

Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. С. 36–40.

2. Борытко Н.М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2012. № 11(75). С. 41–45.

3. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д., 2006.

4. Столярчук Л.И. Гендерный подход в условиях непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2012. № 4(68). С. 33–37.

5. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. М. : ТЕРРА, 1988. Т. 37.

* * *

1. Boryitko N.M. Gumanitarnaya paradigma obrazovaniya v kontekste gendernyih issledovaniy // Gendernye issledovaniya v obrazovanii: problemy i perspektivy : sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 15–18 apr. 2009 g. Volgograd : Izd-vo VGPU «Peremena», 2009. S. 36–40.

2. Boryitko N.M. Gumanitarnye printsipy professionalnogo obrazovaniya pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2012. № 11(75). S. 41–45.

3. Kamenskaya E.N. Genderniy podhod v pedagogike : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Rost. gos. ped. un-t. Rostov n/D., 2006.

4. Stolyarchuk L.I. Genderniy podhod v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2012. № 4(68). S. 33–37.

5. Tolstoy L. N. Polnoe sobranie sochineniy : v 90 t. M. : TERRA, 1988. T. 37.

Pedagogic preventive measures of disadaptation of a teenager: gender approach

There are considered the theoretical premises of the ideas of pedagogic preventive measures of the gender disadaptation of a teenager. There is substantiated the gender approach as the methodological foundation of the research of teenagers' gender disadaptation issue based on the experience of the institutions of additional education.

Key words: *gender disadaptation, gender identity, masculinity, femininity, androgyny, gender approach, pedagogic preventive measures.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2014)

© Алтынбаева Е.А., Близнецова О.И., 2014

Е.А. АЛТЫНБАЕВА, О.И. БЛИЗНЕЦОВА
(Нижневартовск)

СПОСОБНОСТЬ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Раскрыта сущность способности к целеполаганию как ключевой образовательной компетенции. Обоснованы необходимость и возможность ее формирования у старших дошкольников как показателя готовности ребенка к школьному обучению. Эмпирически выделены уровни развития этой способности. Представлены результаты лонгитюдного исследования уровней способности к целеполаганию у детей 6 – 7 лет.

Ключевые слова: *целеполагание, способность к целеполаганию, образовательная компетентность, готовность к школе.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры выпускника дошкольного учреждения как результат усвоения ключевых компетенций. К таким компетенциям, в частности, относятся способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения, а также умения действовать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Все эти компетенции предполагают наличие у ребенка способности принимать и удерживать цель, заданную взрослым, и самостоятельно определять доступные его осознанию цели, т. е. способности к целеполаганию.

Исходными для понимания сущности способности к целеполаганию являются понятия «цель» и «способность». В отечественной психологической науке существует трактовка категории «цель» как осознанного образа результата, связанного с мотивом. Путь достижения цели предполагает прогнозирование и планирование деятельности, определение конечной и промежуточных целей, т. е. *целеполагание*. Начальный момент этого пути – постановка цели. Поскольку цель представляет собой конкретизированную, или «сфокусированную», потребность, ей необходимо предшествует определенное мотивационное состояние, которое направляет когнитивный потен-

циал, что и обеспечивает возможность постановки целей и их планирование.

Центральным моментом в процессе целеполагания является целеобразование. Характеризуя его как процесс порождения целей, О. К. Тихомиров выделяет в нем следующие особенности:

- существуют предпосылки возникновения новых целей, среди которых наиболее значимыми являются актуализация новых потребностей и мотивов, усвоение новых знаний о возможных результатах, возникновение новых результатов действий;

- наиболее распространенным вариантом целеобразования является превращение требования в индивидуальную цель, или принятие цели, которое обусловлено усвоением общественных целей и природой формирования индивидуальных потребностей;

- в ситуации предъявления противоречивых требований необходим выбор одного из имеющихся требований, который обусловлен актуальной и потенциальной потребностью;

- целеобразование может осуществляться в трех формах: как процесс, как действие и как деятельность, основными его приемами являясь осмысление ситуации, «оттягивание» окончательного принятия решения, условное принятие цели, обращение за советом;

- образование цели может иметь характер развернутого во времени процесса, при этом существенным параметром временной динамики является изменение последующих целей в зависимости от результатов и целей предшествующих действий [4, с. 48].

Таковы содержательные характеристики целеполагания как процесса от возникновения цели до ее реализации. Организация целеполагания, включающая в себя совместные действия взрослого и ребенка, преподавателя и учащихся по определению целей, их принятию, переопределению, предполагает определенный уровень владения соответствующими умениями.

В структуру способности к целеполаганию входят способность к осознанию цели (предвосхищение будущего результата, осознание возможности достижения цели, осознание степени ее принятия); способность к принятию цели – превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации или требования, предъявленного взрослым) в индивидуальную цель, выбор требования; способность к целеобразованию – предварительная и окончательная постановка цели, изменение последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий, прогнозирование успешности или неуспешно-

сти предстоящих действий, выделение промежуточных целей.

Психологические характеристики и функции этих компонентов способности к целеполаганию у субъектов образовательного процесса на каждом из этапов онтогенеза не исследованы, что в значительной мере затрудняет решение проблемы целеполагания в практике образования. Изучение же механизмов формирования этой способности в онтогенезе может быть продуктивным в контексте структуры ведущей деятельности субъектов образовательного процесса и психических новообразований.

Как следует из результатов исследований Л.Г. Лысюк, большинство детей к 2,5 года способны осознавать цели собственных действий, что проявляется в феноменах целенаправленного поведения; от 2,5 до 3,5 лет у детей развивается осознание собственных действий в форме намеренного их воспроизведения в ситуации общения со взрослыми. Возможность осознания собственных действий связана с типом постановки цели: дети, которые словесно формулируют цель до начала действия или во время его выполнения, как правило, частично или полностью осознают собственные действия; уровень осознания собственных действий зависит от уровня сформированности действий [3, с. 59]. Однако, как показывает практика, данная проблема не всегда выделяется в деятельности педагогов дошкольных учреждений как значимая. В своей работе воспитатели отдают предпочтение формированию у детей конкретных, готовых знаний, сами задают цель деятельности, выбирают средства и пути ее достижения. Это часто приводит к неумению детей самостоятельно поставить цель, спланировать деятельность, управлять своим поведением. В старшем дошкольном возрасте формируется произвольность психических процессов, что обеспечивает умение определять цели деятельности, находить доступные средства для их реализации и контролировать их достижение, кроме того, к 6–7 годам ребенок способен совершать действия в уме, размышлять по поводу своих мыслей и поступков, что служит основой осознания и оценки своей деятельности, ее результатов, способов их достижения. В данный возрастной период у ребенка формируется умение сознательно подчинять свои действия определенному мотиву. Мотив обычно реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. Вектор «мотив–цель» является основой построения образа того, что может удовлетворить актуальную потребность [5, с. 11–34]. В нашем исследовании теоретически выделены четы-

ре уровня способности к целеполаганию у дошкольников.

Низкий уровень характеризуется тем, что предъявленное взрослым требование ребенок осознает лишь частично, формально, принимает только простейшие задачи в форме прямого указания, не предполагающие удержания цели и определения промежуточных целей. При выполнении более сложных заданий ребенок либо отвлекается, либо демонстрирует хаотичное поведение, не знает, что нужно делать, в связи с чем нуждается в постоянной помощи психолога; не может выделить промежуточные цели и планировать свои действия, может выполнять несложные одноактовые действия с относительно элементарным операционным составом.

На *уровне ниже среднего* ребенок способен принимать практические задачи, хорошо осознает их. Понимает, что именно требуется получить в результате, стремится довести свои действия до конца и получить оценку полученного результата. Принимая практическую задачу, ребенок способен выделить ее пооперационный состав и наметить промежуточные цели, но не удерживает их на протяжении выполнения задания, принимает простейшие требования и выполняет самостоятельно. Реагирует на новизну практической задачи, но при включении в решение теоретической задачи ведет себя хаотично или прекращает всякую активность. Задание выполняет с помощью психолога. Требуется эмоциональная поддержка взрослого.

На *среднем уровне* ребенок охотно и достаточно легко принимает и выполняет практические задачи, столкнувшись с трудностями, осознает необходимость выявления нового способа действия. Однако, приступив к выполнению, такой дошкольник быстро утрачивает познавательное содержание цели и сосредоточивается на ее практической части. После окончания действия может достаточно полно воспроизвести весь ход выполнения задания, т. к. удерживает промежуточные цели. Стимулирующая помощь психолога необходима в отдельных ситуациях выполнения задания.

Высокий уровень целеполагания характеризуется тем, что ребенок осознает требование собственно познавательной задачи, определяет в соответствии с ним цель предстоящих действий и сохраняет ее в течение всего процесса выполнения. Приступив к выполнению познавательной задачи, дошкольник четко следует ее требованиям на всех этапах ее решения. Ребенок четко ориентируется в задании, последовательно осуществляет действия

в соответствии с требованиями выполнения этого задания, способен самостоятельно сформулировать цель.

Выделенные уровни определили логику исследования особенностей способности к целеполаганию у детей 6–7 лет. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе было организовано наблюдение за детьми на занятиях по обучению грамоте, в ходе которого фиксировались включенность ребенка в выполнение новых практических заданий, решение новых на примере хорошо известного способа, удержание основной цели при выполнении новых заданий, а также характер ответов на вопросы «Что ты должен был узнать?» и «Что узнал нового?» после выполнения задания. На втором этапе были предъявлены задания, предполагающие четкое выполнение действий по указанному образцу, удержание промежуточной цели, способность выделять и фиксировать результаты. Результаты исследования позволяют констатировать, что выполнение дошкольниками заданий не завершается конкретным результатом, дети принимают лишь простейшие требования, не выделяют промежуточные цели; большая часть детей экспериментальной и контрольной групп находится на низком уровне: 62% детей экспериментальной группы, 58% – контрольной.

Целью формирующего эксперимента было формирование у детей умения постановки цели и ее удержания. После введения в занятия таких заданий, как работа с картами-схемами, лабиринтами, моделями, схемами-опорами, требующих сохранения, удержания цели и определения промежуточной цели, у детей экспериментальной группы была выявлена положительная динамика способности к целеполаганию (от 0 до 35%).

На контрольном этапе использовались методики для констатации достигнутого уровня: планирование достижения предварительного результата, постепенный переход от внешнего целеполагания к внутреннему, что является показателем развития самостоятельности. Итоговые результаты, полученные по завершении работы, обнаружили значительные изменения и показали, что в экспериментальной группе повысился уровень способности к целеполаганию. Так, в экспериментальной группе высокий уровень обнаружен у 32% детей, средний – у 54%, в то время как в контрольной группе 38% детей оказались на низком уровне и 36% – на уровне ниже среднего.

Формирование способности к целеполаганию в экспериментальной ситуации осуществлялось с учетом возрастных психических но-

вообразований и основной линии психического развития дошкольника, а именно с развитием произвольности поведения и психических функций – внимания, памяти, воображения. Произвольность становится основой формирования механизмов целеполагания, в частности умения принять и удержать сформулированную взрослым цель. Именно это представляет собой важнейшее условие перехода к учебной деятельности и обеспечивает готовность к школьному обучению, которая в аспекте целеполагания остается неисследованной.

Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности ребенка к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу [6, с. 287]. Н.Г. Салмина выделяет произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности [1, с. 4]. А.Н. Леонтьев считал, что произвольность поведения как раз и связана с превращением правил поведения во «внутреннюю психологическую инстанцию». Ребенок должен уметь ставить и достигать цели, преодолевать некоторые препятствия, проявляя дисциплинированность, организованность, инициативность, решительность, настойчивость, самостоятельность [2, с. 37]. Определение и удержание цели как главных компонентов целеполагания является важным шагом в деятельности ребенка, т. к. выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции.

Существует проблема диагностики способности к целеполаганию как показателя готовности ребенка к учебной деятельности. В настоящее время диагностические программы (или диагностики) решают частные задачи определения психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению: умение воспроизводить образец, развитие тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки, общее интеллектуальное развитие ребенка, может ли ребенок работать, не отвлекаясь, сосредоточенно. В соответствии с Положением о службе практической психологии в сфере образования психолог имеет право самостоятельно определять состав диагностической батареи. В распоряжении психолога имеется некоторая совокупность психодиагностических методик, каждая из которых направлена на изучение определенной стороны психологической готовности к обучению, и серьезной проблемой оказывается получение по ре-

зультатам психодиагностики целостной непротиворечивой картины развития ребенка.

Многообразие диагностических процедур, существующих на сегодняшний день, отличается однообразием содержания диагностического материала, неполнотой исследования необходимых компонентов психического развития ребенка, а также доступностью для неспециалистов (для родителей), которым фактически передается в руки профессиональный психологический инструментарий. В этой связи способность к целеполаганию можно считать интегрированным показателем готовности к школьному обучению. Однако возникает необходимость разработки методики исследования способности к целеполаганию как ключевой образовательной компетенции и адекватной задачам подготовки дошкольников к школе.

Литература

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М. : Акад. проект, 2000. 3-е изд., перераб. и доп.
2. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М., 1995.
3. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // *Вопр. психологи.* 2000. № 1. С. 58–67.
4. Тихомиров О.К. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О.К. Тихомирова. М. : Наука, 1977.
5. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета : кол. моногр. / авт. коллектив: А.В. Абрамов [и др.]. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та. 2010.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // *Избранные психологические труды* / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.

* * *

1. Gutkina N.I. Psihologicheskaya gotovnost k shkole. M. : Akad. proekt, 2000. 3-e izd., pererab. i dop.
2. Leontev A.N. Psihicheskoe razvitie rebenka v doshkolnom vozraste / pod red. A.N. Leonteva i A.V. Zaporozhtsa. M., 1995.
3. Lyisyuk L.G. Empiricheskaya kartina stanovleniya produktivnogo tselepolaganiya u detey 2–4 let // *Vopr. psihologi.* 2000. № 1. S. 58–67.
4. Tihomirov O.K. Psihologicheskie mehanizmy tseleobrazovaniya / pod red. O.K. Tihomirova. M. : Nauka, 1977.
5. Tselepolaganie v uchebnom protsesse gumanitarnogo universiteta : kol. monogr. / avt. kolektiv: A.V. Abramov [i dr.]. Nizhnevartovsk : Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta. 2010.

6. Elkonin D.B. *Psichicheskoe razvitiye v detskih vozrastah // Izbrannyye psichologicheskie trudy / pod red. D.I. Feldshteyna. M., 1995.*

Ability for goal setting as the educational competence of senior preschool children

There is revealed the essence of the ability for goal setting as the key educational competence. There is substantiated the necessity and the possibility of its formation for senior preschool children as the sign of child's readiness for school education. There are empirically sorted out the levels of development of this ability. There are represented the results of the longitude research of the levels of the ability for goal setting by 6-7 year old children.

Key words: *goal setting, ability for goal setting, educational competence, readiness for school.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2014)

М.С. КОРЕНЬКОВА
(Волгоград)

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ
ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ
КАК СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ
ЦЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ
ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

Изложены основы конструирования модели процесса формирования у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам. В качестве ведущих средств формирования рассматриваемого личностного образования предложены эвристические личностно значимые педагогические ситуации и проблемные ценностно-смысловые задания.

Ключевые слова: *семья, социально значимая ценность, ценностное отношение, эвристическая личностно значимая педагогическая ситуация, проблемное ценностно-смысловое задание.*

Семья является непреходящей ценностью для развития каждого человека, играет значимую роль в жизни государства, в воспитании новых поколений, закладывая основы гражданского поведения. В связи с этим форми-

вание у школьников отношения к семье как социально значимой ценности на основе сочетания духовных ценностей и нравственных ориентиров, характерных для российской культуры, – одна из главных задач, поставленных сегодня государством и обществом перед педагогической наукой и практикой [2].

Отношение старшеклассника к семье как социально значимой ценности мы понимаем как интегративное личностное образование, характеризующееся знанием семейных традиций, обеспечивающих связь между поколениями, осознанием старшеклассником ответственности семьи за воспитание гражданина, проявляющееся в реализации умения личности прогнозировать и корректировать свою деятельность в контексте ценности «семья». Анализ научной литературы позволил выделить и обосновать структуру отношения к семье как социально значимой ценности, включающую когнитивный, эмоционально-смысловой и проективно-деятельностный компоненты [4].

Сензитивным периодом для формирования отношения к семье как социально значимой ценности является старший школьный возраст, когда активно формируется мировоззрение (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Э. Эриксон). Приобщение обучающихся к ценностям является важнейшей составляющей этого процесса. В этой связи особую роль обретает аксиологическая среда гуманитарного образования, которая представляет собой совокупность условий, обеспечивающих активность школьника в присвоении общечеловеческих ценностей, в частности социально значимой ценности «семья» (Л.П. Разбегаева).

Феномен семьи как педагогическая проблема исследовался в различных аспектах (Н.П. Андропова, И.В. Власюк, О.Н. Гноева, Е.П. Гуляева, Е.И. Зритнева, М.А. Дмитриева, И.Б. Левицкая, Л.Н. Урбанович и др.). Однако потенциал гуманитарных дисциплин для формирования рассматриваемого личностного образования не исследовался, поэтому в настоящей статье мы обратимся к построению модели педагогического процесса, направленного на формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам.

Основаниями для конструирования модели данного процесса выступили теория целостного педагогического процесса (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев), деятельностный подход к организации педагогическо-