

тания и других проявлений его самости. В связи с этим исследование было дополнено изучением взаимосвязи направленности учебной мотивации и уровня принятия ценности самоактуализации студентами. Объем выборки составил 64 человека (студентов 1 курса специальности ПГС). С помощью корреляционного анализа нами были выявлены значимые связи между направленностью учебной мотивации студентов и принятием ценности самоактуализации ($r=0,38$; при $p<0,01$). На основании этого был сделан вывод, что характер направленности учебной мотивации (внешняя, внутренняя) зависит от уровня принятия ценностей самоактуализирующейся личности. Для большинства студентов с внутренней учебной мотивацией характерен средний и высокий уровень принятия ценностей самоактуализации.

Таким образом, формирование личностной и профессиональной направленности личности в контекстном обучении обеспечивается:

1. Процессом специально организованной коммуникативной деятельности, в которой создаются условия, где студент становится субъектом учебной деятельности в целом и коллективной, в частности. Актуализированные педагогом в коммуникативной деятельности студента мотивы поведения, приобретаемые личностно-значимые знания раскрывают новые отношения, потребность в достижениях, индивидуальные смыслы действий по овладению специальностью в учебном общении с другими людьми. Решение творческих учебных задач в ситуации коммуникативного взаимодействия, которые выступают как разновидность задач на личностный смысл, развивает студента именно как субъекта учения, порождает новые мотивы учебной деятельности, способствуя формированию личностной и профессиональной направленности.

2. Самостоятельной работой студентов по решению проблемных ситуаций, осознанию и осмыслению значимости изучаемого материала и путей его воплощения в будущей профессиональной жизни. Направленность учебной мотивации связана с уровнем принятия ценности самоактуализации студентами, отсюда необходимой является опора на рефлексивный анализ и самооценку коммуникативной и учебной деятельности студента. Особую значимость приобретает развитие смысловой рефлексии студентов, которая обеспечивает становление внутренней позиции профессионала.

3. Использованием различных способов внутридисциплинарного синтеза учебной информации, которые помогают достигать личностного включения студентов в процесс обучения, реализовывать внутреннюю активность личности студента по нахождению будущих смыслов профессиональной деятельности в текущем, настоящем времени, нахождению смыслов в самом процессе самоопределения.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: МПСИ: Воронеж: Молжк, 2001.
4. Сахарова Н.А. Психолого-педагогические особенности включения взрослого в учебно-познавательную деятельность в контекстном обучении: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ВО ВРЕМЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.И. Кустова

Рассматривается проблема профессиональной адаптации студентов к школьной среде и деятельности учителя во время прохождения педагогических практик. Процесс профессиональной адаптации понимается как фактор, влияющий на формирование и развитие профессионально важных качеств учителя, в частности такого необходимого учителю качества, как толерантность, в применении к педагогической деятельности рассматриваемая как эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, терпимость и принятие другого человека.

FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF STUDENTS AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

E.I. Kustova

The problem of students' professional adaptation to the school environment a teacher's activity during pedagogical practice. The process of professional adaptation is as a factor affecting formation a development of significant teacher's traits, in particular such quality necessary for the teacher as tolerance, in application to pedagogical activity considered as emotional stability, tolerance and acceptance of other person.

Исследования развивающей роли педагогических практик студентов в школе представлены в работах Т.А. Авериной, Н.А. Аверина, П.Е. Решетникова, А.В. Роговой, И.Ф. Харламова В.П. Горленко, И.В. Гребнева, Е.Б. Лысовой. Целевые, содержательные, технологические аспекты педагогических практик частично исследовались в работах А.Г. Асмолова, О.С. Газмана, И.А. Зимней, Н.Г. Осуховой, В.Д. Семнова, О.А. Абдуллиной.

В работах В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой раскрыта роль педагогической практики в подготовке студентов к будущей педагогической деятельности.

Существует широкий спектр работ, посвященных адаптационным механизмам в процессе профессионализации личности (А.А. Баранов, А.Г. Мороз, И.Н. Никишина, А.В. Осницкий, В.А. Самойлова и др.). М.С. Яницкий, Н.Г. Козырев, И.Б. Дерматова, О.В. Поленок изучали основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности.

Проблема формирования профессионально важных качеств учителя как фактора, определяющего эффективность педагогической деятельности, рассматривалась в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Канн-Калика, Л.М. Митиной.

В исследованиях А.О. Прохорова, В.П. Трусова, Э.А. Гришина, Ф.Н. Гоноболина, Ш.А. Амонашвили, В.Н. Козиева, А.Э. Штейнмеца профессионально важные качества личности учителя определяются с точки зрения коммуникативной деятельности.

Несмотря на все многообразие работ, охватывающих разные аспекты проблемы формирования ПВК личности учителя, в исследованиях не раскрыты особенности формирования профессионально важных качеств студентов во время прохождения практик в школе, что, несомненно, является актуальным для оптимизации профессиональной подготовки студентов во время вузовского обучения.

Исходя из этого, **целью исследования** было выявление закономерностей формирования профессионально важных качеств студентов во время педагогических практик для создания учебных и рабочих программ практик, соответствующих современным требованиям высшей школы.

Для решения задач, поставленных в исследовании, использовались: теоретический анализ психологической и педагогической литературы; психодиагностические методы (беседа, тестирование, экспертные оценки, метод принудительного ранжирования); методы статистического анализа (анализ первичных статистик, определение t-критерия Стьюдента, вычисление коэффициента корреляции Пирсона).

Психодиагностика осуществлялась с помощью таких методик, как многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (С), МЛЮ «Адаптивность» А.Г. Маклакова, «КОС-2» В.В. Синаевского и В.А. Федоршина, «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко.

Исследования осуществлялись на базе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина с 2005 по 2007 г. Эмпирическую базу составили материалы лонгитюдного обследования методом тестирования студентов филологического факультета, факультета иностранных языков и факультета естествознания, географии и туризма до и после прохождения циклов педагогических практик в школе, поэтапно. Объем выборки – 154 человека. Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап исследования охватывает ознакомительную практику студентов в школе, которая по своим целям и задачам предполагает введение их в круг реальных проблем профессионального труда учителя-воспитателя.

Психологическое обследование студентов проводилось за две недели до начала ознакомительной практики, на этапе подготовке к ней студентов, и через две недели после ее окончания, по завершении заключительных конференций и подведения итогов практики. Сравнение результатов измерений, полученных до и после ознакомительной практики (табл. 1), дает возможность сделать следующие выводы:

Таблица 1

Сравнение результатов выполнения методик МЛО «Адаптивность» и «Диагностика общей коммуникативной толерантности» до и после ознакомительной практики

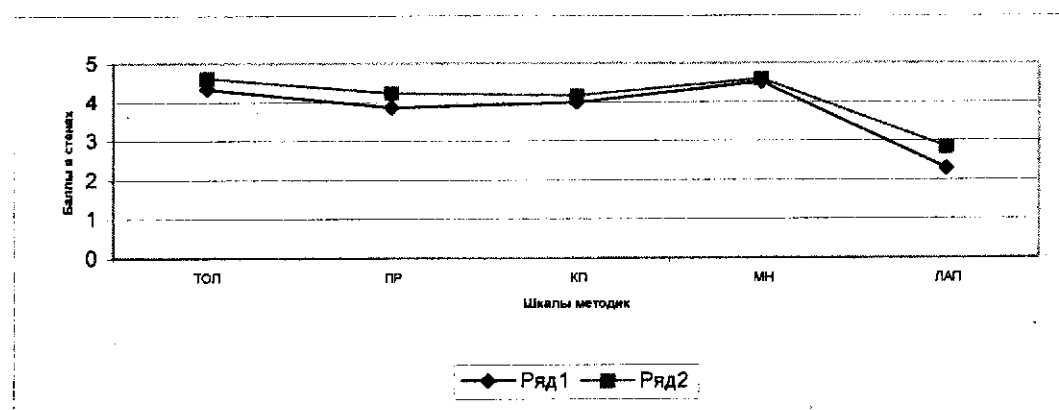
	Рез-ты перед практикой		Рез-ты после практики			
	M ± m	δ	M ± m	δ	t-Стьюдента	p
Толерантность	4,35±0,09	1,168	4,62±0,09	1,17	-2,044	p<0,05
ПР	3,87±0,11	1,476	4,24±0,11	1,39	-2,3	p<0,05
КП	4,0±0,09	1,19	4,14±0,08	1,01	-1,34	
МН	4,51±0,07	0,89	4,61±0,07	0,91	-0,88	
ЛАП	2,28±0,1	1,36	2,93±0,1	1,31	-3,63	p<0,001

1. После практики данные измерения уровня общей коммуникативной толерантности увеличиваются от среднего значения $4,35 \pm 0,09$ до $4,62 \pm 0,09$ ($p<0,05$), что свидетельствует о снижении уровня толерантности. Это можно объяснить нахождением студентов во время практики в новых социальных условиях (педагогический и ученический коллектив, администрация школы) и в новых условиях деятельности, когда ее модель, построенная в сознании студентов во время теоретического обучения, не совпала с реальностью. Настоящие ситуации педагогического общения и деятельности оказались слишком сложны и простые схемы их разрешения не сработали, а навыки быстро перестраивать свое поведение и умение оптимизировать свое взаимодействие с участниками педагогического процесса еще не выработаны. Поэтому снижение уровня общей коммуникативной толерантности можно рассматривать как защитную реакцию личности.

2. В то же время сравнение результатов измерений, полученных по методике МЛО «Адаптивность», показывает изменение уровня поведенческой регуляции от среднего значения $3,87 \pm 0,11$ до $4,24 \pm 0,11$ ($p<0,05$), что свидетельствует об изменении самооценки и повышении уровня нервно-психической устойчивости на основе рефлексивного анализа своей деятельности и начале формирования позиции учителя, т.е. активном формировании профессионализации личности студента.

3. Изменение показателей личностного адаптационного потенциала, как интегративной характеристики профессиональной адаптации от средних значений $2,28 \pm 0,1$ до $2,93 \pm 0,1$ ($p<0,001$) показывает закономерность развития личностных характеристик в деятельности (рис. 1).

Следующим шагом исследования было сравнение результатов, полученных после ознакомительной и перед методической практикой, что дало возможность сравнить изменения личностных характеристик в процессе теоретического обучения (7 и 8 семестр), которое, согласно учебному плану, включает в себя на этом этапе предметы специализации и методику их преподавания (табл. 2).



Ряд 1 – данные, полученные до ознакомительной практики

Ряд 2 – данные, полученные после ознакомительной практики

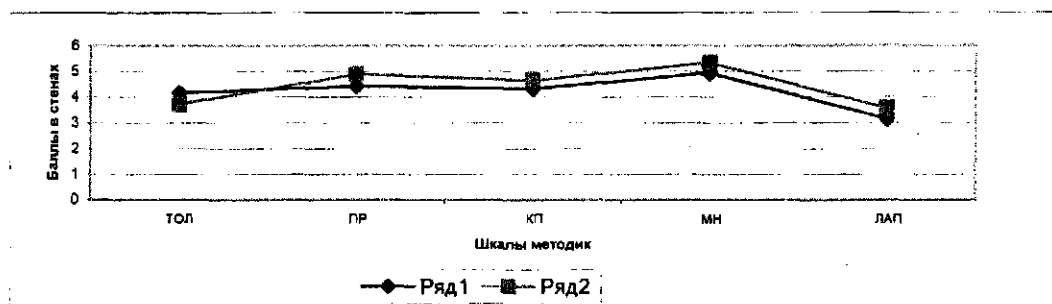
Рис. 1. Полигон частотного распределения данных, полученных до и после ознакомительной практики

Таблица 2

Сравнение результатов выполнения методик МЛО
«Адаптивность» и «Диагностика общей коммуникативной толерантности»
после ознакомительной и перед методической практикой

	Рез-ты перед практ.		Рез-ты после практ.		t-Стьюдента	
	M ± m	δ	M ± m	δ		
Толерантность	4,62 ± 0,09	1,17	4,16 ± 0,15	1,87	2,54	p < 0,05
ПР	4,24 ± 0,11	1,39	4,44 ± 0,15	1,95	-1	
КП	4,17 ± 0,08	1,01	4,33 ± 0,08	1,1	-1,29	
МН	4,61 ± 0,07	0,91	4,93 ± 0,1	1,25	-2,59	p < 0,05
ЛАП	2,83 ± 0,1	1,3	3,15 ± 0,14	1,76	-1,79	

Полученные данные показывают, что при общей позитивной динамике развития личностных характеристик (рис. 2), изменения показателей на достоверном уровне значимости наблюдаются только по 2 шкалам: а) данные уровня общей коммуникативной толерантности уменьшаются от средних значений $4,62 \pm 0,09$ до $4,16 \pm 0,15$ ($p < 0,05$), что свидетельствует о повышении толерантности; б) по шкалам методики МЛО «Адаптивность» изменения на достоверном уровне различия наблюдаются только по шкале «Моральная нормативность» от средних значений $4,64 \pm 0,07$ до $4,93 \pm 0,1$.



Ряд 2 – данные, полученные до методической практики

Ряд 1 – данные, полученные после ознакомительной практики

Рис. 2. Полигон частотного распределения данных, полученных после ознакомительной и перед методической практикой

Полученные данные свидетельствуют о том, что в течение учебного года студенты осмысливают и принимают свою социальную роль – роль будущего учителя, свое отношение к ней. На фоне принятия позиции учителя, морально-нравственных норм поведения, соответствующих этому социальному статусу, меняется отношение к людям в целом, о чем свидетельствуют данные диагностики уровня общей коммуникативной толерантности (табл. 2).

В конце 8 семестра студенты 4 курса проходят методическую практику, которая по своему содержанию отличается от ознакомительной тем, что вместо пассивного участия в образовательном процессе студенты уже самостоятельно пробуют свои силы в качестве учителей-предметников. Они проводят не менее 15 уроков по предмету специализации, ежедневно посещают уроки учителей школы, своих товарищей по группе. Выполняя задание по практике, студенты ежедневно ведут дневник практики, в котором проводят анализ посещенных уроков, отмечают их достоинства и недостатки. Это помогает им развить рефлексивные умения, необходимые учителю не только на этапе анализа урока после его завершения, но и на этапе его подготовки. Результаты сравнения данных, полученных до и после прохождения методической практики, показывают изменения данных на достоверном уровне различия по всем шкалам обеих методик (табл. 3).

Повышается уровень коммуникативной толерантности от средних значений $4,16 \pm 0,15$ до $3,72 \pm 0,12$ ($p < 0,01$), что говорит о позитивном настрое студентов на детей, учительский коллектив и деятельность учителя в целом.

Таблица 3

Сравнение результатов выполнения методик МЛО «Адаптивность»
и «Диагностика общей коммуникативной толерантности»
перед и после методической практики

	Рез-ты перед практ.		Рез-ты после практ.		t-Стьюдента	
	M ± m	δ	M ± m	δ		
Толерантность	4,16±0,15	1,87	3,72±0,12	1,6	2,21	p<0,01
ПР	4,44±0,15	1,95	4,89±0,09	1,22	-2,44	p<0,01
КП	4,33±0,08	1,1	4,64±0,13	1,66	-1,93	p<0,05
МН	4,93±0,1	1,25	5,33±0,07	0,98	-3,13	p<0,01
ЛАП	3,15±0,14	1,76	3,57±0,15	1,86	-2	p<0,05

Все шкалы методики МЛО «Адаптивность» показывают изменения на достоверном уровне различий (рис. 3). Это дает возможность полагать, что адаптационный потенциал увеличивается. Причем его изменение происходит именно во время практического применения полученных знаний, так как роль учителя, по своему содержанию являющаяся ведущей в общении, налагающей на студентов серьезные обязанности по обучению и воспитанию детей, заставляет их сразу, с первых дней практики, принять позицию «взрослого», и соответственно это влечет изменение личностных характеристик. Надо сказать, что это изменение опирается не только на ситуацию самой практики, но и на желание студентов почувствовать себя по-настоящему взрослыми, так как в вузе они находятся в позиции пассивного получения знаний, подчиняются твердому регламенту образовательной системы, не позволяющей им выразить свою индивидуальность и творческие способности.

Это подтверждается анализом студенческих отчетов по практике, их характеристиками из школ и личными беседами с каждым студентом.

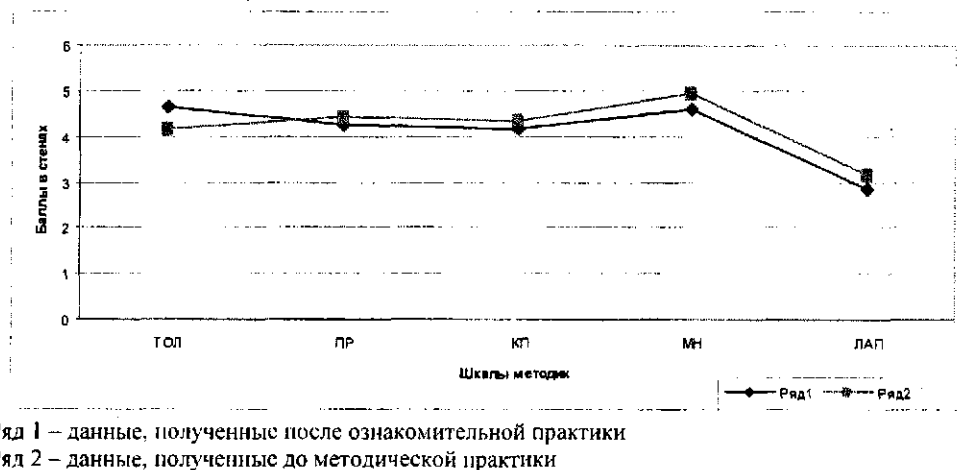


Рис. 3 – Полигон частотного распределения данных, полученных до и после методической практики

Выводы:

Таким образом, полученные результаты исследования показывают следующее:

1. В процессе педагогических практик толерантность как профессионально важное качество личности учителя претерпевает изменения, динамически развиваясь от снижения при первом включении в профессиональную деятельность до повышения развития этого качества на этапе следующей ступени практического вхождения в профессию. Причем толерантность в контексте педагогической деятельности рассматривается как проявление эмоциональной устойчивости, терпимости и принятия другого человека.
2. Это дает возможность предположить, что процесс профессиональной адаптации, являющейся необходимым условием успешной профессиональной деятельности, развивается неравномерно. Первый профессиональный опыт зачастую ставит студентов в ситуацию затруднения и вынуждает их строить новые модели своего поведения в деятельности и общении. Рефлексивный анализ пережито-

го опыта дает положительные результаты – личностный адаптационный потенциал увеличивается, давая возможность студентам раскрыть свои способности, сформировать необходимые профессионально важные качества, навыки и умения.

Литература

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М., 2007.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Питер, 1996.
3. Психодиагностические методики для клинических психологов: учеб. пособие / под ред. В.Л. Ситникова. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 2005.
4. Константинов В.В. Экспериментальная психология. Курс для практического психолога. – СПб.: Питер, 2006.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ Л.Г. Ушакова

При очевидной потребности к высшему образованию лишь в последние годы стали разрабатываться программы, нацеленные на совершенствование мыслительных способностей студентов. Доминирующим направлением в учебном процессе педагогического вуза остается предметно-познавательный подход к музыкальным занятиям, в большинстве случаев основанный на «информационном», монологическом методе работы преподавателя со студентами. Это препятствует интеллектуальному развитию будущего учителя музыки, дает минимальную возможность для дальнейшего профессионального развития. Организация учебных занятий, построенных по принципу возникновения уровней теоретического мышления, таких как анализ, планирование и рефлексия выступает условием эффективного развития профессионального музыкального мышления студентов.

ABOUT OF PROFESSIONAL MUSIC MENTALITY OF STUDENTS OF MUSIC PEDAGOGICAL DEPARTMENTS L.G. Ushakova

In recent years there is an obvious need in higher education. That's why many programs aimed to the improvement of intellectual abilities of students are being developed now. The main tendency in training process of pedagogical university is the subject-perceptual method to the musical classes, based on «informational» monological method of work of teacher with the students. This prevents the intellectual development of future music teacher, gives minimum possibility for further professional improvement. The organization of classes build on principle of occurring of the level of theoretical thinking, such as analysis, planning and reflection are the condition of effective development of professional music mentality of students.

Проблема изучения мышления в отечественной и зарубежной психологии отличается многочисленными и довольно часто противоречивыми исследованиями, так как связаны они с изучением сложного объекта. О такой же ситуации можно сказать и в музыковедческой, и музыкально-педагогической литературе. Несмотря на множество отечественных и зарубежных работ, посвященных проблемам изучения музыкального мышления, его структуры и видов, единого мнения в определении данного понятия на сегодняшний день нет.

В становлении теории музыкального мышления немаловажную роль сыграл Э. Ганслик, который говорил о необходимости научно-объективного подхода к явлениям музыкальной культуры и искусства. Музыкальное мышление Э. Ганслик представлял как способность индивида ощущать эволюционное развитие музыкального произведения, трансформировать звукоидеи. К особенностям профессионального музыкального мышления Э. Ганслик относил умение слышать дальнейшее развитие музыкального произведения, а также умение соотнести и сопоставить то, что звучит в данный момент [3, с.27].

Рассматривая проблему музыкального мышления, нельзя не отметить и работы Г. Римана, который первостепенное внимание уделял внутренней, композиционной логике музыкального искусства. На основе его разработок стала возможной правомерность общепсихологических подходов к явлениям музыкального искусства и самой категории «музыкальное мышление».