуре освоенных выпускником знаний, предметных умений и навыков, сколько к кругу проблем, которые он может решать (или в решении которых у него имеется определенный опыт), знания и умения остаются необходимой основой приобретения такого опыта. В связи с этим компетентностная модель деятельности преподавателя-тьютора предполагает включение определенных знаний, умений и опыта, овладение которыми на базе уже имеющихся у преподавателя давало бы основания называть его преподавателем-тьютором.

Для выявления компетенций преподавателя-тьютора рассмотрим основные тенденции в развитии современного образования, проанализируем сложившиеся представления преподавателей о тьюторской деятельности, а также внешние требования к подготовке специалистов педагогических направлений, представленные в государственных образовательных стандартах.

В таблице 1, составленной на основе анализа литературных источников по проблемам образования, проведено сравнение традиционного подхода и современных тенденций в организации образовательного процесса. Поскольку современная образовательная парадигма включает достаточно широкий спектр положений [5], в таблице 1 приводятся только те, которые можно считать наиболее существенными для понимания изменений в деятельности современного преподавателя в направлении тьюторства.

Изучение характера деятельности вузовских преподавателей показывает, что лишь некоторые из них реализуют отдельные позиции, приведенные в правом столбце таблицы 1. В основном же их деятельность определяется положениями, приведенными в левой части, следовательно, представляется целесообразным сформулировать четкие ориентиры, определяющие направление совершенствования педагогической деятельности современного преподавателя.

Очевидно, что определение деятельности преподавателя-тьютора как оказание помощи и поддержки в зависимости от потребностей обучающихся наиболее точно соответствует характеристикам новой образовательной парадигмы, принципиально отличающейся от традиционного подхода. Положения современной образовательной парадигмы являются основой для выделения следующих основных принципов деятельности преподавателя-тьютора:

- оказание помощи обучающимся на всех этапах учебной деятельности;
- поддержка активной позиции обучающихся в образовательном процессе;
- учет потребностей каждого обучающегося, его индивидуальных психологических особенностей;
- организация образовательного процесса на принципах сотрудничества и взаимопонимания;

Сравнение традиционного подхода и современных тенденций в развитии образования

Традиционный подход	Современные тенденции
...образовательный процесс ориентирован на обучаемых (обучаемый уверен, что преподаватель знает, что ему нужно)	...образовательный процесс ориентирован на обучающегося (он сам знает, что хочет получить в процессе обучения)
...формируются.... (личность, знания, умения)	...личностные знания добываются, ... распознаются потребности и мотивы, оказывается помощь в саморазвитии
...учат отвечать правильно на поставленные преподавателем вопросы	...учат самостоятельно ставить, задавать вопросы, обращаться за помощью к преподавателю-тьютору
...учат приобретать знания впрок («вася» пригодится)	...учат приобретать знания в деятельности, моделирующей будущую профессиональную или любую другую
...учат усвоению всего, что учебник (или преподаватель) последовательно «излагает» по известному ему плану	...учат принимать участие в определении собственной образовательной траектории и уровня образования
...учат усвоению «готовой» (сформулированной, найденной) информации	...готовят к непрерывному продолжению образования, поиску новой информации
...гарантируется обязательный заданный минимум информации, содержания образования	...предоставляется разнообразная информация в соответствии с принципом «избыточности», которую обучающиеся выбирают и оценивают самостоятельно
...при оценке качества образовательного процесса учитываются в основном формальные результаты достижений обучающихся	...при оценке качества образовательного процесса (наряду с другими показателями) учитывается удовлетворенность потребителей образовательных услуг
...ориентация и преподавателей и обучающихся на постоянный и неизбежный контроль сверху	...участники образовательного процесса, прежде всего, постоянно ориентируются на самонализ и самокоррекцию
...учебно-методические материалы ориентированы в основном на содержание, требуют большого объема сопроводительной работы со стороны преподавателя	...учебно-методические материалы в большей степени берут на себя функцию управления познавательной деятельностью обучающихся

- *возрастание удовлетворенности всех участников учебного процесса;*
- *обеспечение условий для осуществления своевременного самоконтроля достижений обучающихся;*
- *передача части управляющего воздействия учебным материалам.*

В результате обобщения представлений о тьюторской деятельности преподавателей, обучавшихся на факультете повышения квалификации Новосибирского государственного технического университета и принявших участие в опросе, составлен перечень действий, уточняющих понятие поддержки и характеризующих деятельность преподавателя-тьютора на разных этапах организуемого им учебного процесса. Итак, преподаватель-тьютор:

- *отвечает* (на поставленные вопросы);
- *помогает* (в поиске, выборе и анализе информации, определении потребностей, в решении технических проблем и т.д.);
- *предоставляет* (необходимую информацию в соответствии с принципом «избыточности», своевременно);
- *способствует* (осуществлению самооценки, выбору продуктивных приемов деятельности);
- *учитывает* (мотивы и удовлетворенность обучающихся качеством учебного процесса);
- *обеспечивает* (индивидуальный темп и траекторию обучения);
- *рекомендует* (продуктивные способы работы с информацией);

- *стимулирует* (задание вопросов обучающимися, активность в определении собственных целей и задач);
- *содействует* (самостоятельной постановке задач и поиску путей их решения).

Таким образом, полученные результаты опроса преподавателей отвечают главным принципам деятельности преподавателя-тьютора, сформулированным на основе положений современной образовательной парадигмы.

Важным этапом выявления компетенций и разработки компетентностной модели деятельности преподавателя-тьютора является анализ внешних требований к подготовке специалистов, представленных в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ГОС ВПО). Поскольку в настоящее время не существует квалификации «преподаватель-тьютор», проанализируем ГОС ВПО по специальностям, в которых тем или иным образом прослеживаются элементы подобной деятельности. Для анализа был, в первую очередь, выбран ГОС по специальности «Педагогика и психология» как содержащий основную часть психолого-педагогических требований. Для расширения этого диапазона в направлении использования информационных технологий, важных для преподавателя-тьютора в современных условиях, проведен анализ ГОС по специальностям, связанным с преподаванием информатики и применением информационных средств в прикладных областях: «Информатика с дополни-

тельной специальностью (педагогика)» и «Прикладная информатика (по областям)».

Объединив и отобрав из приведенных требований ГОС наиболее соответствующие сформулированным ранее принципам деятельности преподавателя-тьютора, получим следующий перечень знаний, умений и навыков:

- стимулировать развитие самостоятельной деятельности учащихся с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых к образованию и обучению;
- анализировать собственную деятельность, с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;
- знать основы социальной психологии, психологии межличностных отношений, психологии больших и малых групп;
- знать объективные связи обучения, воспитания и развития личности в образовательных процессах и социуме; владеть современными образовательными технологиями, способами применения педагогической теории в различных сферах жизни;
- знать возможности применения новых информационных технологий в образовании, уметь внедрять их в практику работы учебного заведения;
- владеть формами деловой переписки, владеть навыками подготовки текстовых документов; освоить нормы официально-деловой письменной речи, изучить характерные способы и приемы отбора языкового материала в соответствии с различными видами речевого общения;
- уметь работать с оригинальной литературой по специальности; иметь навык работы со словарем.

Поскольку подготовка преподавателей-тьюторов рассматривается как получение дополнительного образования, переподготовка или повышение квалификации, представленные требования к выпускникам вузов являются необходимыми (возможно, входными), но недостаточными для характеристики компетентности такого специалиста. Модель деятельности преподавателя-тьютора должна также включать компетенции проектирования образовательных программ и дисциплин, использования коммуникативных умений (компетенции общения), некоторые знания в области психологии необходимо сформулировать на уровне умений.

Рассматривая тьюторскую деятельность, прежде всего, как сотрудничество, взаимодействие, уточним также содержание компетенций общения [3]:

- уметь планировать общую (совместную) деятельность, самостоятельно развивать сотрудничество;
- вступать во взаимодействие в различных ролях (ограничивающей, поддерживающей, развивающей), избегая деструктивного взаимодействия;
- проявлять в сотрудничестве с другими людьми доверие, толерантность, эмпатию, уважение прав и свобод человека, рефлексии.

Таким образом, на основе анализа существующих научных подходов, результатов опроса преподавателей и требований государственных образовательных стандартов по специальности высшего профессионального образования, имеющих педагогическое направление и учитывающих подготовку в области информационных технологий, можно выделить следующие наиболее важные *группы компетенций*, составляющие компетентностную модель деятельности преподавателя-тьютора:

- *общекультурные компетенции* (грамотность, навыки устной и письменной речи, толерантность, способность к эмпатии, проявлению уважения прав

и свобод человека, умение анализировать и корректировать собственную педагогическую деятельность);

- *предметные компетенции* (хорошее владение предметом, умение добывать новую информацию в профессиональной области, умение работать с оригинальной литературой по специальности);

- *психолого-педагогические компетенции* (умение подбирать и разрабатывать учебно-методические материалы, оценивать их качество с точки зрения современных норм; умение использовать в учебном процессе современные педагогические технологии, отвечающие целям учебного курса или образовательной программы в целом, стимулирующие активность обучающихся; умение оказывать помощь и поддержку обучающимся, создавать мотивацию, разрешать конфликты, развивать сотрудничество на основе знания психологии межличностных отношений);

- *компетенции в области современных информационных технологий* (умение применять современные информационные технологии для доставки материалов и организации взаимодействия участников образовательного процесса).

Структура компетентностной модели преподавателя-тьютора представлена на рис. 1.

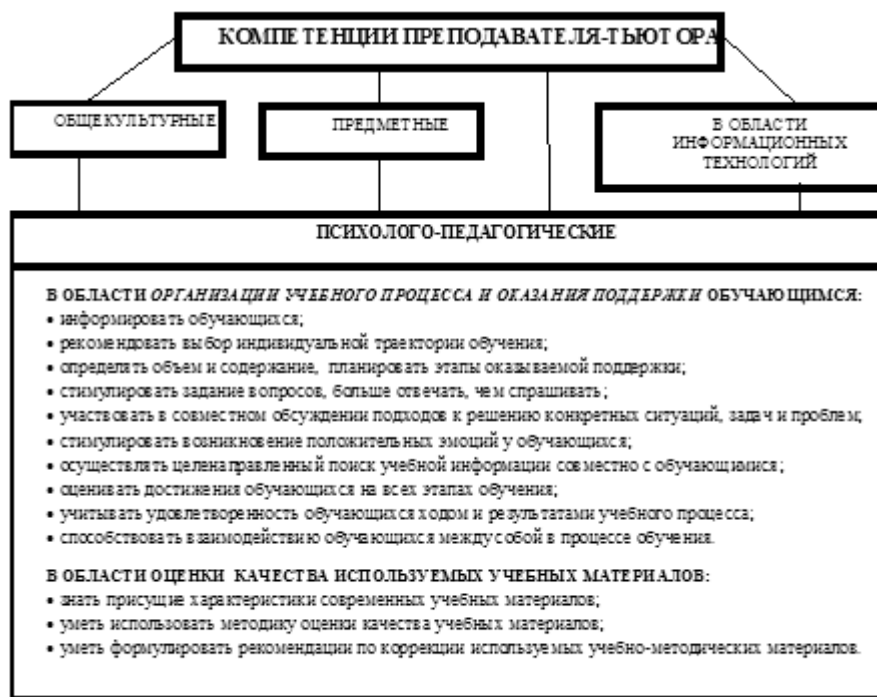
Следует отметить, что блоки общекультурных, предметных компетенций и компетенций в области использования современных информационных технологий (рис. 1) рассматриваются как уже *имеющиеся* в арсенале преподавателей, которые стремятся стать преподавателями-тьюторами, как необходимое условие их становления. Наиболее важным в представленной модели является блок *психолого-педагогических компетенций*, собственно характеризующий особенности тьюторской деятельности. Указанный блок разделен на две группы компетенций. Компетенции в области *организации учебного процесса и оказания поддержки* обучающимся включают следующие умения.

- *Информировать обучающихся об особенностях организации учебного процесса и требованиях по итоговой подготовке.* Это очень важный начальный этап поддержки обучающихся, который в существующей образовательной практике часто остается вне поля зрения большей части преподавателей. Между тем своевременное предоставление такой информации является необходимым условием успешности студента.

- *Рекомендовать выбор индивидуальной траектории обучения в соответствии с начальным уровнем подготовки обучающихся, их образовательными потребностями и мотивацией.* Преподаватель-тьютор должен уметь распознать начальный уровень подготовки и потребности обучающихся, а затем использовать это знание для ликвидации начального отставания (в случае необходимости), для организации индивидуальной образовательной траектории. Такой подход, в свою очередь, создает условия для развития как внешней, так и внутренней мотивации обучающегося.

- *Определять объем и содержание оказываемой поддержки в зависимости от целей и качества используемых учебно-методических материалов, планировать этапы поддержки.* Помощь преподавателя-тьютора в осознании обучающимся собственных целей и ближайших задач, в выборе путей их достижения — необходимое условие для создания *внутренней* мотивации, которую необходимо поддерживать на всех этапах учебной деятельности.

- *При организации занятий стимулировать задание вопросов, больше отвечать, чем спрашивать.*



**Рис. 1. Компетентностная модель деятельности преподавателя-тьютора**

Чтобы обеспечить активность обучающихся в образовательном процессе, преподавателю-тьютору нужно уметь различными методами стимулировать инициативу обучающихся по формулированию вопросов.

- *Участвовать в совместном обсуждении подходов к решению конкретных ситуаций, задач и проблем.* Уделяя внимание в большей степени организации на занятии деятельности обучающихся, а не их поведения, преподаватель-тьютор должен создавать условия для конструктивного обсуждения проблем, выступая в роли организатора, помощника, консультанта. При этом деятельность обучающегося на занятии должна быть разнообразна и продумана.

- *Стимулировать возникновение положительных эмоций у обучающихся, поощрять, поддерживать интерес к обучению.* В поддержании положительного эмоционального настроения на занятии очень важно умение преподавателя выступать в роли сотрудника, соучастника происходящего, демонстрировать уверенность в успехах обучающихся. Положительные эмоции, возникающие в процессе обучения, способствуют более активному восприятию информации.

- *Совместно с обучающимися осуществлять целенаправленный поиск учебной информации.* В современном образовательном пространстве преподаватель уже не является единственным источником знания, с позиции профессионала он должен направлять студента в поиске необходимой информации, помогать в ее систематизации и отборе.

- *Оценивать достижения обучающихся на всех этапах обучения, создавать условия для осуществления самооценки.* Деятельность преподавателя-тьютора должна быть направлена не столько на проведение контроля, сколько на помощь в осознании собственных успехов каждым обучающимся, в осуществлении им самооценки.

- *Учитывать удовлетворенность обучающихся ходом и результатами учебного процесса.* Для преподавателя-тьютора очень важно проявлять внимание к такому показателю качества учебного процесса и

его собственной деятельности, как «удовлетворенность потребителя» образовательных услуг. Методы оценки мнения студентов могут быть разнообразными в зависимости от используемой формы организации образовательного процесса, типа образовательного учреждения, принятых норм качества и т.д., однако сама оценка должна проводиться обязательно.

- *Способствовать взаимодействию обучающихся между собой в процессе обучения.* В функции преподавателя-тьютора входит организация конструктивного взаимодействия обучающихся в русле решения учебных задач, причем как на занятии, так и вне его, например, с использованием информационных технологий. Это позволяет развивать навыки профессионального общения, работы в команде.

Для успешной работы преподавателя-тьютора очень важным моментом также является выработка новых подходов к оценке и разработке используемых учебных материалов, которые должны опираться на современные требования качества и быть адаптированы для использования в любых формах организации учебного процесса [7].

Важно понимать, что хорошие учебные материалы, в том числе разработанные на основе современных информационных технологий, могут быть использованы преподавателем-тьютором не только для доставки информации обучающимся, но и для организации самостоятельной работы, для активизации познавательной деятельности на очных занятиях. Они позволяют преподавателю уделять больше внимания собственной поддержке обучающихся, не затрачивая большую часть учебного времени на сообщение информации (как это часто бывает), т.к. главный принцип подготовки таких материалов — ориентация не на содержание, а на продуктивные приемы работы с информацией [7]. Группа компетенций преподавателя-тьютора в области оценки качества используемых учебных материалов содержит следующий перечень знаний и умений:

- знать присущие характеристики современных учебных материалов, соответствующие принятым нормам;

- уметь использовать методику оценки качества учебных материалов;
- уметь формулировать рекомендации авторам учебно-методических материалов по их коррекции в соответствии с принятыми нормами.

Компетентностная модель тьюторской деятельности (рис. 1) является основой для совершенствования деятельности преподавателя в направлении оказания помощи и поддержки обучающимся в современной образовательной среде, характеризующейся широким распространением инновационных образовательных технологий, изменением отношения обучающихся к своей позиции в учебном процессе, заинтересованностью общества и работодателей в подготовке специалистов нового типа.

Разработанная модель может быть использована преподавателями для самоанализа и последующей оценки качества собственной педагогической деятельности. Тьюторские принципы, послужившие основой для построения компетентностной модели, востребованы в практической деятельности преподавателей вне зависимости от реализуемой формы и уровня обучения и могут применяться также для организации подготовки преподавателей-тьюторов.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Материалы к 4-му заседанию методолог. семинара, 16 нояб. 2004 г. — М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. 120—132.
2. Тьюторство: концепции, технологии, опыт: юбилейный сб., посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996—2005. — Томск.: Тип. «М—Принт», 2005. — 296 с.

3. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: тр. методолог. семинара. — М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2005. — С. 33—45.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.

5. Скок Г. Б. Новая гуманистическая образовательная парадигма как основа автоматизированной подсистемы управления качеством в области учебного процесса и деятельности преподавателя / Г. Б. Скок // Проблемы высшего технического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А. С. Вострикова. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. — Вып. 24: Программно-информационная поддержка систем управления качеством образования. — С. 15—21.

6. Щедровицкий П. Г. Роль методологического мышления в становлении современных «сквозных» («пронизывающих») компетенций и капитализации человеческих ресурсов [Электронный ресурс] / П. Г. Щедровицкий. — Красноярск, 2004. — Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/publications/> — Загл. с экрана.

7. Скок Г. Б., Лыгина Н. И., Сурнина Т. Ю. Опытная эксплуатация электронного учебного пособия «Как разработать учебно-методические материалы для системы ОДО» // Качество образования: достижения, проблемы: материалы III Междунар. науч.-метод. конф. / под. общ. ред. А. С. Вострикова. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. — С. 249—251.

**СУРНИНА Татьяна Юрьевна**, старший научный сотрудник научно-методического центра.

Статья поступила в редакцию 28.12.07 г.

© Т. Ю. Сурнина

УДК 378.042:338.24

**С. В. ШИРЯЕВ**

Омский государственный университет  
им. Ф. М. Достоевского

## ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На основании проведенной опытно-экспериментальной работы установлено, что реализация модели формирования психологической компетентности менеджеров социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств позволяет проводить эффективную психологическую подготовку будущих менеджеров культуры, обеспечивая тем самым успешное внедрение психологических технологий в практику социально-культурной сферы.

По мере развития в России рыночных отношений возрастает потребность общества в квалифицированных специалистах социально-культурной деятельности, в первую очередь в управленцах новой формации. Обучение менеджеров социально-культурной деятельности в системе высшего образования нацелено

на подготовку специалиста, способного на уровне современных требований решать поставленные социально-культурной практикой задачи.

Поскольку теория социально-культурной деятельности относится к сравнительно молодым отраслям научного знания и сферам практической де-

тельности, её методологическая и технологическая база постоянно нуждается в непрерывном пополнении и качественном обогащении [2, с. 109]. Одним из направлений возможного пополнения теории, а вместе с тем и практики социально-культурной деятельности новыми идеями и технологиями является использование в социально-культурной практике психологических технологий. В настоящее время происходит последовательный поворот социально-культурной деятельности на сторону психологизации, поскольку именно психологические факторы, условия, механизмы во многом определяют эффективность и результативность индивидуальных и коллективных занятий участников социально-культурных общностей [2, с. 112 – 120]. Психология, и в частности социальная психология, служит той наукой, которая помогает достигать поставленных целей, опираясь на творчество, способности, интеллект, профессиональные знания и умения детей и взрослых. Существует широкая система психологических технологий — приемов и средств, с помощью которых возможно существенно повысить эффективность работы персонала учреждений культуры, разнообразить способы удовлетворения культурно-досуговых потребностей населения и в целом повысить успешность работы организаций социально-культурной сферы [3, с. 81 – 93; 4, с. 211]. Вместе с тем в настоящее время психологические технологии менеджерами социально-культурной деятельности используются недостаточно часто. Прежде всего это связано с тем, что специалисты социально-культурной деятельности не обладают достаточной психологической компетентностью [1, с. 219 – 222].

В системе высшего образования подготовка менеджеров социально-культурной деятельности нацелена на формирование высококлассного, всесторонне развитого профессионала. Требования общественной практики стимулируют вузы культуры и искусств повышать внимание к психологической подготовке специалистов. Растет количество психологических дисциплин в учебных планах. В то же время о комплексной психологической подготовке, которая формировала бы психологически компетентных менеджеров социально-культурной деятельности, пока говорить преждевременно.

Для создания технологий, обеспечивающих повышение уровня психологической подготовки специалистов культуры, считаем необходимым ввести понятие, обобщающее процесс и результат усвоения обучающимися психологических знаний, умений и навыков. Таким понятием, отражающим уровень психологической подготовки специалиста, является, по нашему мнению, психологическая компетентность менеджера социально-культурной деятельности.

Под психологической компетентностью специалиста социально-культурной деятельности нами понимается комплексное личностное образование специалиста, включающее в себя когнитивные, мотивационные, эмоционально-волевые, поведенческие и личностные компоненты, которые позволяют специалисту решать социально-психологические проблемы, возникающие в процессе выполнения им своих профессиональных функций.

Анализ научной литературы позволил нам сделать вывод о том, что психологическая компетентность является важной составной частью компетентности профессиональной. Психологическая компетентность носит многокомпонентный характер, в частности, в научной литературе выделяются такие ее виды, как социально-перцептивная, социально-психологичес-

кая, коммуникативная, аутопсихологическая, психолого-педагогическая. Вместе взятые, они как раз и обеспечивают психологическую компетентность менеджера социально-культурной деятельности.

На основе анализа научной литературы нами были выделены следующие компоненты психологической компетентности:

**1. Мотивационный компонент**, который проявляется в готовности к проявлению психологической компетентности и ее развитию;

**2. Когнитивный компонент**, который включает в себя теоретические знания в сфере психологии;

**3. Поведенческий компонент**, под которым понимается проявление психологической компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;

**4. Личностный компонент**, под которым понимается определенный уровень развития профессионально-важных качеств менеджера

**5. Эмоционально-волевой компонент**, который включает в себя способность менеджера к самоконтролю;

**6. Аутопсихологический компонент**, который включает в себя способы саморегуляции, позволяющие сохранять менеджеру собственное психофизиологическое здоровье.

Путем углубленного анализа позитивного опыта организации педагогического процесса в системе высшего образования и учета основных его критериев эффективности, мы определяем следующие основополагающие принципы построения модели формирования психологической компетентности специалиста социально-культурной деятельности: целостное и многостороннее развитие личности студента; непрерывное мотивационное обеспечение деятельности студента; целостность профессиональной подготовки студентов; интеграция управленческого и психологического знания; единство содержательного и процессуального компонентов обучения; применение активных и интерактивных методов обучения; формирование опыта самоорганизации деятельности студентов, приемов самоконтроля; непрерывное профессиональное саморазвитие преподавателя, его самообразование; сочетание индивидуального и группового обучения; своевременность и конкретность образования.

На основании выделенных нами принципов мы определяем следующие подходы, к организации психологической подготовки менеджера, направленной на формирование его психологической компетентности: деятельностный и личностно-ориентированный, акмеографический.

Для эффективного формирования психологической компетентности специалиста культуры необходимо, по нашему мнению, создать ряд организационно-педагогических условий: модульную систему подготовки; эффективное педагогическое взаимодействие на основе сотрудничества профессорско-преподавательского состава со студентами; психолого-педагогическое «сопровождение» студента на протяжении всего процесса психологической подготовки будущего специалиста.

На основании сформулированных нами принципов был разработан учебный курс «Психологическая компетентность менеджера социально-культурной деятельности», состоящий из следующих модулей: «Тренинг знакомства», «Применение диагностических методов в работе менеджера социально-культурной деятельности», «Личность менеджера социально-культурной деятельности», «Организация эффектив-

Таблица 1

## Модель формирования психологической компетентности менеджера социально-культурной деятельности

Формирование психологической компетентности менеджера социально-культурной деятельности					
Наименование этапа	Диагностический	Организационный	Формирующе-процессуальный	Результатирующий	
<b>Цель этапа</b>	Диагностика соответствия мотивационного, когнитивного, поведенческого и личностного компонентов требованиям профессии	Создание организационно-педагогических условий эффективного процесса формирования психологической компетентности специалистов	Развитие мотивационного, когнитивного, поведенческого и личностного компонентов студентов в рамках модуля психологической подготовки до уровня, соответствующего требованиям профессии	1. Подведение итогов обучения. 2. Получение обратной связи от студентов по итогам модуля. 3. Оптимизация модуля.	
<b>Методы обучения</b>	Дискуссионные, тренинговые, диагностические, игровые	Дискуссионные, тренинговые	Классические, дискуссионные, эвристические, тренинговые	Дискуссионные, тренинговые, диагностические	
<b>Психолого-педагогическое сопровождение</b>	Проведение тренинга знакомства, проведение диагностики студентов, выработка рекомендаций по повышению эффективности психологической подготовки для студентов и рекомендаций преподавателям по педагогическому процессу	Помощь преподавателям при корректировке модуля и разработке индивидуальных занятий, консультирование студентов, супервизии учебных процессов	Проведение тренингов личностного роста, индивидуального консультирования студентов, супервизии учебных процессов	Проведение тренинга перспективного развития, выработка рекомендаций для дальнейшего развития психологической компетентности студентов, выработка рекомендаций преподавателям по коррекции педагогического процесса	
<b>Результат этапа</b>	Зафиксированные результаты комплексной диагностики и создание индивидуального Диагностического листа	Сформированный модуль учебных дисциплин по формированию психологической компетентности специалистов социально-культурной деятельности	Зафиксированное повышение уровня развития мотивационного, когнитивного, поведенческого и личностного компонентов, занесенное в индивидуальную Диагностическую карту студентов	Высокая степень сформированности психологической компетентности студентов, модернизированный модуль	
<b>Результат модели</b>	Психологически компетентный менеджер социально-культурной деятельности				



## Результаты опытно-экспериментальной работы

Название компонента	Уровень развития компонентов психологической компетентности в экспериментальной группе		Уровень развития компонентов психологической компетентности в контрольной группе	
	До модульного учебного курса	После модульного учебного курса	До цикла дисциплин, направленных на психологическую подготовку	После цикла дисциплин, направленных на психологическую подготовку
Мотивационный	Средний	Высокий	Средний	Средний
Личностный	Средний	Выше среднего	Средний	Средний
Поведенческий	Ниже среднего	Выше среднего	Ниже среднего	Средний
Коммуникативный	Средний	Выше среднего	Средний	Средний
Когнитивный	Низкий	Выше среднего	Низкий	Ниже среднего
Эмоционально-волевой	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний
Аутопсихологический	Низкий	Выше среднего	Низкий	Низкий

ной межличностной коммуникации менеджером социально-культурной деятельности», «Оптимизация стратегий решения управленческих ситуаций и организационного поведения менеджера социально-культурной деятельности», «Оптимизация стратегий решения менеджером конфликтных ситуаций», «Тренинг перспективного развития личности».

Основные составляющие модели формирования психологической компетентности менеджера социально-культурной деятельности в системе высшего образования, позволили нам создать систему взаимодействия их между собой в едином педагогическом процессе. Результатом такого взаимодействия является психологически компетентный специалист социально-культурной деятельности. Модель формирования психологической компетентности менеджера социально-культурной деятельности в системе высшего образования представлена нами в таблице 1.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению модели формирования психологической компетентности менеджеров социально-культурной деятельности проводилась нами на базе кафедры социально-культурной деятельности факультета культуры и искусств Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского

Исследование уровня развития психологической компетентности проводилось при помощи специально подобранных психологических методик: 16-факторный тест Кэттелла, тест-опросник мотивации к достижению успеха в профессии, тест-опросник мотивация организационного поведения, тест организаторские способности (КОС-2) [5, с. 132], комплексный тест «Социальный интеллект» и ряд других методик. Параллельно проводились наблюдение, самонаблюдение и анкетный опрос.

Результаты исследования, представленные нами в таблице 2, свидетельствуют о том, что модульный

учебный курс, созданный на принципах модели формирования психологической компетентности специалиста социально-культурной деятельности в совокупности с организационно-педагогическими условиями обеспечивает эффективное развитие всех компоненты психологической компетентности. В этом принципиальное отличие предлагаемой нами модели от традиционных форм обучения, применяемых вузами культуры и искусств.

Таким образом, итогом реализации модели формирования психологической компетентности менеджера социально-культурной деятельности в системе высшего образования является психологически подготовленный специалист, с высокой степенью развития психологической компетентности, позволяющей ему эффективно внедрять психологические технологии в работу учреждений культуры.

## Библиографический список

1. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры. - М., 2001.
2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: Учебник. — М.: МГУКИ, 2004.
3. Первушина О.В. Социально-культурная деятельность: Теоретические основы: Учебное пособие. - Барнаул, 2002.
4. Современные технологии социально-культурной деятельности: Учебное пособие / Под науч. ред. Е.И. Григорьевой. - Тамбов, 2004.
5. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий. — Ростов-на-Дону. 2005.

**ШИРЯЕВ Сергей Владимирович**, аспирант кафедры социально-культурной деятельности.

Статья поступила в редакцию 17.12.07 г.

© С. В. Ширяев

## РОЛЬ КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА И ГРАЖДАНИНА XXI ВЕКА

**Статья посвящена вопросам, стоящим перед преподавателями иностранных языков языковых факультетов университетов, по достижению образовательных и воспитательных целей в условиях реформирования образования. На примере рабочей программы по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» рассматривается авторская модель взаимосвязи глоболизирующихся сторон жизни общества с соизучением иностранного языка и культуры как средства формирования поликультурной языковой личности нового типа.**

Под целями курса иностранных языков традиционно понимается приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать английский язык в повседневной жизни, в профессиональной (производственной и научной) деятельности, а также для целей дальнейшего самообразования. Коммуникативная компетенция при этом рассматривается как умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Соответственно, языковой материал рассматривается как средство реализации языкового общения, при отборе которого осуществляется функционально-коммуникативный подход.

Наряду с практической целью обучения, курс иностранного языка, естественно, также ставит образовательные и воспитательные цели. Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте гуманизации образования и означает расширение кругозора студентов, повышение уровня общей культуры мышления, общения и речи, в то время как реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности будущих специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах, проявлять толерантность к иному образу мышления и стилю жизни и относиться с уважением к духовным ценностям, обычаям и традициям других стран и народов.

В связи с глобализацией различных сторон жизни человеческого общества во многих странах, включая Россию, в последние 20—30 лет в обучении иностранному языку на всех этапах наметился явный интерес к его социальной и культурологической природе, и как следствие, к социокультурной компетенции, как составляющей коммуникативной компетенции. Интерес этот закономерен, так как в результате формирования подобного альянса языковой и социокультурной компетенций нашим будущим специалистам, а следовательно, и всей стране легче будет интегрироваться в мировое сообщество и быть конкурентоспособными на мировом рынке.

Так как современный специалист должен уметь общаться на иностранном языке не только на профессиональные, но и на бытовые и общечеловеческие

темы, возникает необходимость в расширении диапазона формируемых компетенций. Исходя из того, что мы живем в мире, характеризуемом этническим разнообразием и культурным плюрализмом, мире, в котором, как в любом живом организме, все процессы жизнедеятельности взаимосвязаны и взаимозависимы, нам, как равноправным коммуникантам в диалоге культур, необходимо научиться не только обмениваться информацией, но и научиться «слышать» и лучше понимать друг друга в условиях мультикультурализма.

Предпосылки для такого сближения культур как результата обучения иностранным языкам налицо. Еще в 80-е годы американцы вышли с инициативой обязательного привлечения материала социокультурного звучания при обучении иностранному языку в учебных заведениях. Что касается отечественного опыта, до сравнительно недавнего времени в основном информация такого рода ограничивалась праздниками, традициями и обычаями, некоторыми аспектами образования наряду с «классическим» набором тем, таких как география и история стран(ы) изучаемого языка, главные города и их достопримечательности, основной вклад данной страны / стран и ее ярчайших представителей в развитие цивилизации в различных областях науки, техники, культуры и искусства.

Однако этого, как показывает практика, в условиях выхода образования в целом и обучения иностранному языку в частности на глобальный уровень явно недостаточно. Время диктует необходимость наряду с языковыми навыками прививать навыки межкультурного общения не только через предоставление фактического материала о той или иной культуре, но, что намного важнее, через анализ и сравнение двух и более культур.

Термин «культура», введенный Е. Тейлором, в наши дни традиционно рассматривается с точки зрения двух подходов: социологического и антропологического. Такие факторы, как вклад в развитие цивилизации (в областях литературы, искусства, музыки, скульптуры и философии в сочетании с историей, географией и экономикой того или иного государства) составляют основу социологического подхода. Антропологический подход к культуре охватывает

стиль и уклад жизни, особенности менталитета, а также модели поведения людей, выражаемые в условиях быта, религии, обычаях и нравах, и составляют общую национальную характеристику или стереотип той или иной национальной общности.

Сегодня в мировом профессиональном сообществе лингвистов, педагогов, методистов проблеме соизучения языка и культуры уделяется пристальное внимание, более того, в практическом плане разрабатываются обучающие модели (Воробьев В.В., Сафонова В.В., Байрам М., Крамш К. и др.).

Как утверждает А.Л. Бердичевский, в настоящее время в объединенной Европе происходит переосмысление функций образования, и как результат такого переосмысления на фоне остальных особенно выделяется его культурообразующая функция, а сама культура характеризуется четырьмя аспектами, а именно:

- все культуры гетерогенны, многогранны и включают в себя элементы нескольких культур сразу;
- культуры не представляют собой нечто статичное;
- культуры охватывают все пространство человеческого существования;
- все культуры принципиально равноценны» [1].

В условиях дальнейшей глобализации и интернационализации многих сфер жизни современное общество призвано идти по пути формирования межкультурной компетенции в контексте обучения межкультурному общению, что, естественно, подразумевает совершенствование иноязычной (языковой/лингвистической) и социокультурной компетенций. Разумеется, этот процесс не может не затронуть систему образования, т.к. образовательный процесс, по мнению И. А. Зимней, «по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизованное знание в знаковой, языковой форме» [2, с. 8].

Более того, сегодня сами цели образования подвергаются пересмотру: образование XXI века «из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем», а образованный человек сегодня рассматривается как «продукт своей культуры» и, как таковой, «наделяется чувством толерантности» [1].

Почему задача межкультурного, глобального образования стала актуальной именно в последние три — четыре десятилетия? Совершенно очевидно, что познание иной культуры не самоцель; это эффективное средство в решении многих, если не всех жизненно важных проблем современного мира (в политике, в экономике, в здравоохранении, в образовании и т. д.), и в первую очередь проблемы мирного сосуществования.

Сейчас, когда мир буквально раскален межнациональной неприязнью, зачастую перерастающей в военные противостояния и конфликты, воспитание молодежи в духе толерантности важно как никогда ранее. Возникшая на рубеже 60 — 70-х годов прошлого столетия (Botkin M., Knip W., Henvy R.) и получившая дальнейшее развитие как за рубежом, так и в России (Bragaw D., Cleaveland A., Craven J., Danfessler M., Loew H., Strasheim L., Wooster J., Денисов М.К., Колкер Я.М., Лиферов А.П., Мильруд Р.П., Сафонова В.В., Сысоев П.В., Тер-Минасова С.Г., Устинова Е.С. и др.) теория глобального образования рассматривается как один из возможных путей реализации данной задачи.

В основе концепции глобального образования, по мнению М.К. Денисова, лежит «интегративный под-

ход к развитию глобальных характеристик обучающихся (полипарадигмальность и толерантность) и овладению ими глобальными концептами на основе культурных универсалий, выделяемых в виде комплекса учебных интегративных модулей», что способствует формированию у обучающихся «глобальной картины мира средствами иностранного языка» [3, с. 5].

В результате поиска наиболее эффективных форм воспитания молодежи в духе толерантности в конце 90-х годов XX века в учебных заведениях многих стран обучение мирному сосуществованию (peace education) стало обязательным предметом. Более того, просматривается явная тенденция проникновения идей и принципов обучения мирному сосуществованию в другие предметы образовательного цикла, в частности, в дисциплину «Иностранный язык». Именно в силу своей гуманистической и культурологической природы иностранный язык рассматривается как наиболее благоприятная среда для внедрения глобального, межкультурного подхода к обучению и воспитанию, через которые реализуется обучение идеям и принципам мирного сосуществования. Основной целью последнего является, по мнению его сторонников (Ashworth, M., Cates, K., Fine, L., Fox, L., Galtung, J., Ghaith, G., Larson, D., Pike, G. & Selby, D., Reardon, B., Salomon, G., Shaaban, K., Stempleski, S., Wenden, A., и др.) формирование и развитие навыков разрешения конфликтных ситуаций в контексте общения как на межличностном, так и на межкультурном уровне.

В качестве основной формы учебной деятельности учащихся при обучении мирному сосуществованию выступает коллективная учебная деятельность (cooperative learning), основу которой составляет «сотрудничество и взаимопомощь, а не соперничество и противостояние» [4, с. 158]. Принцип использования коллективных форм учебной деятельности приобрел особую популярность с приходом коммуникативного метода обучения иностранным языкам, создавая предпосылки для развития критического мышления, умения отстаивать свое мнение, убеждения партнера по общению, выработки умения прислушиваться к мнению других, поиска компромисса во избежание конфликта и, наконец, принятия совместного конструктивного решения путем переговоров и обсуждения.

В своей статье Гейт (Ghaith) и Шаабан (Shaaban) предлагают тематические блоки, такие как «Культурное многообразие и межкультурное общение», «Проблемы окружающей среды», «Права человека», «Мирное сосуществование» и др., в рамках которых можно формировать и развивать навыки разрешения конфликтной ситуации. Авторы также приводят пример того, как можно реализовать идеи обучения мирному сосуществованию при прохождении определенной темы/подтемы, тем самым формируя те или иные навыки, необходимые для эффективного межкультурного общения. Так, по их мнению, подтема «Мирное сосуществование» способствует формированию и развитию навыков «человеческого общения» (learning to live together), самооценки и оценки других (images of the self and others), осознания различий и общности (celebrating diversity and equity), устранения предубеждений и стереотипов (elimination of prejudice), осознания взаимозависимости (recognizing interdependence)» [5, с. 56].

С учетом данной концепции мы разработали рабочие программы по дисциплинам «Практика устной речи» и «Практикум по культуре речевого общения» для студентов факультета иностранных языков и от-

деления «Регионоведение» исторического факультета. При этом мы также опирались на разработанные зарубежными коллегами системы культурных универсалий, которые согласно дефиниции представляют собой «элементы, модели, черты или организации / институты, общие для всех культур населяющих нашу планету людей» [6].

За основу мы приняли следующую тематическую классификацию Кливлэнда (Cleaveland), Крэйвена (Craven) и Дэнфеслера (Danfessler) [7, с.39]:

1. Материальная культура (еда, одежда, жилище, виды транспорта и личное имущество).
2. Искусство, игры и развлечения (формы и виды искусства, развлечений и игр, стандарты / нормы вкуса и красоты).
3. Вербальная и невербальная коммуникация.
4. Общественные организации (общества / организации, семейные и родственные отношения).
5. Системы общественного управления (структура и правительственные учреждения, системы поощрения и наказания).
6. Конфликты и войны.
7. Экономическая модель (системы торговли и обмена, производства, собственности, труда, уровень жизни).
8. Образование.
9. Мировоззрение (религия и вероисповедание).

Представляется логичным включение в программу по изучению иностранного языка приведенных выше компонентов и их производных, поскольку они охватывают все жизненно важные стороны взаимодействия человека с обществом. Мы объединили все темы курсов «Практика устной речи» (1 – 4 семестры) и «Практикум по культуре речевого общения» (5 – 10 семестры) в единый образовательный проект «Человек в современном обществе» и разделили его на несколько блоков, состоящих из смежных по своей смысловой направленности тем.

Рассмотрим более подробно программу дисциплины «Практикум по культуре речевого общения», основу которой составляет тематический блок «Глобальные проблемы современности», который включает четыре темы:

- политика;
- экономика;
- экология;
- социальная и культурная сфера.

Каждая тема подразделяется на подтемы. Выбор подтем осуществляется с учетом: 1) специфики факультета; 2) посильности; 3) интереса к ним со стороны обучающихся; 4) их актуальности и 5) их воспитательного и развивающего потенциалов.

Исходя из этих критериев отбора, студентам предлагаются для изучения такие темы, как «Благотворительность», «НКО», «Стереотипы», «Толерантность», «Проблемы современной культуры и искусства», «Проблемы окружающей среды», «Культурное многообразие и межкультурное общение», «Глобальные проблемы XXI века» (такие как «Курение», «Алкоголизм», «Наркомания», «СПИД», «Ювенальная преступность», «Терроризм»), «Права человека», «Международные организации (ООН)» и др., которые, как правило, не изучаются на языковых факультетах или изучаются в ином ракурсе.

Мы считаем целесообразным и необходимым включение этих тем в программу дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» по нескольким причинам: во-первых, все перечисленное — реалии нашего времени, а заявленные социальные проблемы, например, имеют явную тенденцию к распространению

и обострению, следовательно, с одной стороны, следует расширять кругозор студентов и формировать навыки общения на эти злободневные темы (к сожалению, ставшие повседневными явлениями нашей жизни), с другой стороны, необходимо воспитывать у студентов критическое отношение к вредным привычкам и просвещать относительно их негативных последствий; во-вторых, упомянутые темы способствуют формированию активной гражданской позиции; в-третьих, как показывает семилетний опыт работы, выбор подобных актуальных тем заметно повышает мотивацию студентов, создает условия для реального общения с реальными столкновениями мнений, спорами и реальным выходом на творческую инициативу. Наши выводы подтверждают результаты проведенного опроса мнения студентов выпускных групп факультета иностранных языков и отделения «Регионоведение» исторического факультета (93 % опрошенных положительно оценивают предлагаемый им набор тем по курсам «Практика устной речи» и «Практикум по культуре речевого общения», отмечая их «познавательность», «актуальность», «злободневность», их «воспитательный потенциал»).

На наш взгляд, именно при таком подходе можно обучить студентов толерантности, выражающейся в умении и навыках вести цивилизованную дискуссию по наиболее значимым проблемам современной жизни, принимать решения путем переговоров, компромиссов, совместного обсуждения и учета мнения других, а не с позиции силы, противостояния и конфликтов. Перечисленные умения и навыки являются стержнем мирного и гармоничного сосуществования в сложном и полном противоречий современном поликультурном мире.

Общение вообще, а общение на иностранном языке особенно — явление сложное, многогранное, включающее процессы кодирования и декодирования мыслей, чувств, эмоций и системы нравственных ценностей посредством использования различных знаковых систем (письменных, невербальных, вербальных, и др.) Способность человека декодировать эти знаковые системы зависит в равной мере от его жизненного опыта, эмоциональной зрелости и, безусловно, знания кода чужой культуры, умения сопоставлять, а не противопоставлять ее своей собственной в контексте культурных универсалий.

Знание или незнание этих культурных универсалий, умение или неумение оперировать ими, анализировать национальные сходства и различия, в конечном счете, проецирует успехи или провалы в коммуникации с представителем иной культуры.

#### Библиографический список

1. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе. [электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.learning-russian.gramota.ru/journals.html?m>
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
3. Денисов М.К. Интегрированное обучение иностранному языку и культуре в контексте глобального образования. Автореф. дис. ... к-та пед. наук / М.К. Денисов. - Тамбов, 2003. — 21 с.
4. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. / Сост.: И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. - СПб: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. — 224 с.
5. Ghaith, G., Shaaban, K. Peace Education in the ESL / EFL Classroom: A Framework for Curriculum and Instruction / G. Ghaith, K. Shaaban // TESL REPORTER. - 1994. - Vol.27(2). — p. 55-62.

6. Wikipedia, the free encyclopedia. [электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.wikipedia>

7. Coombe Ch., Shinnock L. Globalizing Foreign and Second Language Instruction / Ch. Coombe, L. Shinnock // TESL REPORTER. - 1993. - Vol.26(2). - p. 37-40.

**РУДЕНКО Татьяна Павловна**, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков.

Статья поступила в редакцию 02.11.07 г.

© Т. П. Руденко

УДК 372+371

**И. В. МОСКВИНА**

Шадринский государственный  
педагогический институт

## ЭТНОМУЗЫКАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАУРАЛЬЕ

В статье обосновывается направленность современной подготовки учителя музыки на формирование этномузыкальной компетентности. Представлена сущностная характеристика понятия «этномузыкальной компетентности учителя музыки» и определены пути формирования данного профессионально-личностного свойства у педагогов.

Учитель музыки — центральная фигура процесса массового музыкального образования, — от эффективности деятельности которого зависит уровень музыкальной культуры новых поколений. Специфика целей, задач и содержания музыкального образования детей и юношества нашла отражение в характеристике деятельности учителя музыки, которая отличается многосторонностью (организаторская, певческая, хормейстерская, исследовательская и др.) и полифункциональностью (сочетанием общеобразовательных и музыкально-развивающих функций).

Все это предопределило необходимость научно обоснованной организации профессиональной подготовки учителей музыки. В отечественной педагогике данная проблема занимала и продолжает занимать важное место. Труды Э. Б. Абдуллина, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Б. В. Асафьева, И. Н. Немыкиной, Л. А. Рапацкой, Г. М. Цыпина и др. составляют прочный фундамент теории музыкально-педагогического образования.

Инновационные тенденции современной педагогической науки свидетельствуют об утверждении в качестве концептуальной основы образования компетентного подхода, общие установки которого предопределяют соответствующие изменения во всех сферах образования, включая профессиональную подготовку будущих учителей музыки.

Компетентный подход — это «приоритетная ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкторы: компетентности, компетенции» [1, с. 23]. Ведущими теоретическими установками, на которых основывается данный подход, являются: междисциплинарность, полифункциональность, диагностичность.

На реализацию компетентного подхода ориентируют основополагающие документы, определяющие образовательную политику в нашей стране («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», Закон «Об образовании», «Программа этнокультурного образования»).

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» распространилось сравнительно недавно. Компетентный подход в образовании как специальное направление зародилось в западной литературе в конце 1960-х, а в отечественной — в конце 1980-х годов.

В отечественной профессиональной педагогике существует множество работ, связанных с именами Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. Е. Радионова, Е. Э. Смирновой, Г. В. Суходольского, Н. Ф. Талызиной и др. В них раскрываются и уточняются понятия «компетентность», «ключевая компетентность», «ключевые компетенции», «профессиональная квалификация», «профессиональные компетенции».

Компетенция (лат. *competentia* — принадлежность по праву) —

1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа;

2) круг вопросов, в котором данное должностное лицо обладает познаниями, опытом;

3) возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру (знание + действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации [3, с. 151].

В.Б. Шапарь определяет компетентность (от лат. *competens* — соответствующий, способный) как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность

ность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности, которое дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением [5].

Под компетенцией, придерживаясь трактовки Э. Ф. Зеера, мы будем понимать обобщенные способности действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др.

Профессиональная компетентность педагога — это проявляющаяся готовность к педагогической деятельности, его отношение к делу, личностные качества, а также стремление к новому, творческому осмыслению своей работы. Она представляет собой сложное и многогранное явление и определяется не только профессиональными базовыми знаниями и умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой и способностью к развитию своего творческого потенциала.

Профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя музыки представляет собой системное образование в единстве ценностно-мотивационного, содержательно-ориентировочного, операционно-деятельностного, личностно-творческого компонентов, обуславливающих функционирование и развитие системы профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе [2, с. 8].

Для определения сущности, структуры и содержания понятия «этномузыкальная компетентность» нами осуществлен этимологический анализ. Основа слова «этно» используется чаще всего в значении «народный». Вопросы теории этноса представлены в работах Ю. В. Бромлея, П. Л. Белкова, Л. Н. Гумилёва, С. В. Лурье, Г. Т. Тавадова, С. А. Токарева, Н. Н. Чебоксарова и др. Вопросы этнических традиций в воспитании рассматривают И. С. Кон, А. В. Сухарев.

В отечественной науке существует двоякое понимание термина «этнос»: как биологической единицы, «феномена биосферы» (Л. Н. Гумилёв) и как социокультурного явления (Ю. В. Бромлей). Мы придерживаемся концепции Ю. В. Бромлея, согласно которой этносы обладают общими, относительно стабильными ценностями и характеризуются определенными, существенно этническими свойствами (язык, культура, этническое самосознание).

Этнокультурная компетентность — степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы, сотрудничество с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия.

Этнокультурная компетентность реализуется, прежде всего, в высокой степени понимания, правильного учёта, своеобразия функционирования национально-психологических особенностей представителей тех или иных наций, выражающихся в тщательной фиксации и учёте:

- потребностей, мотивов и ценностных ориентаций представителей отдельных национальных реги-

онов, этническая специфика проявления которых существенно влияет на общение с ними;

- фактов, свидетельствующих о наличии несоответствия между потребностями и мотивами представителей конкретных национальных общностей и функционирующих в общественном сознании населения традиционными нормами делового, политического и межнационального взаимодействия между людьми;

- своеобразие проявления национального самосознания представителей конкретных национальностей;

- специфики форм защиты политического самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма, шовинизма в ходе межнациональных отношений [6, с. 305].

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что компетентность — это интегральное качество личности, проявляющее себя в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретаются в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельную и конструктивную деятельность.

Природа компетентности, по мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова, является следствием саморазвития, самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта индивида.

Такую характеристику компетентности можно соотнести с характеристикой «этномузыкальной компетентности», которая также содержит в себе ценностно-смысловые установки развития личности.

Под этномузыкальной компетентностью учителя музыки мы понимаем системное профессионально-личностное свойство учителя музыки, формирующееся в процессе освоения этномузыкального наследия и реализующееся через умения и навыки в эффективной самостоятельной профессиональной деятельности.

Ориентация профессиональной подготовки учителей музыки в педагогических вузах Зауралья на формирование этномузыкальной компетентности полностью соответствует задачам регионализации образования. Научные основы этого процесса разрабатываются музыкально-педагогическим ураловедением.

За последнее десятилетие по проблемам музыкально-педагогического ураловедения защищены три диссертации, несколько десятков публикаций появились в сборниках научных трудов и в периодических изданиях, вышли первые монографии, учебники и учебные пособия.

Активизации научно-исследовательских поисков во многом способствовал начавшийся процесс регионализации, характеризующий современный этап развития всей системы отечественного образования. По мнению Л. К. Шабалиной [4], региональный аспект образования — как важное стратегическое направление в реформировании высшей школы — связан с переходом от унитарной модели образования к более гибкой и мобильной, учитывающей многокомпонентность структуры Российского государства в его прошлом, настоящем и будущем. Необходимость изучения дисциплин национально-регионального компонента продиктована их направленностью на подготовку специалистов, обладающих чувством гражданской ответственности за состояние региональной культуры и ориентированных на активное участие в её развитии.

Значительным педагогическим потенциалом обладает этномузыкальное наследие Зауралья. От его

представленности в содержании регионального компонента профессиональной подготовки учителей музыки зависит решение задач, обеспечивающих условия для социально-психологического и социокультурного здоровья новых поколений.

Этномузыкальная компетентность формируется у педагога-музыканта в результате многолетнего опыта, в процессе постоянного самообразования, однако базовые основы этого свойства закладываются на ступенях вузовской подготовки специалистов, которая должна обеспечивать реализацию ведущих принципов компетентностного подхода — междисциплинарности, полифункциональности, диагностичности.

На Урале накоплен определенный опыт изучения возможных путей включения наследия музыкальной культуры региона в содержание современного музыкального образования. Проблеме профессиональной подготовки музыкантов разных специальностей и учителей музыки с учётом национально-региональных особенностей Урала посвящены исследования А. Г. Абсолямовой, Л. М. Кашаповой, Л. А. Яхиной (Башкортостан), Т. В. Ивановой (Прикамье), С. Е. Беляева (Пермская губерния). На Среднем Урале созданы музыкально-регионоведческие программы для системы подготовки и повышения квалификации музыкально-исполнительских и музыкально-педагогических кадров (Н. П. Лабзенко, Т. И. Калужникова, Л. К. Шабалина).

Научное решение данной проблемы применительно к вузам Зауралья, готовящим учителей музыки, до настоящего времени не предпринималось. В практике подготовки музыкально-педагогических кадров региональные материалы используются лишь фрагментарно, не созданы условия для целенаправленной и планомерной работы по формированию у будущих учителей музыки этномузыкальной компетентности.

Таким образом, курс на формирование этномузыкальной компетентности учителей музыки Зауралья в процессе вузовской подготовки, с одной стороны, отвечает приоритетному направлению развития современного образования, с другой — открывает возможности для реализации конструктивного педагогического потенциала регионального этномузыкального наследия в музыкально-воспитательной работе со школьниками.

#### Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. - № 4. — С. 23-29.
2. Левина И.Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук [Текст] / И.Р. Левина. — Ижевск, 2004. — 19 с.
3. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.
4. Шабалина Л.К. Музыкальная культура Урала: история и современность. — Екатеринбург, 2006. — 65 с.
5. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога [Текст] / В.Б. Шапарь. — М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Торсинг», 2004. — 734 с.
6. Этнопсихологический словарь [Текст] / Под ред. В.Г. Крысько. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. — 343 с.

**МОСКВИНА Инна Викторовна**, старший преподаватель социально-педагогического факультета.

Статья поступила в редакцию 30.12.07 г.

© И. В. Москвина

УДК 371

**Н. Н. СИМЧЕНКО**

Оренбургский государственный педагогический университет

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКА В ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЕ

**В статье освещены количественные и качественные результаты опытно-поисковой работы, представлена модель формирования информационной культуры, выявлены педагогические условия, способствующие формированию информационной культуры старшеклассника с учетом особенностей дидактической компьютерной среды, которые могут быть использованы в дальнейшем научном поиске и педагогической практике.**

Информатизация как одна из ведущих тенденций научно-технического прогресса затрагивает многие стороны жизни современного общества. Интенсивно создаются информационная индустрия, информационные технологии. Любая наука рассматривается как

один из способов накопления, хранения и переработки информации, ее анализа, выработки норм, правил отбора информации, создания методик и методологии конструирования моделей. Информационные процессы, происходящие в обществе, оказываются



Рис. 1. Модель формирования информационной культуры в дидактической компьютерной среде

необходимой составной частью всей социальной жизни людей. В условиях развития информационного общества востребована компетентная личность, обладающая высоким уровнем сформированности информационной культуры. Информационная культура старшеклассника — это интегративное качество личности, отражающее потребность субъекта в саморазвитии, готовность к информационной деятельности, развитию культуры мышления, способность систематизировать полученную информацию, целенаправленный поиск нового знания, его интерпретацию и распространение.

В науке существуют разные точки зрения на проблему формирования информационной культуры субъекта: обосновано формирование информационной культуры старшеклассника на основе интегративного подхода (Харунжева Е.В.); выявлены дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества: (Атаян А.М.); определена система формирования информационной культуры в учебном процессе (Мизинова Л.В.).

Несмотря на разработанность исходных методологических оснований формирования информационной культуры личности, имеющегося значительного массива теоретико-экспериментального материала, традиционная образовательная система ещё недостаточно использует данный научный потенциал.

Опыт формирования информационной культуры старшеклассника настойчиво указывает на необходимость изменения подходов к организации образовательного процесса, использование педагогического потенциала дидактической компьютерной среды и создания определенного комплекса педагогических условий, поскольку отдельные условия в полной мере не решают данную задачу.

В нашем исследовании методом теоретического осмысления проблемы формирования информационной культуры старшеклассника, является моделирование. В основе моделирования педагогического процесса обычно лежит мыслительная конструкция, в определенной степени подобная и в то же время в той или иной степени отличная от изучаемого объекта. Для нас важно, что модель наряду с познавательной должна преследовать и формирующую цель.

Понятие «процесс» многозначно. Мы понимаем под процессом совокупность последовательных действий для достижения конкретного результата — сформированности информационной культуры старшеклассника. Формирование — это процесс, в котором есть наличие необратимости, направленности и закономерности происходящих изменений. Последовательность и содержание формирования информационной культуры старшеклассника представлены структурно-функциональной моделью (рис. 1).



Продуктивность функционирования модели обеспечивается культурологическим подходом во взаимосвязи с аксиологическим, в этой взаимосвязи двух подходов прослеживаются три аспекта действия: аксиологический (ценностное отношение к информационной культуре), технологический (появление новых способов деятельности) и личностно-творческий (становление человека как творческой личности).

Основанием первого аспекта является аксиология — учение о ценностях и ценностной структуре мира. Выбранный подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. При таком подходе культура понимается в качестве «процесса реализации всеобщих ценностей в течение исторического развития» [1]. Рассмотрение культурологического и аксиологического подходов как первого методологического основания в логике формирования информационной культуры старшеклассника невозможно без учета особенностей системного подхода, поскольку педагогическая деятельность, по мнению И. А. Колесниковой, системна [2]. Мы рассматриваем формирование информационной культуры как социальную, динамичную и открытую систему, поскольку она характеризуется не только наличием связей и отношений между образующими её элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, социумом, во взаимодействии с которыми система и проявляет свою целостность, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия.

Однако следует иметь в виду, что, хотя в учебном процессе формируются знания, умения, развивается личность обучающихся, утверждать, что «личность формируется», можно лишь с большой долей условности, ибо она в такой же мере формируется, в какой и противостоит всякому «формированию» [3]. Поэтому мы исходим из того, что личностное начало, образование, ориентированное на его развитие, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития. По нашему мнению, формирование углубляет феномен развития, которое, как известно, детерминировано обстоятельствами жизни человека, его деятельностью, целенаправленными процессами воспитания и обучения. В отличие от целенаправленного, организованного процесса воспитания, формирование включает в себя еще и множество внешних, объективных и внутренних, субъективных факторов, стихийно влияющих на личность, в том числе и деятельность педагога. Учитель, действующий в соответствии с нормами культуры, не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, становления личностных функций субъекта в деятельности.

В исследовании рассмотрен педагогический потенциал дидактической компьютерной среды в формировании информационной культуры старшеклассника. С. А. Богданов, А. М. Коротков, Е. В. Данильчук [4, 5, 6] рассматривают дидактическую компьютерную среду, как составную часть учебной среды, ближайшего окружения школьника в процессе обучения с использованием информационных технологий. С позиций культурологического, аксиологического, системного подходов дидактическая компьютерная среда рассматривается нами как образовательный процесс, располагающий целями, методами и средствами обучения старшеклассников способам рабо-

ты с информацией, построенный на взаимодействии старшеклассника с учителем.

Результаты исследований позволили раскрыть педагогический потенциал дидактической компьютерной среды как средства формирования информационной культуры старшеклассника, который включает ряд образовательных и воспитательно-значимых характеристик: возможность применения новых технологий обучения (эвристические технологии обучения; специальные методы решения задач, опирающиеся на создание компьютерных моделей; технология проектного обучения, кейс-технологии, технологии критического мышления); возможность обеспечения условий для творческой учебной деятельности (наличие материальной базы для применения систем мультимедиа, электронных библиотек, интеллектуальных автоматизированных экспертно-обучающих систем, средств телекоммуникаций, систем виртуальной реальности, участие в сетевых проектах, олимпиадах, организация доступа к мировым культурным и научным ценностям, сосредоточенным в виртуальных библиотеках и на веб-сайтах); возможность реализации способов взаимодействия учителя и ученика на основе культурных норм (соучастие, сотворчество, понимание, уважение возможности на ошибку).

Для достижения цели исследования на содержательно-практическом этапе были реализованы следующие педагогические условия.

*Направленность образовательного процесса на развитие положительной мотивации* с учетом культурологического контекста учебной деятельности осуществлялась посредством активизации познавательного интереса, обеспечивалась с учетом и в контексте имеющегося у старшеклассника опыта познавательной деятельности, его кругозора, внутренних побуждений и устремлений.

*Рассмотрение содержания и структуры понятия «информационная культура старшеклассника» как одной из приоритетных целей педагогического образования, которая понимается с позиций культурологического подхода и отражающей тенденции становления современного информационного общества.* Реализация второго педагогического условия требовала учета индивидуальных познавательных интересов ученика, мотивов и целей деятельности. Поэтому мы побуждали учащегося формулировать идеи, высказывать суждения, выдвигать альтернативные точки зрения; давали возможность ученику исследовать свои предположения в малых группах.

*Совершенствование взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе применения новых информационных технологий.* Третье педагогическое условие реализовывалось сменой объектно-субъектных отношений на субъектно-объектно-субъектные. Выступление педагога на первой стадии формирующего эксперимента усваивалось как идеальный образец, а старшеклассник выступал в роли деятельностного исполнителя, воспринимающего информацию. В основе умений лежало смысловое восприятие собеседника, умение следить за логикой изложения, соотносить услышанное с имеющимися знаниями, работать с первичной информацией. Но мы отмечали, что у школьника возникал процесс активного соразмышления, мыслительная и информационная активность. Информационная культура личности влияет на развитие кругозора, развивает познавательный интерес, активность, самостоятельность в решении многих проблем.

В эксперименте успешному выполнению данных условий способствовало внедрение факультатива «Формирование информационной культуры старшеклассника» в учебном процессе, который способствовал решению следующих задач: обеспечить правильное понимание школьниками сущности и роли информационной культуры; определить средства формирования информационной культуры в дидактической компьютерной среде; развить у старшеклассников потребности в формировании информационной культуры. Программа факультатива включала систему усложняющихся заданий, различных по характеру и степени трудности. Задания подбирались соответственно выявленным уровням сформированности информационной культуры, усложняясь при достижении поставленной цели. Формами деятельности были индивидуальная работа и система малых групп.

Содержательно-операциональный этап педагогического эксперимента проходил в условиях естественного образовательного процесса в МОУ «Гимназия № 6» г. Оренбурга в 10–11 классах.

В качестве экспериментальной группы были выбраны 2 класса (46 человек) и 2 класса — контрольной (48 человек). В опытной группе был введен экспериментальный фактор — спецкурс «Формирование информационной культуры старшеклассника», учебные дискуссии, научные семинары, беседы, выполнение творческих заданий. Результаты обобщающего этапа опытно-поисковой работы отражены на рис. 2.

Выявлена позитивная динамика уровня сформированности информационной культуры в опытной группе по сравнению с контрольной: так, к концу эксперимента на 15,9 % уменьшилось количество учеников экспериментальной группы, имеющих низкий уровень информационной культуры, число учащихся в контрольной группе не изменилось. На 3,6 % уменьшилось количество учащихся опытных групп, имеющих допустимый уровень сформированности информационной культуры, против 1,4 % в контрольной группе. По среднему уровню информационной культуры в опытной группе по сравнению с контрольной прирост больше на 9,4 %. Доля старшеклассников, находящихся на высоком уровне сформированности информационной культуры, в опытной группе на 10,1 % больше, в контрольной на 0,7 %.

Итак, цель формирования информационной культуры заключается не просто в приобретении знаний, умений, навыков, необходимых в информационном обществе, а в заметном повышении эмоционального настроения школьников, выраженного психической активностью, интересом к учебной деятельности, отношением к процессу получения нового знания как ценности, то есть в обретении личностного смысла.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование информационной культуры старшеклассника — это сознательно организуемый и управля-

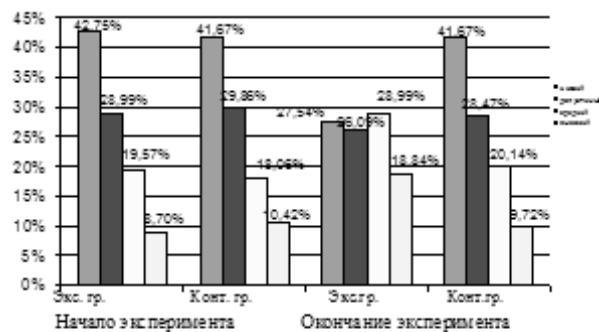


Рис. 2. Динамика формирования информационной культуры старшеклассника в дидактической компьютерной среде

емый процесс. Структурно-функциональная модель данного процесса реализует идею воспитания «человека культуры» в системе взаимосвязанных блоков (цель, принципы, этапы, педагогические условия, содержание, механизм реализации, результат) и служит основой для целенаправленного формирования исследуемого феномена. Результаты опытно-поисковой работы дают нам основание считать, что разработанная модель и комплекс выявленных педагогических условий эффективны в формировании информационной культуры старшеклассника.

#### Библиографический список

1. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры // Г.П. Выжлецов — СПб.: 1996. — С. 64, 65.
2. Колесникова, И. А. Интегративные основы современной педагогики // И.А. Колесникова / Гуманитарий: Ежегодник. — СПб., 1995. — № 1. — С. 108, 51.
3. Соколова, Л. Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: монография // Л. Б. Соколова. — Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. — 352 с.
4. Богданов, С. А. Формирование познавательных интересов старшеклассников в дидактических компьютерных средах: дис... канд. пед. наук // С.А. Богданов. - Волгоград: Перемена, 2002 — 40 с.
5. Данильчук, Е. В. Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога: Монография // Е.В. Данильчук. - Волгоград: Перемена, 2002.
6. Коротков, А. М. Некоторые особенности учебной деятельности в компьютерной среде / А.М. Коротков - Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Пед. науки. — 2004. — № 1(06). — С. 84–92.

**СИМЧЕНКО Наталья Николаевна**, соискатель, старший преподаватель кафедры информационных технологий Оренбургского государственного института менеджмента.

Статья поступила в редакцию 14.11.07 г.

© Н. В. Симченко