

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Ученые записки МГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сборник научных статей

Выпуск 10

**Мурманск
2010**

УДК 159.9(062.552)

ББК 88я54

М91

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

Научные редакторы: **И.А. Синкевич**, канд. пед. наук, доцент (МГПУ);
А.А. Сергеева, канд. пед. наук, доцент (МГПУ)

Рецензенты: **А.В. Прялухина**, зав. кафедрой социальной работы и психологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Мурманске), канд. психол. наук, доцент;
Е.Г. Трудкова, канд. пед. наук, доцент (МГПУ).

Коллектив авторов

Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. - Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10. - 211 с.

Десятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» обозначает актуальные психолого-педагогические проблемы модернизации российского образования, теоретико-методологические аспекты проблемы формирования профессионального сознания педагога в современных кросскультурных условиях России; проблемы психолого-педагогического образования (образовательные технологии); психология в системе комплексных исследований творчества.

В сборник трудов включены научные публикации преподавателей кафедр: психологии, педагогики, дошкольного и начального образования, специальной педагогики и психологии, педагогического проектирования и образовательных технологий, музыкального образования МГПУ и представлены научные исследования педагогов, психологов, социальных работников из разных городов и регионов России и зарубежья: Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Заполярный, п. Мишуково и др.), г. Санкт-Петербурга, г. Ярославля, г. Пскова, г. Омска и др., Финляндии (г. Оуло) и др. Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии.

ISBN 978-5-4222-0046-7

Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ), 2010

Введение

На современном этапе развития России главная задача образовательной политики состоит в обеспечении соответствующего качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства за счет его дифференциации и индивидуальности.

Модернизация образовательной системы требует активизации научно-творческого потенциала будущих педагогов. Ситуация, в которой сейчас находятся педагогические и психологические науки требует: разработки новых теоретических концепций; расширения исследований закономерностей психического, личностного, социального развития человека в современных условиях. Факторы, обуславливающие необходимость содержательной модернизации системы школьного образования:

- 1) глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране;
- 2) диверсификация системы школьного образования;
- 3) изменения задач школы и роли учителя (ориентация на социализацию школьников);
- 4) возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья школьников;
- 5) информатизация общества, вследствие чего учитель перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей;
- 6) социализация учащихся, происходящая внутри и вне школы.

Согласно Стратегии 2020, образование должно обеспечить: 1) формирование политической культуры демократической России; 2) достижение передовых позиций в глобальной экономической конкуренции; 3) изменение социальной структуры общества в пользу среднего класса; 4) укрепление национальной безопасности и реализации конституционных прав граждан. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет: систему базовых национальных ценностей; современный национальный воспитательный идеал; цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания школьников в единстве урочной и внеурочной деятельности.

В сложившейся социальной ситуации объявленная Президентом России национальная инициатива «Наша новая школа» - это приоритетный национальный проект сбережения, развития и формирования инновационных человеческих ресурсов, а по существу - проект социокультурной модернизации общества на основе и через систему образования.

Высшая школа призвана решать две основные задачи: дать человеку высшее профессиональное образование (подготовка специалистов-профессионалов); способствовать всестороннему, гармоничному развитию его личности (воспитание специалистов-профессионалов). Образование рассматривается сегодня как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и ее саморазвития, когда педагог в процессе сотрудничества и совместной деятельности с ребенком помогает ему найти свою дорогу в сложном и противоречивом мире.

Десятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» предлагает материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», проходившей в Мурманском государственном педагогическом университете 5-7 апреля 2010 года.

Статус конференции обуславливает представление научных поисков педагогов, психологов, социальных работников и др. из разных городов и регионов России, дальнего зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Заполярный, п. Мишуково и др.), г. Санкт-Петербурга, г. Ярославля, г. Пскова, г. Омска и др., Финляндии (г. Оуло).

В первом томе сборника трудов традиционно включены научные статьи преподавателей кафедры психологии, а также кафедр: педагогики, дошкольного и начального образования, специальной педагогики и психологии, педагогического проектирования и образовательных технологий, музыкального образования МГПУ.

В тематическом плане сборник определяет секции научно-практической конференции по следующим направлениям: психолого-педагогические проблемы модернизации российского образования, теоретико-методологические аспекты проблемы формирования профессионального сознания педагога в современных кросскультурных условиях России; проблемы психолого-педагогического образования (образовательные технологии); психология в системе комплексных исследований творчества.

Представленные материалы могут быть интересны научным работникам в области психологии и педагогики, практическим специалистам в их профессиональной деятельности.

Глава I. Психолого-педагогические проблемы модернизации российского образования

Д.Г. Левитес

О некоторых факторах «скрытой» педагогической реальности

Описание этого феномена в педагогической литературе сейчас переживает своеобразный «ренессанс». Под «скрытой педагогической реальностью» (hidden curriculum) ученые понимают множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое, так и косвенное образовательное воздействие, являясь условием для протекания процессов обучения и воспитания

Вот небольшой перечень работ, в самих названиях которых в определенной степени уже раскрывается содержание понятия «скрытой» педагогической реальности:

1. Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999.
2. Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. – 2000. – № 1.
3. Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000.
4. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. – М.: Прогресс, 1995.
5. Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000..
6. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000.
7. Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. – 2001. - № 7.
8. Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995.
9. Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995.
10. Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. – 2000. - № 5.

Итак, «уклад», «фон», «среда», «подтекст», «контекст», «школа как с-бытие», «школа - «дом», «ритуалы» и «символы», «традиции» и «обряды» ...

В этих работах идет речь о необходимости создания особых **предметно-пространственных и знаково-символьных развивающих, воспитывающих и образовательных сред**, в которых ребенок - ученик не только чувствует себя комфортно, которые не только обживает и одухотворяет, но и социализирует и одушевляет в совместной деятельности с учителем, и, которая, становится партнером ребенка по деятельности

Как отмечает целый ряд авторов, в противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать повинность. И, когда пребывание в такой среде становится для подростка, школьника особенно невыносимой, он начинает **«обживать» ее в дикой некультуренной форме.**

И с этой точки зрения – учет факторов «скрытой» педагогической реальности при проектировании и организации педагогического процесса - определенный интерес представляют те научные разработки и образовательные практики, где ставится задача построения **«возрастосообразной»** школы.

Речь идет о проектировании и организации образовательного пространства, в котором ребенок, ученик проводит большую часть своей жизни и которое должно в максимальной степени соответствовать возрастным психологическим и психофизиологическим **установкам, ожиданиям и особенностям** данного возраста.

Если сравнивать по ступеням обучения, то на первое место по выполнению этого требования можно уверенно поставить **начальную школу.** Начиная от интерьера классной комнаты и облика первой учительницы («вторая мама»), и кончая преобладанием игровых форм и методов обучения, методов контроля и оценки учебных достижений - все атрибуты школьной жизни в максимальной степени проектируются и организуются в расчете на маленького ребенка со своими страхами, ожиданиями, привычками и возможностями.

Да, и вузовская подготовка учителя начальных классов – это в большей степени подготовка **педагога-антропотехника и педагогического психолога,** чем «преподавателя-предметника» как на других факультетах.

На мой вопрос «А какую бы ступень школьного образования по признаку «возрастосообразности» Вы бы поставили на второе место после начальной школы?» мои слушатели на курсах повышения квалификации с уверенностью называют **«старшую» школу.** На вопрос «почему?» следуют моментальный ответ: «Ну, так все же хотят поступить в ВУЗ? Вот все так и организовано: и «кабинетная» система, и ресурсные центры, и «ди-

станционка», и экстернат, и лекционно-семинарская и зачетная системы обучения, и тот же ЕГЭ...».

Но вот, дальнейшее обсуждения вопроса о том, является ли стремление к поступлению в высшее учебное заведение» главной психологической установкой этого возраста, приводит слушателей в замешательство. В ходе обсуждения вдруг выясняется, что часто такие «установки» учеников не являются потребностью возраста, которая переходит в свою осознанную форму - «запрос», а, скорее, ответ на **родительские страхи и ожидания**. Сын или дочь оказываются втянуты в «игру», в которой непоступление в вуз расценивается как жизненный крах. Вот они и стараются изо всех сил, реализуя наши взрослые страхи и амбиции в полной уверенности, что в мире, который приготовили для них взрослые, и в который им после школы предстоит вступить, без диплома о высшем образовании не проживешь!

Вот возможное объяснение и **учебных перегрузок, и дидактогенных неврозов, и характера мотивации учения и состояния здоровья** к окончанию школы. Именно эти обстоятельства во многом, на наш взгляд, объясняют их **«внутренний уход» от учения** в иные реальности молодежной субкультуры, некоторые из которых представляя реальную угрозу для их психического и физического здоровья. Но, именно они, очевидно, отвечают тем самым внутренним установкам и потребностям 15-17 людей проживающих такие важные два года своего взросления,

И, тем не менее, несмотря на столь тревожные симптомы, в совокупности проблем школы старшей ступени ясно виден «свет в конце тоннеля». Я имею в виду активно развивающуюся сегодня практику **профильного обучения** в старших классах, организацию на местах ресурсных центров, представляемый старшекласснику реальный выбор собственной образовательной траектории.

Основная проблема «возрастосообразности», на наш взгляд, локализована в **основной** школе.

И педагогическая практика, и педагогическая психология с уверенностью доказывают, что основные психологические установки подростка - **самоопределение и самоутверждение**. В его деятельности и поведении им движут именно стремление найти себя в каком-нибудь деле и утвердиться в группе сверстников.

Как это сделать? Читением книг, с героями которых часто отождествляет себя подросток, строит жизненные сценарии и модели поведения, а иногда и выбирает будущую профессию? Сомнительный путь: слишком многое должно «совпасть» в «герое» и в читателе, чтобы этот выбор оказался верным, и велика опасность ошибки и последующего разочарования.

Самый верный, а, по сути, и единственный способ «найти себя» – включение в полноценную, осознанную **деятельность**. Вот в таком поиске

наш герой, и мечется, «перебирая» кружки, секции, студии, формальные и неформальные объединения сверстников и, пугая родителей своим непостоянством.

И все это происходит после уроков, и вроде бы по нашей «взрослой» логике так и должно быть: внеклассная, внешкольная деятельность, дополнительное образование...

Не должно!

Давайте вспомним себя в этом возрасте: 13-15-летний человек, с его психологическими и физиологическими проблемами, мучительными поисками себя и своего места в этом мире, шесть часов проводит за школьной партой, занимаясь, по-сути, единственным видом деятельности - учебно-познавательной, в форме классно-урочной системы. Да, разве только эти шесть часов?!

Средняя продолжительность учебного дня (все виды учебных занятий школьников 9 и 11 классов) равняется 11,5 часам. Очень часто эта цифра доходит до 14 часов. В отдельных случаях до 16,5 часов. (Данные автора по мурманской области).

Хорошо, если произойдет «счастливое совпадение» и развитые академические способности, высокая познавательная активность, сформированные организационно-практические и интеллектуальные умения позволят подростку решить проблемы самоопределения и самоутверждения именно в данном виде деятельности.

Много ли таких, и что делать остальным, к концу учебного дня, который в очередной раз подтвердил бессмысленность часов проведенных за школьной партой? Бессмысленность для личностного самоопределения и самоутверждения.

Спросите об этом школьных учителей, или внимательно приглядитесь к вашему сыну или дочери – подростку, какими они возвращаются из школы? Усталыми? Да, нет, скорее - равнодушно-опустошенными.

Но, ведь тот же подросток готов до ночи возиться в гараже с машиной, или выматываться до седьмого пота на тренировках, или часами не отрываясь от письменного стола собирать модель самолета или компьютерную программу, или терзать гитару, отрабатывая сложные инструментальные рифы, или проявляет чудеса выносливости и стойкости в трудном многодневном походе ... Дополняйте сами. И ведь не оторвать к ужину, и ведь глаза горят и никакой усталости, пока в кровать «замертво» не упадет!

Как так?! Да, очень просто: самоопределение («нашел свое!») и самоутверждение («у меня получается, я чего-то стою!»)

Очевидно, что возрастосообразная основная школа должна превращаться из **монодеятельностной** в **полидеятельностную**, чтобы за те же шесть часов пребывания в ней ученик осваивал учебное содержание, включаясь в различные виды деятельности гораздо в большей степени, чем

это происходит сегодня:

- одна лабораторная работа по физике;
- один урок труда и один-два физкультуры за неделю.

А остальные тридцать шесть часов - за партой, уставившись на доску и слушая учителя... Тридцать шесть часов за неделю, 144 -за месяц, 1440 за год. 7200 часов - за пять лет...

А, потом в девятом классе ему предлагают сделать тот один единственный выбор, который должен определить его будущее!

Разнообразие организационных форм, методов и технологий обучения (в частности, **технология проектного обучения, обучение как исследование, коммуникативные технологии, деловые и ролевые игры, увеличение числа экскурсий, практических и лабораторных занятий**) - вот путь построения полидеятельностной основной школы, в которой школьник – подросток может реализовать возрастные установки самоопределения и самоутверждения осваивая учебное содержание.

Но, то, что совершенно ясно и педагогическому психологу и школьному учителю натывается на непонимание тех, кто, проектируя процесс обучения в основной школе, ориентируется не на ученика, а на учебную программу и интересы высшей школы. Предполагаемое введение своеобразного аналога ЕГЭ теперь уже в девятом классе - прямое тому подтверждение.

В контексте вопроса о «скрытой» педагогической реальности представляется интересным взглянуть на такой ее компонент, как некоторые **личностные качества педагога**, оказывающиеся эффективными факторами его профессиональной деятельности. Сегодня этот вопрос приобретает особую остроту в связи с разговорами о том, что **учительской профессии учиться необязательно**, что в школе вполне могут успешно работать люди, не имеющие педагогического образования.

Можно ли представить ситуацию, когда для лечения больного приглашают человека, не имеющего медицинского образования, только потому, что он когда-то лечился в больнице?

Кто пустит за штурвал самолета постороннего человека, на основании того, что он часто летал на этом самолете в качестве пассажира?

Это как же мы перестали уважать собственную профессию, если постепенно начинаем свыкаться с мыслью, что ни знания по педагогике и психологии, ни комплекс общепедагогических и специальных умений, ни особый склад души и ума, ни просто элементарная педагогическая техника уже не являются необходимыми атрибутами профессии!?

Впрочем, как есть люди с абсолютным музыкальным слухом, не знающие нот, но, тем не менее, становящиеся блестящими джазовыми импровизаторами, так есть и «гении» педагогического общения, для которых работа с детьми является такой же естественной как сама жизнь. Именно они создают опасную иллюзию, что учить и воспитывать очень легко и

этим может заниматься любой, кто пожелает.

Ну, ладно, та смелость, с какой непрофессионалы переступают порог класса, еще как-то объяснима их педагогическим невежеством; они просто не представляют, какую миссию возлагают на себя. Но почему мы вдруг стали смиряться с тем, что наши коллеги, имеющие педагогические дипломы, вдруг стали называть себя преподавателями, будучи профессиональными педагогами?! И не только называть, но и вести себя соответствующим образом.

Когда мы говорим о хорошем учителе, то привычно называем такие его характеристики, как владение учебным содержанием и методикой обучения. Все это, безусловно, правильно. Однако практика порой демонстрирует нам учителей, блестяще владеющих своим предметом и грамотно планирующем урок, но, часто оказывающимися несостоятельными в достижении «метапредметных», а особенно личностных и социальных эффектов образования.

И, наоборот, иногда, люди, не получившие педагогического образования, но в силу сложившихся жизненных обстоятельств или по призванию пришедшие работать с детьми (бывший инженер, преподающий математику в школе, тренер в спортивной секции, руководитель туристического кружка...) оказываются куда более эффективными в педагогическом взаимодействии со своим воспитанником, чем профессиональный учитель.

Очевидно, эти люди обладают некоторыми важными и профессионально значимыми личностными качествами, которые не всегда описаны в учебниках по педагогике и в квалификационных характеристиках педагога, но которые позволяют успешно заниматься педагогической деятельностью.

Назовем и коротко охарактеризуем некоторые из них:

1. Эмпатия.
2. Стремление к самоактуализации в профессии.
3. Владение вербальными и невербальными способами общения.
4. Позитивное отношение к себе и к своему предмету.

Феномен **эмпатии**, как способности поставить себя на место другого человека, способность к сопереживанию, а также характеристики вербальных и невербальных способов ее проявлений достаточно и полно описаны в психологической и педагогической литературе. Психолог Карл Роджерс определяет эмпатию следующим образом: *«Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь»* [1, с. 2].

В этой работе, казалось бы, нет нужды доказывать очевидное: значимость эмпатии в педагогической деятельности и важность владения учителем разнообразными способами **вербальной и невербальной коммуникации**. Однако наблюдения на уроках часто доказывают обратное: прекрасный специалист - «предметник» часто оказывается неспособным наладить **рефлексивное управление** процессом обучения, потому что в его педагогической технике крайне бедно представлены и то и другое. Особенно это касается **невербальных** способов коммуникации (взгляд, внешний вид, мимика (выражение лица), пантомимика (позы жесты), вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр, темп речи, паузы, смех и т.д.

И, что бывает особенно досадно при анализе урока, человек легко признает содержательные или методические ошибки, но не видит или не хочет видеть проблем коммуникации, которые часто бывают решающими в достижении педагогических результатов.

Самоактуализация [лат. actualis - действительный, настоящий] - стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. В некоторых направлениях современной западной психологии самоактуализация выдвигается на роль главного мотивационного фактора. Подлинная самоактуализация по А. Маслоу - потребность в самосовершенствовании, в полной реализации своего потенциала.

Традиционно, в содержании педагогического образования, как и в подготовке учителя, это понятие рассматривается по отношению к ребенку, к ученику. Но одним из необходимых условий успешной самоактуализации ученика является **присутствие в его жизни референтного взрослого, демонстрирующего образец такой самоактуализации** и являющегося для него примером.

Это могли бы быть родители, но что знает ребенок об их работе?! Что он знает об отношении к ним сослуживцев или учеников (если папа талантливый и уважаемый в своей среде инженер, а мама - учительница), и о тех успехах, которые они достигают на профессиональном поприще? Он видит их дома после работы или по выходным, усталыми, порой раздраженными, одним словом «обыденными», но никак не одухотворенными, творческими и победными! Продемонстрировать своему отпрыску профессиональную и личностную состоятельность в домашних условиях родители просто не имеют возможности.

Врач в поликлинике, продавец в магазине, эстрадная звезда на телеэкране... Эти «примеры» часто бывают непривлекательными или, наоборот, могут дать ребенку ложный, а потому опасный пример «удачной» самореализации, как, например, в шоу-бизнесе.

Единственный человек, которого он видит ежедневно и с которым взаимодействует в деятельности обучения - это школьный учитель. И если

он видит перед собой вечно раздраженного, унылого или напуганного неудачника, так и не сумевшего реализовать себя в выбранной профессии, то у него (ученика) может сложиться твердое убеждение, что самореализация – это, действительно, удел избранных.

Вывод простой: нескрываемая увлеченность учителя своим делом важнейший и эффективный фактор «скрытой» педагогической реальности.

Позитивное отношение к себе и к своему предмету. Иногда я в «шутку» спрашиваю своих студентов: «Назовите, не задумываясь, с «ходу» самый важный предмет в школе». Ответ следует незамедлительно: математика. «Почему?» « Больше всего уроков в неделю, первая строчка в расписании и все сдают экзамен...».

И, что самое поразительное, на курсах повышения квалификации также отвечают и учителя. А, тогда самые «не важные» учебные предметы? Ну, конечно, - музыка, физкультура, труды (простите, ну, конечно, «технология»!).... И, когда, я осторожно, спрашиваю, тех же студентов: «А, если бы вам был представлен выбор, то каким учебным предметом вы бы хотели заниматься больше? Что вы считаете важным для себя?» Вот тут палитра ответов становится намного шире. Школа наша, оставаясь в рамках, «традиционного» культуроцентрического подхода, по-прежнему занимается «трансляцией» культурного опыта, который в большинстве своем ограничен теми же «зунами».

Но, если изменить точку отсчета, и в качестве цели общего образования ставить не «овладение учебным содержанием», а развития личностного потенциала учениками средствами этого содержания («антропоцентрический подход»), то важность **математики** определяется не тем, что «все сдают экзамен», а тем, что она «ум в порядок приводит», т.е. является не целью, а, только **средством** для развития теоретического мышления.

А, школьная **литература** – **средство** (средство, а не цель!) для формирования «Я-концепции», и построения жизненных сценариев. А школьная **история** - **средство** становления гражданина. А, учебный предмет «**музыка**» - **средство**, которое дарит человеку целый мир, расширяет жизненное пространство, становится спасением в трудных жизненных ситуациях. «**Труд**», «**физкультура**», «**рисование**»... в школе содержание этих предмет, никак не может быть «целью», это всего лишь **средства** для развития личностного потенциала ученика и предупреждения тупиков этого развития.

При таком понимании функции...нет не функции, а миссии (!), своего учебного предмета и своей деятельности учитель-предметник не только иначе строит уроки, но и иначе понимает свое предназначение - зачем он пришел в школу.

Литература

1. Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist.
- 1975. - V. 5, N 2. - P. 2—10.

Социально-психологическое сопровождение и ранняя диагностика развития детей дошкольного возраста

Дети – будущее любой страны. Отношение к детям наряду с отношением к старшему поколению наиболее точно определяет состояние и уровень развития общества и государства.

Дошкольный возраст – период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Базисом формирования личности является семья. Именно родители передают первые образцы поведения (семьянин и т.д.), участвуют в развитии те или иных качеств личности ребенка (доброта, щедрость и др.) [1; 2; 5].

Социально-экономическая и демографическая ситуация современной России констатирует, что 68 % семей, имеющих детей в возрасте до 14 лет находится за чертой бедности. В силу этих обстоятельств родители не могут справиться с ответственностью по воспитанию детей. Таким образом, дети испытывают двойной стресс:

- с одной стороны – переживают негативный опыт жизни в семье (жесткое обращение, унижение, насилие, плохие бытовые условия, голод и т.д.),
- с другой – сам факт практического одиночества, безнадзорность и в конечном итоге – беспризорность.

Дошкольнику, оказавшемуся в такой ситуации, которую мы обозначаем утвердившимся в психолого-педагогической литературе термином - группа риска – требуется оказание действенной помощи со стороны государства, как на федеральном, так и на региональном (муниципальном) уровне.

Обратимся к документам международного уровня, касающимся проблем Детства. Хронология такова:

- 1927 г. – Женевская декларация прав ребенка;
- 1959 г. – Декларация прав ребенка;
- 1989 г. – Конвенция о правах ребенка, ратифицированная Верховным Советом СССР в июне 1990 г.;
- 1990 г. – Всемирная декларация об обеспеченности выживания, защиты и развития детей.

Ратификация Конвенции о правах ребенка обязала государство к активным действиям в области Детства:

- создание единого банка данных детей от рождения до 14 лет;
- ежегодное проведение массового скрининга детского населения и беременных женщин;

- ликвидация межведомственной разобщенности (Министерство образования, Министерство здравоохранения, Министерство социальной защиты населения) в решении проблем детей.

Однако, в силу значительного числа обстоятельств, с которыми пришлось столкнуться государству (распад СССР, изменения в социально-экономической сфере и демографии, кризис и пр.), все перечисленные выше направления деятельности не были выполнены.

Вместе с тем, на уровне государства были приняты и частично реализованы следующие нормативно-правовые акты:

- 1993 г. - Постановление Совета Министров Правительства РФ «О Федеральной программе «Дети России»» № 909.;
- 1998 г. - Федеральный Закон № 124 «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»;
- 2000 г. - Программа создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии;
- 2003 г. – Методические рекомендации Министерства образования РФ по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования

Таким образом, отступая от вышеназванных направлений Российская Федерация, как правопреемница СССР, предпринимала попытки, как на федеральном, так и на региональном (муниципальном) уровне, в сложной, критической ситуации государства для разрешения проблем Детства. Однако эти попытки не носили глобальный, принципиальный характер, что в последствие, вначале XXI привело к серьезным проблемам: сокращение сети всех видов дошкольных учреждений, слабая материально-техническая база, увеличение стоимости оплаты за ребенка и пр.

В связи с вышеизложенным, проанализируем статистические данные по Российской Федерации и Мурманской области по посещаемости детей дошкольного возраста дошкольных образовательных учреждений действующих видов и типов.

Обратимся к неутешительной статистике по Российской Федерации по состоянию на 01.09.2009 г. (см. Таблица 1).

1. Сеть и контингенты дошкольных образовательных учреждений по федеральным округам.

Таблица 1

Сеть и контингенты дошкольных образовательных учреждений по России, Федеральным округам

Наименование	Число дошкольных учреждений (ед.)		Число общеобразовательных учреждений (ед.)	Численность детей (чел.)		Число мест в дошкольных учреждениях		на 100 мест приходится детей			Численность детей, стоящих на учете для определения в д/у (чел.)
	городские поселения и сельская местность	в т.ч. в сельской местности		городские поселения и сельская местность	в т.ч. в сельской местности	городские поселения и сельская местность	в т.ч. в сельской местности	городские поселения и сельская местность	в том числе:		
									в городских поселениях	в сельской местности	
Российская Федерация	45607	18828	5630	5105419	1037870	4863484	1212493	105	111	86	1711533
Центральный ФО	10542	3060	973	1183149	145260	1167313	190810	101	106	76	331410
Северо-Западный ФО	4363	1319	501	548862	75459	542311	95006	101	106	79	106718
Южный ФО	5971	3120	321	683732	226452	620950	241542	110	121	94	247071
Приволжский ФО	11359	5511	1620	1164085	260005	1122538	318005	104	112	82	311139
Уральский ФО	4260	1463	541	544556	97636	501857	104228	109	112	94	221779
Сибирский ФО	6674	3146	1497	715231	168996	655116	191062	109	118	88	396184
Дальневосточный ФО	2438	1209	177	265804	64062	253399	71840	105	111	89	97232

Таблица 2

Сеть и контингенты дошкольных образовательных учреждений по субъектам Северо-Западного округа

Наименование	Число дошкольных учреждений (ед.)		Число общеобразовательных учреждений (ед.)	Численность детей (чел.)		Число мест в дошкольных учреждениях		на 100 мест приходится детей			Численность детей, стоящих на учете для определения в д/у (чел.)
	городские поселения и сельская местность	в т.ч. в сельской местности		городские поселения и сельская местность	в т.ч. в сельской местности	городские поселения и сельская местность	в т.ч. в сельской местности	городские поселения и сельская местность	в том числе:		
									в городских поселениях	в сельской местности	
Северо-Западный федеральный округ	4363	1319	501	548862	75459	542311	95006	101	106	79	106718
Республика Карелия	266	104	51	31034	5506	32249	7060	96	101	78	10318
Республика Коми	560	310	18	51191	10668	52357	14063	98	106	76	12247
Архангельская область	357	81	95	61030	13222	57790	14857	106	111	89	25776
Вологодская область	624	325	96	60774	14088	58810	16717	103	111	84	14521
Калининградская область	294	103	18	30204	4102	27057	4164	112	114	99	23665
Ленинградская область	456	197	35	56730	16276	63372	22199	90	98	73	6192
Мурманская область	308	40	5	40661	2682	50957	4168	80	81	64	1662
Новгородская область	254	109	95	29799	6155	29175	8059	102	112	76	3377
Псковская область	188	50	75	23773	2760	22379	3719	106	113	74	8825
г. Санкт-Петербург	1056		13	163666		148165		110	110		135

Остановимся более подробно на представляемой Министерством образования и науки информации. 2009 год. Численность дошкольных образовательных учреждений в РФ – 45607, из них – 18828 в сельской местности. Общая численность детей дошкольного возраста в городах, поселках и сельской местности – 5105 419. Число мест в дошкольных учреждениях 4863484. Численность детей, стоящих на учете для определения в ДОУ – 1711533. Т.е. произведя несложные арифметические действия, число нуждающихся должно быть не 1711533 детей, а 241935. Прослеживается некоторая нестыковка статистических сведений.

Если обратиться к информации по Северо-Западному федеральному округу, вызывают недоумение цифры даже по отдельно взятому региону (см. Таблица 2).

Республика Карелия: численность детей – 31034; число мест в ДОУ – 32249; численность детей, состоящих на учете для определения в ДОУ – 10318. Заметим, число мест в ДОУ на 1215 больше, чем детей дошкольного возраста. А нуждающихся 10318.

Второй парадокс. Мурманская область: численность детей – 40661; число мест в ДОУ – 50957; численность детей, состоящих на учете для определения в ДОУ – 1662. Число мест в дошкольном учреждении на 10296 больше, чем детей. А нуждающихся – 1662.

2. Еще большее недоумение вызывает информация, данная в статистическом ежегоднике Мурманской области в 2008 году.

Таблица 3

Дошкольные образовательные учреждения (на конец года)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Число дошкольных образовательных учреждений, ед.	333	328	324	317	313	309	309	307	308
Численность детей, чел.	38248	37969	37936	38039	38675	39257	39726	40148	40661
Численность детей, приходящихся на 100 мест в дошкольных образовательных учреждениях, чел.	77	78	73	74	75	78	78	79	80
Охват детей дошкольными образовательными учреждениями, % от численности детей в возрасте 1-6 лет	77,8	78,3	78,5	77,9	77,9	78,6	78,6	79,0	79,2

На конец, 2008 года на учете для определения в дошкольные образовательные учреждения состояло 1,7 тыс. детей, что на уровне 2007 года.

3. Обращаем Ваше внимание, что по данным ежегодника охват детей на конец 2008 года составляет 79,2 %.

Однако Министерство образования и науки Мурманской области разместило на сайте следующую информацию на конец 2008 года.

Таблица 4

Наименование показателя	по состоянию на 01.10.2008 г.
• Количество детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения	40118
• Доля (в %) детей, получающих дошкольную образовательную услугу и (или) услугу по их содержанию в организациях различной организационно-правовой формы и формы собственности в общей численности детей	доля 95,9 %

Разница в показателях существенная, а главное – налицо явные расхождения в официальной федеральной и региональной статистике. Вместе с тем, количество детей, не обеспеченных местами в дошкольных учреждениях стабильно увеличивается и не может не вызывать озабоченность.

В целом здесь и далее мы будем акцентировать внимание на проблеме в общепринятом смысле – социального здоровья ребенка.

В толковом словаре В.И. Даля понятие «сопровождение» определяется как действие по глаголу «сопровождать» - «проводать, идти вместе с кем-либо для проводов». Приставка «со» в слове изначально предполагает реализацию в процессе сопровождения объединения действий и усилий провожатого и сопровождаемого.

Понятие «социально-педагогическое сопровождение» характеризуется исследователями (М.Р. Битянова, Ю.В. Василькова, И.Ф. Дементьева), как систему мер профессиональной деятельности социального педагога, психолога, воспитателя, направленную на создание социальных условий для успешного развития ребенка, его адаптации и социализации.

Л.М. Шипицина под «социально-педагогическим сопровождением» подразумевает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (проблемные ситуации) (В.С. Басюк, 2004; О.В. Бережная, 2005; П.Л. Фролова, 2006).

Герменевтическая составляющая психосоциального сопровождения заключается в понимании всех взаимодействующих лиц (социальных работников, педагогов, психологов, родителей ребенка и др.) эмоционально-

го состояния друг друга, умения адекватно интерпретировать скрытый смысл вербального и невербального поведения, различении степени включения человека в проблему и готовности к ее конструктивному разрешению (Е.А. Александрова, 2007).

Социальное здоровье рассматривается как интегративная характеристика состояния и свойств личности, системное личностное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных, образующих его структурных компонентов. Состав этих компонентов включает,

- с одной стороны, все подструктуры личности (когнитивную, аффективную, поведенческую и деятельностную);
- с другой - обеспечивает гармонизацию адаптивности (приспособления) личности и ее автономизации (обособления) как важнейшего критерия социального здоровья ребенка.

Для его успешного обеспечения необходима организация социально-психолого-педагогического сопровождения, которое представляет собой создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом (ребенком) социализации оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Сопровождение предполагает диагностику существа проблемы, ее причин и выбор наиболее эффективных способов ее решения. В основу педагогического сопровождения семейной социализации детей группы риска положены аксиологический, личностно-деятельностный и субъектный подходы:

- аксиологический подход - принятие социокультурных ценностей и норм поведения; самопринятие, т.е. позитивное отношение к самому себе; уважение к жизни и достоинству другого человека; позитивное отношение к окружающим; ориентация на здоровый образ жизни;
- личностно-деятельностный подход - ценностное самоопределение ребенка по отношению к самому себе, к другим субъектам взаимодействия - родители, сверстники; к моральным и нравственным нормам общества; к здоровью как важнейшей ценности человека;
- субъективный подход - самодеятельный процесс его личного самоизменения.

В целом, для стабилизации и сохранения здоровья ребенка, относящегося к группе риска необходимо создание условий взаимодействия со многими ведомствами и учреждениями, согласованности их действий и реальная доступность для решения вопросов жизнедеятельности и ценностного самоопределения во всех сферах человеческих отношений.

Как нам видится решение данных проблем:

1. Создание независимой и автономной специальной службы сопровождения при дошкольных и школьных образовательных учреждениях, в данном случае – Реабилитационных служб на безвозмездной и платной основе, учитывая индивидуальные возможности семьи. Данная служба проводит первичную диагностику по следующим параметрам (Приложение 1, 2).
2. Комплексный междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития ребенка, т.е. взаимодействие специалистов различного профиля и направления.
3. Обеспечение приоритета интереса ребенка.
4. Равнозначность Программ помощи ребенку в проблемной ситуации.
5. Гарантия непрерывного сопровождения развития ребенка в коррекционно-развивающем процессе.

Таким образом, организованное социально-психолого-педагогическое сопровождение - сложная, специально организованная, многоуровневая система мер, направленная на преодоление негативных последствий депривации, нарушений привязанности, на восстановление способностей и психических функций ребенка дошкольного возраста, утраченных социальных связей, развитие и коррекцию познавательной сферы, а также на восполнение среды жизнедеятельности.

Данная работа проводится во взаимосвязанных этапах, каждый из которых представляет собой последовательный процесс, имеющий свои цели и задачи:

- первоначальный этап (адаптационный), диагностический (проведение обследования и выбор соответствующих мер реабилитации), основной (реализация процесса реабилитации);
- этап отслеживания эффективности сопровождения (оценка текущего развития ребенка дошкольного возраста);
- заключительный этап (реализация процесса социально-педагогического сопровождения).

Каждый из данных этапов имеет свое значение. После проведения каждого из них (непосредственно процесса реабилитации) - снятия острого состояния, необходима оценка текущего развития дошкольника и принятие мер по предотвращению возможных отклонений.

Такое исследование позволяет дать качественный анализ эффективности проделанной работы, обосновать выбор содержания, технологий, форм и методов воздействия для каждого ребенка дошкольного возраста. Для определения уровня развития дошкольников специалистами выделены показатели оценки:

- физическое здоровье (степень физического развития, моторных функций, наличие или отсутствие хронических, неврологических

заболеваний, частота простудных заболеваний в течение года, также совокупность всех этих факторов);

- психическое здоровье (уровень психического развития, степень задержки психического развития);
- невротические проявления (энурез, энкопрез, заикание, нервные тики, тремор рук, ночные кошмары, степень выраженности проявлений - частота, длительность и тяжесть);
- развитие речи (нарушение звукопроизношения, словарный запас, богатство словаря, грамматический строй речи, способность к словообразованию).

Показатели оценки, которыми пользуется педагог, следующие:

- сформированность навыков самообслуживания;
- сформированность стойкой привязанности к какому-либо взрослому;
- устойчивость контактов со сверстниками;
- включенность в игровую деятельность.

Социальный работник выделяет следующие критерии оценки эффективности сопровождения ребенка дошкольного возраста:

- самовоспитание (знание ребенка о себе, своем прошлом, самопринятие или самоотвержение);
- социальная адаптация (агрессия, замкнутость, нарушение речевого общения, незнание форм поведения, отсутствие навыков самообслуживания, отсутствие игровых навыков).

Выявление текущей оценки развития детей дает возможность определить потребности каждого ребенка на данном этапе процесса сопровождения, эффективность применения определенных методов и средств в различных областях (социальной, медицинской и т.д.).

Проведение текущей медико-психолого-педагогической диагностики здоровья и развития каждого ребенка (проведение мониторинга развития), прогнозирование его развития, подготовка Программы социально-педагогического сопровождения и необходимых реабилитационных мер в отношении дошкольников, позволит изменить в целом ситуацию социального здоровья ребенка, разрешить социально-эмоциональные и функциональные проблемы ребенка.

Специалисты в процессе сопровождения стремятся к расширению контактов, вовлечению в процесс взаимодействия достаточно широкого круга лиц, различных жизненно важных структур, обеспечивающих помощь детям. Это люди, с которыми ребенок связан непосредственно: специалисты учреждения, сверстники, специалисты различных служб, способные оказать ребенку конкретную помощь в восстановлении права на достойный образ жизни. Результатом сопровождения для детей дошколь-

ного возраста будет проведение консилиума о готовности к обучению в школе (т.е. сформированность достаточного уровня психического, социального и физического развития).

Подводя итог наших размышлений и предложений, хотелось бы отметить главное - нельзя терять оптимизм, у нас все получится. Но как реалист, понимаю, что скорее получится точно, что постепенно будет распространяться на окружающее пространство. Есть ощущение, что нам отпущен очень небольшой лимит исторического времени и нельзя упустить возможность выйти на более качественный уровень развития личности ребенка в интересах нынешнего и будущих поколений.

Литература

1. Александрова Е.А. Понимающая педагогика как фактор разрешения педагогических проблем социального становления личности //Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: сборник научных трудов /Под ред. Н.Н. Никитиной, И.Д. Демаковой. – Ульяновск: УЛГПУ, 2007. – С. 264.
2. Барсукова О.В. Педагогическая защита ребенка дошкольного возраста от деструктивного влияния родителей: Дис...канд. псих. наук: - Ростов н/Д., 2000.
3. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения /Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
4. Психолого-педагогическое обеспечение социального здоровья детей и подростков в условиях дополнительного образования: методическое пособие /Под ред. Н.Н. Никитиной. – Ульяновск: УИПКРО, 2008.
5. Никитина Н.Н., Балашова В.Г., Новичкова Н.М. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: методическое пособие. – Ульяновск: УЛГПУ, 2006.

Уважаемые родители и родственники!

Эта анкета направлена на выявление ваших запросов при воспитании ребенка. Результаты анкеты помогут образовательным учреждениям лучше планировать свою деятельность и оказывать более качественную помощь. Пожалуйста, ответьте на вопросы анкеты.

Страна _____ Место проживания _____ Дата и время заполнения _____ Место заполнения _____

Характеристики семьи (в первой строке укажите себя)

Члены семьи (родители, братья/сестры, другие родственники)	Возраст	Занятость	Образование

Характеристики ребенка: Пол _____ Возраст _____

Если у ребенка есть особое состояние, которое определяет его особые потребности (заболевание, травма, порок развития), укажите его

Происхождение состояния: врожденное, родовая травма, хроническое заболевание, последствия заболевания, другое

Если регулярно посещает детское учреждение, указать какое (какие) _____

Укажите как можно больше служб и/или специалистов, которые оказали Вам реальную поддержку, и (в скобках) примерный возраст ребенка, когда была казана помощь: _____

По шкале от 0 до 4 оцените ниже приведенные возможные потребности семьи ребенка с точки зрения того, насколько эта потребность удовлетворена (второй столбец), и насколько ее удовлетворение значимо для вашей семьи (третий столбец):

Виды помощи, оказываемые на льготной основе (бесплатно или за низкую плату), пометьте знаком «!».

Виды помощи, которые Вы хотели бы получать на льготной основе, пометьте знаком «?» (выберете не более 3 видов помощи)

За какие виды помощи Вы готовы платить (пометьте выбранные вами виды помощи знаком «*»).

Потребность	Удовлетворенность	Значимость
Информация о службах и организациях, которые могут помочь		
Медицинское обслуживание (на уровне сестринской помощи)		
Врачебные консультации		
Физическая реабилитация		
Получение необходимых медикаментов		
Материальная и льготная помощь		
Получение образования ребенком		
Досуг ребенка		
Юридическая помощь		
Терпимое и понимающее отношение окружающих		
Консультирование по вопросам воспитания и развития		
Поддержка психического развития ребенка специалистами		
Психологическая поддержка окружения ребенка		
Консультирование по вопросам семьи и брака		

Опишите самые насущные проблемы воспитания ребенка, которые есть на данный момент

Ниже приведен перечень возможных учреждений и специалистов, которые могут оказывать помощь ребенку и его семье.

Поставьте знак вопроса около того учреждения или специалиста, к которым вы обращались, и плюс, если получили помощь.

Учреждение Специалист ?/+	Регулярность посещения 1. Всего один-два раза 2. Каждый год - 3. Каждые 4-6 месяцев 4. Каждые 2-3 месяца 5. Каждый месяц 6. Каждую неделю	Частота посещения (в неделю) в период об- ращения 1. Один день 2. Два-три дня 3. Более трех дней (указать, сколько)	Направленность помощи 1. Информирование; 2. Лечение (расшифровать) 3. Медицинская реабилитация (расшифровать) 4. Развитие навыков независимой жизни 5. Поддержка психического развития 6. Материальная помощь; 7. Помощь в обучении 8. Другое (указать)
Центр раннего вмешательства			
Специализированная клиника			
Детская поликлиника			
Центр реабилитации			
Центр помощи семье и детям			
Специализированный детский сад			
Интегрированный детский сад			
Обычный детский сад			
Родительские (общественные) организации			
Учитель (преподаватель, воспитатель)			
Юрист			
Психолог			
Социальный работник (социальный педагог)			
Няня (в условиях дома)			

В каких организациях или службах вы столкнулись с неприязненным (нетерпимым) отношением к вам и ребенку, которое было окрашено дискриминационными установками? В чем это проявилось?

Медицинские службы _____

Органы образования _____

Службы социальной помощи _____

Службы психологической помощи _____ Другие _____

Являетесь ли вы участником движения родителей, если да, то в какой роли (лидер, активный участник, рядовой участник)? _____

Как давно вы участвуете в этом объединении? _____

Укажите контактную информацию, по которой можно связаться с этой организацией _____

Как Вы оцениваете свою активность во взаимодействии с организациями и специалистами?

По шкале от 0 до 2 оцените свою инициативу по следующим направлениям:

Обращение в разные организации _____ Исполнение рекомендаций специалистов _____ Чтение и использование специальной литературы в воспитании

ребенка _____ Привлечение других членов семьи к воспитанию ребенка _____

Спасибо!

Уважаемый коллега,

Эта анкета направлена на поиск путей оптимизации работы служб и профессионалов, занятых в сфере помощи детям раннего возраста и их семьям. Ваши ответы помогут выявить самые острые проблемы деятельности специалистов и возможные пути преодоления этих затруднений.

Регион _____

Дата заполнения _____

1. В какой организации Вы работаете (укажите название, основное направление ее деятельности)

2. Кем Вы работаете в этой организации

3. Как давно существует эта организация, и как долго Вы работаете в ней _____

4. Ваши основные задачи и направления деятельности в организации

5. Дайте краткую характеристику тем, кто обращается в Вашу организацию за помощью

6. Опишите режим своей работы, сколько дней в неделю вы работаете

сколько часов в день _____ как распределяется время на разные виды деятельности (в % от всего рабочего времени): _____

7. Как Вы думаете, куда в вашем регионе обратится семья ребенка, если:

Таблица 2

Проблемная ситуация	Место обращения
Семье не хватает информации о возможных видах помощи	
Семья столкнулась с трудностями обучения	
Семья ищет средства для лечения, протезирования, покупки медика-	
Ребенок нуждается в развивающих занятиях и психолого-педагогической помощи	
Ребенку не хватает общения, интересного досуга	
Родители столкнулись с негативным (дискриминационным) отношением к ребенку	
Назрели конфликты в семейных отношениях	
Ребенок нуждается в физической реабилитации	

8. С какими другими службами и специалистами (вовне) взаимодействует ваша организация? (столбец 1) В каких случаях? (столбец 2) Как Вы оцениваете эффективность этого взаимодействия? (используйте следующую шкалу:

0 - низкая эффективность, 1 - достаточная эффективность, 2 - взаимодействие очень эффективно

Служба (специалист)	На что направлено взаимодействие	Эффективность

9. По шкале от 0 до 9 оцените ниже приведенные в таблице возможные потребности семьи ребенка с точки зрения того, насколько эта потребность удовлетворена (второй столбец), и насколько ее удовлетворение значимо с Вашей точки зрения для тех, кто обращается (третий столбец):

Потребность	Удовлетворенность	Значимость
Информация о службах и организациях, которые могут помочь		
Медицинское обслуживание (на уровне сестринской помощи)		
Врачебные консультации		
Физическая реабилитация		
Получение необходимых медикаментов, протезирование		
Материальная и льготная помощь		
Получение образования ребенком		
Досуг ребенка		
Юридическая помощь		
Терпимое и понимающее отношение окружающих		
Консультирование по вопросам воспитания и развития		
Психологическая поддержка окружения ребенка		
Консультирование по вопросам семьи и брака		
Поддержка карьеры родителей		
Досуг родителей		

10. Какие специалисты работают в Вашей организации (ответ впишите в 1-й столбец таблицы 3)

Таблица 3

Специалисты	Виды взаимодействия				
	Обмен информацией	Преимственность (Передача клиента от специалиста к специалисту)	Совместное ведение развивающей работы	Совместная работа над проектом (обобщение опыта, исследование)	Другое (указать)

Далее в таблице приведены распространенные виды взаимодействия специалистов. По шкале от 0 до 4 оцените интенсивность разных видов взаимодействия с коллегами.

0 - взаимодействие этого вида практически отсутствует

1 - взаимодействие случается время от времени, нерегулярно

2 - взаимодействие бывает по ряду случаев

3 - взаимодействие происходит часто, но не всегда

4 - постоянное и регулярное взаимодействие.

11. Взаимодействия с какими специалистами Вам не хватает для более эффективной помощи ребенку с особыми потребностями и его семье? _____

12. Ниже перечислены возможные направления развития вашей организации. В пустые строки Вы можете вписать те направления, которые не включены, но кажутся вам важными. Поставьте на первое место то направление, которое представляется Вам самым важным, на второе - самое важное из оставшихся и т.д.

Направление развития службы	Ранг
Расширение внешних связей (оптимизация контактов с другими организациями)	
Усиление командного взаимодействия внутри организации	
Возможность принимать больше клиентов	
Развитие работы с детьми и семьями группы риска	
Обобщение опыта работы, публикация и распространение опыта среди коллег	
Усиление взаимодействия со СМИ (привлечение внимания к проблеме детей с особыми потребностями и их семей)	
Освоение новых технологий помощи детям и семьям	
Лоббирование законов, облегчающих жизнь детей и семей	

Спасибо!

Проблемы реализации развивающего обучения в дошкольном образовании

Развивающая парадигма обучения сегодня официально утвердилась на всех ступенях образовательного процесса: от детского сада до высшей школы. Сегодня все образовательные программы представляют себя в качестве развивающих, а также деятельностных и личностно-ориентированных. Что это означает?

Развивающая – это означает систему обучения, построенную на основе теории Л.С. Выготского о «зонах ближайшего развития», и опирающуюся на дидактические принципы развивающего обучения, сформулированные Л.В. Занковым. Хотя эти принципы были сформулированы как новые дидактические принципы построения системы развивающего обучения, но реально в дидактике образования не каждая система обучения, именуемая себя «развивающей», опирается на них. Например, система В.В. Давыдова, как и система «Школа 2100» имеет свои подходы к разработке программ и учебных пособий для организации развивающего обучения в начальной школе.

Таким образом, при построении системы развивающего обучения в ДООУ следует определиться: будет ли эта система опираться на принципы Л.В. Занкова, или будут разработаны иные принципы. Реально, на сегодня, последний из исследователей дошкольного образования, который обращался к формулировке дидактических принципов, это А.М. Леушина, которая в учебном пособии «Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» [2] формулировала дидактические принципы обучения в соответствии с принятыми на ту пору взглядами. Естественно, в то время речи о развивающем обучении в сегодняшнем смысле не было, но ни один из исследователей дошкольного образования в последующие годы к дидактическим принципам построения системы дошкольного образования не обращался. Его просто «строили» не выявляя и не формулируя его дидактического обоснования.

Понятно, что ни одна система обучения не имеет права считаться (называться) системой, без формулировки дидактических принципов ее построения.

Что же касается опоры на теорию «зон ближайшего развития», то очевидно, что такие «зоны» для каждого ребенка носят сугубо индивидуальный характер, и что для одного – «зона ближайшего развития», то для другого давно «зона актуального развития». Данное положение следует иметь в виду не как основу для построения программы, а как условие «протекания» и условие адекватности развивающего обучения.

Таким образом, очевидно, что формально правильный, казалось бы, естественный способ построения системы развивающего обучения в ДООУ

(как это делается в начальной школе), оказывается невозможным, поскольку опереться ему не на что, пока не сформулированы и не приобрели статус более-менее принятых соответствующие принципы.

Есть ли другие возможности для создания системы обучения в детском саду? Для ответа на вопрос обратимся к определению развивающего обучения, данному В.В. Давыдовым. Хотя оно также было сформировано для начальной школы, как и принципы Л.В. Занкова, тем не менее, считается в целом общепризнанным и цитируемым в различных исследованиях. В соответствии с этим определением, развивающим будет считаться такое обучение, которое способствует психическим новообразованиям в когнитивной сфере ребенка.

Мы полагаем, что это определение вполне может быть положено в основу построения системы развивающего обучения и в детском саду (хотя это не исключает необходимости формулировки принципов построения этой системы, поскольку без них по определению система не может считаться полноценной).

Если принять данное определение за отправное необходимо для каждой предметной образовательной области построить обоснование отбора содержания и методики обучения этому содержанию дошкольников разных возрастных групп; причем доказать как с опорой на теоретические исследования, так и на экспериментальные исследования, что при реализации в практике этой обучающей системы действительно формируются психические новообразования в когнитивной сфере дошкольников. Очевидно, что это ничуть не более легкий, но в целом реальный способ построения системы развивающего обучения в детском саду, который пока практически почти никак не реализован. В чем его главные трудности?

Во-первых, необходимо построить психологическое обоснование методики обучения дошкольников, тому или иному предметному содержанию, приводя (формулируя) при этом **теоретическое** обоснование ее эффективности в смысле определения В.В. Давыдова, т.е. в качестве эффективности методики должен приводиться аргумент наличия психических новообразований, а не прирост количества знаний дошкольника.

Во-вторых, это означает, что образовательный процесс в детском саду должен отслеживаться не только и не столько педагогом-воспитателем, сколько психологом, определяющим и прослеживающим процесс появления психических новообразований. Ибо только психолог, используя адекватные и валидные методики может это подтвердить или опровергнуть. И такое прослеживание должно быть системным, иначе невозможно доказать положительную и/или отрицательную динамику в развитии психических новообразований ребенка.

В-третьих, как показал наш многолетний опыт работы в этой области [1] построение адекватного психологического обоснования для выбора базовой методологии обучения дошкольника конкретному предметному со-

держанию (в нашем случае это была математика) может привести к весьма значительному (если не сказать «коренному») пересмотру традиционного списка понятий, привычного для данной предметной области, а также иерархии этих понятий, их последовательности, связей, отношений с точки зрения значимости для психического развития ребенка.

К сожалению, именно эта «коренная ломка» традиционной содержательной структуры часто становится главным «камнем преткновения» для реализации в практике уже разработанной системы, поскольку необходимо требует от воспитателя «коренной ломки» привычных стереотипов деятельности и привычных стереотипов представлений о целях и задачах дошкольного образования. И если воспитателем к этому не готов (внутренне не принимает этой необходимости), система реализована не будет, даже если она разработана по всем, охарактеризованным выше направлениям.

Литература

1. Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования. - М., 2004.
2. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. - М., 1974.

*В.Л. Ситников,
С.И. Кедич,
А.В. Комарова,
О.Б. Кононова*

Структуры образа «ребенка» и образа «ученика» в сознании детей и взрослых

Педагогическая практика и теоретический анализ проблемы образа ребенка в сознании взрослого человека приводят к выводу о том, что с приходом ребенка в школу он оказывается в условиях новой социальной ситуации развития. Ребенок, переходя из дошкольного детства в школьное, по мнению Д.Б. Эльконина, разделяемому, вероятно, большинством отечественных детских психологов, начинает оцениваться взрослыми и сверстниками прежде всего как ученик. Отношение к нему, достаточно продолжительное время, определяется не столько его личными качествами, сколько успехами в учебе.

На наш взгляд, такое понимание отражения школьника в сознании взрослых и детей нуждается в некотором уточнении. В этот период отношение к ребенку со стороны взрослых и детей как бы раздваивается. Он начинает восприниматься (и оцениваться) не только как «ребенок», но и как «ученик».

Причем разными людьми и в различных ситуациях он отражается не однозначно. Понятия «ученик» и «ребенок» можно представить как полюса шкалы «обучающегося ребенка». Особенности отражения «обучающегося ребенка» определяются следующими факторами:

- возрастом отражающих (взрослые, старшеклассники, сверстники, дошкольники);
- стилем отношения (авторитарным, безразличным, опекающим, гуманистически-сотрудническим);
- ситуацией актуализации образа (место, условия, настроение и пр.);
- положением относительно ребенка (сверстники, старшеклассники, родители, воспитатели ГПД, учителя, руководители школы, «шефы», «спонсоры» и т. п.).

В зависимости от этих факторов в каждом конкретном случае, в каждой конкретной ситуации школьник отражается не только как ученик (прежде всего, по его учебным успехам), но и как ребенок (прежде всего, по личностным качествам). Практический педагогический опыт и результаты эмпирических исследований отчетливо свидетельствуют о том, что образ ребенка, актуализируемый как детьми, так и взрослыми (прежде всего, родителями и педагогами), весьма существенно зависит от того, включен ли отражаемый ребенок в контекст учебной деятельности. В проведен-

ном нами исследовании выявилось, что при описании образа УЧЕНИКА (вне зависимости от уровня его способностей) на первое место в структуре образа выходят когнитивные характеристики, в то время как при описании РЕБЕНКА любого школьного возраста (от младших до старших классов) на первое место выходят социальные и эмоциональные характеристики.

Образы «одаренных» учащихся в сознании педагогов имеют особую структуру, которая отличается от структуры образа «обычного», «хорошего» и «плохого» ученика. Основным элементом структуры образа «одаренного» ученика, в отличие от других образов, являются интеллектуальные, социальные и мотивационно-волевые характеристики. Причем эти же характеристики выходят на первое место и в структуре образов бездарных учащихся. В этом же исследовании обнаружилось, что половина учеников имеют структуру Я-образа, сходную со структурой Я-образа их учителей.

Интересные результаты выявились в ходе изучения кросскультурных различий Я-образов российских и немецких студентов – будущих педагогов. Оказалось, что Я-образы российских и немецких студентов различаются как по структуре, так и по содержанию. В структуре Я-образа российских студентов основным компонентом являются социальные характеристики, а у немецких студентов - интеллектуальные, эмоциональные и лишь затем социальные.

Анализ кросскультурных особенностей образов одаренного и бездарного ученика показал, что будущие российские студенты-педагоги в «одаренных» детях видят гораздо больше положительных, а в «бездарных» детях гораздо больше отрицательных характеристик, чем их немецкие коллеги. То есть «эффект ореола» в сознании будущих российских педагогов гораздо сильнее, чем у немецких.

Выводы:

1. Образы «ребенка» и образы «ученика» в сознании детей и взрослых взаимосвязаны, но при этом достоверно различаются между собой как по структуре, так и по содержанию.
2. Особенности отражения «обучающегося ребенка» определяются: возрастом объекта и субъекта отражения, стилем отношения между ними, ситуацией актуализации образов, положением относительно ребенка.
3. Значительная часть учащихся имеет структуру Я-образа, сходную со структурой Я-образа их учителей.
4. «Эффект ореола» образа ученика достоверно сильнее выражен в сознании будущих российских педагогов, чем в сознании их немецких коллег.

Развитие педагогических способностей студентов в контексте компетентного подхода

Современный мир уже вступил в эпоху, когда многократно увеличивается значимость интеллектуального труда, возрастает роль информации и информационных технологий. Существенные перемены во всех сферах человеческой жизни, новые модели деятельности в связи с изменившимися социально-экономическими условиями требуют от специалистов соответствующего уровня подготовки, отвечающего запросам современного общества.

В Концепции модернизации Российского образования до 2010 года подчеркивается, что «основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности».

Президент Российской Федерации Д.А. Медведев в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» конкретизировал направления изменения современной школы, которые должны коснуться содержания образования, статуса учителя, инфраструктуры обеспечения образовательной деятельности, культуры управления преобразованиями: от экспериментальных площадок к инновационным сетям и массовой Новой школе (Послание Федеральному собранию, 5 ноября 2008 г.).

Поэтому для создания Новой школы необходим переход к компетентному подходу с ведущим фактором сотрудничества, человеческого взаимодействия и интерактивности. Действующие образовательные стандарты построены на базе квалификационной модели специалиста, однако наметилась тенденция к переходу от квалификационной модели к компетентной, то есть ориентированной на сферу профессиональной деятельности.

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации Российского образования на период 2010 года» в России происходит резкая переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Делается существенная ставка на компетентный подход в образовании.

Тенденция движения от понятия «квалификации» к понятию «компетенции» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что информационное начало в современном производстве не отражалось в традиционном понятии профессиональная «квалификация». Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам педагогических образовательных учреждений, среди которых все больший приоритет получают интеллектуальные, коммуникативные, самоорганизующие, моральные качества, позволяющие успешно организовать деятельность в современной школе.

В докладе ЮНЕСКО говорится: «все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску».

Компетентностный подход в образовании предполагает разработку организаторами педагогического процесса в условиях учебного заведения компетентностных технологий обучения на основе профессионально значимых качеств специалиста. Проблема профессионально значимых качеств специалиста в настоящее время привлекает внимание, как участников образовательного процесса, так и работодателей, возникает необходимость создания такой модели обучения, которая позволила бы усилить практическую подготовку специалистов в учебном заведении и сократить период их предметной и социальной адаптации к условиям производства.

Многие педагоги и психологи под профессионально значимыми качествами понимают индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения.

К профессионально значимым качествам они относят также и **педагогические способности**. Таким образом, профессионально значимые качества - это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, результативность, качество и др.) деятельности. Они многофункциональны, и вместе с тем каждая профессия имеет свой набор таких качеств.

Рассмотрим основные профессионально значимые качества, используемые при составлении профессиограмм:

1. Мышление и интеллект.
2. Восприятие, пороги чувствительности.
3. Память, объем памяти, скорость запоминания.
4. Внимание, переключаемость, объем внимания.
5. Свойства нервной системы.
6. Двигательные характеристики.

7. Коммуникативные характеристики.
8. Мотивация.
9. Ценностно-нравственные характеристики.
10. Волевые характеристики.
11. Эстетическое чувство, художественный вкус.
12. Профессиональный и жизненный опыт.
13. Психофизиологические характеристики человека.
14. Общее состояние психического и физического здоровья и его адекватная самооценка человеком.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены Вадимом Андреевичем Крутецким (Крутецкий В.А., 1976. - С. 294-299), который и дал им соответствующие общие определения. Выделим основные, обобщенные или базовые педагогические способности, которые необходимо развивать каждому учителю:

1. **Гностические способности** – способности к изучению, исследованию, диагностированию педагогических объектов, явлений, процессов.
2. **Проектировочные** – способности определять, формулировать цели и задачи педагогической деятельности.
3. **Организаторские** – способности организовывать свою собственную деятельность и деятельность учащихся, создавать коллектив как инструмент формирования личности.
4. **Перцептивные** – способности, позволяющие понимать другого субъекта или объекта педагогического воздействия без вербальной информации.
5. **Суггестивные** – способности эмоционально-волевого влияния на личность преимущественно приемами внушения.
6. **Коммуникативные** – способности к эффективному общению с разными возрастными группами детей, молодежью и взрослыми.
7. **Речевые** – способности адекватно своим желаниям выразить мысли и чувства.
8. **Креативные** – способности к творчеству.
9. **Академические** – способности к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.
10. **Дидактические** – способности адаптировать учебный материал с целью успешного его понимания учащимися.

Произошедшие изменения в экономической, политической и культурной жизни России не только обусловили возникновение нового социального контекста жизни и деятельности человека, но и привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее не популярные качества личности, такие как **предприимчивость, деловитость, социальная смелость**. Это потребовало изменения содержания и технологий образования.

Чтобы подготовить нового учителя, соответствующего требованиям современной школы, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, сформировать и развивать такие качества, которые позволили бы специалисту решать сложные социально-педагогические задачи. Сегодня образ выпускника педагогического колледжа становится ориентиром для проектирования процессов и условий получения высоких образовательных результатов, главным инструментом формирования и становления успешного ученика. У будущего учителя должны быть сформированы готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, т.е. выпускник должен быть конкурентоспособным.

Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, появление инновационных форм и методов обучения, возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации урока – все это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего учителя к выполнению профессиональной деятельности.

Эффективно работающий учитель в рамках компетентного подхода рассматривается как специалист, способный решать широкий круг задач, которые перед ним ставит современная жизнь и ученики. Готовых педагогических рецептов, позволяющих успешно решать проблемы воспитания и образования, нет. Для этого необходимо сотрудничество ученых и практиков, методистов и специалистов разных профилей.

Вот почему так важно выявление способов и технологий развития профессиональных способностей студентов с целью повышения качества подготовки специалистов. Необходимо разработать и апробировать модель подготовки будущего учителя, компетентного, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией, готового постоянно к профессиональному росту, творчески мыслящего, социально мобильного.

Развитие профессиональных способностей студентов педколледжа будет эффективным, если учитывать различные подходы к проблеме формирования профессиональной компетентности, степень разработанности данного вопроса в психолого-педагогической литературе; использовать методические рекомендации по развитию педагогических способностей и умений будущих специалистов; провести диагностику имеющегося уровня сформированности педагогических способностей, на основании чего определить объем и содержание работы по повышению их качества.

Отечественные исследователи понятия *педагогических способностей* на основе положений С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн С.Л., 1999), Б.М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей (Теплов Б.М., 1985). Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности.

Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя. В исследованиях Н.В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности (Кузьмина Н.В., 1967).

Будущий педагог должен обладать такими современными качествами как стрессоустойчивость, гибкость и лояльность, познавательная активность, альтернативность мышления, прозорливость на уровне научного предвидения, эмпатия, толерантность.

Давно доказано, что педагогические способности формируются в деятельности. Исследования позволили сделать вывод, что в процессе деятельности способности не только формируются, но и деформируются, если мы не знаем их сущности, не владеем технологиями их развития и совершенствования. Для оценки результативности и эффективности работы по развитию педагогических способностей студентов мы проводим исследования, консультирование и диагностику, формируем профессиональные качества в рамках апробации модели подготовки будущего учителя.

Использование компетентностного подхода в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности учителей и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов учащихся по сравнению с учебным процессом, основанном на концепции «усвоения знаний». Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение студентами таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в нестандартных ситуациях.

Компетентностный подход в образовании позволяет нам развивать педагогические способности будущих учителей, глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями и понимающих особенности развития ребенка, способных помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

На стадии профессионального образования и профессиональной подготовки возникают проблемы развития учебно-профессиональной мотивации, профессионального самоопределения и формирования готовности к будущей самостоятельной трудовой жизни. Центральной проблемой на этой стадии является развитие у обучаемых профессионально значимых качеств и способностей. В связи с этим особое значение приобретают проектирование обоснованного содержания профессионального обучения, личностно ориентированные технологии его реализации и мониторинг профессионального развития обучаемых.

В педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки решения вопросов, связанных с подготовкой учителей к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Однако процесс совершенствования профес-

сионально важных качеств и компетентностей педагогов как условие повышения качества образования значительно отстает от постоянно усложняющихся требований информационного общества. Разрабатываемый в настоящее время профессиональный стандарт является первым опытом создания профессиональных стандартов в области образования. Стандарт разрабатывается с позиции компетентностного подхода и учитывает следующие уровни компетенции:

- требования к профессиональным качествам специалиста, вытекающие из теории;
- определение состава компетенций;
- требования к профессиональным качествам специалиста, содержащиеся в действующих образовательных стандартах по направлениям и специальностям подготовки;
- определение требований к выпускникам и работающим специалистам, формулируемых работодателями.

В заключение необходимо сделать следующие **выводы**:

1. Переход к компетентностному подходу при формировании педагогических способностей и качеств будущего специалиста является своевременным и необходимым, так как интегральная оценка качества подготовки выпускника педагогического колледжа может быть наиболее полно получена только при определении его компетентности в выбранной области профессиональной деятельности.
2. Компетентность будущего учителя должна простирается на выбранную область гуманитарных знаний и проверяться на базе тех компетенций, которые включены в квалификационные характеристики, так как компетентность определяется опытом успешной деятельности, что практически отсутствует у выпускника.
3. Использование компетентностного подхода требует изменения взглядов на структуру, форму и содержание оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников по направлениям подготовки, а также на организацию управления качеством подготовки специалистов.

Таким образом, компетентностный подход к формированию и развитию профессионально значимых качеств и способностей будущего учителя позволит усилить практико-ориентированный характер педагогической подготовки будущего учителя.

Структура профессиональной компетентности педагога

Важным направлением исследований компетентности педагога является анализ ее целостной структуры и составных компонентов. Исследователями предлагаются различные модели профессиональной (В.А. Адольф, А.А. Воротникова, С.А. Дружилов, Г.И. Захарова, Е.В. Зволейко, Э.Ф. Зеер, Н.Е. Костылева, Т.В. Кротова, Т.П. Лапыко, Н.Н. Лобанова, А.А. Майер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Райцев, В.А. Сластенин, Т.М. Сорокина, Т.М. Туркина и др.) и психологической (психолого-педагогической) компетентности (Н.В. Андропова, И.Ф. Демидова, Т.А. Кильмяшкина, Н.Е. Костылева, М.И. Лукьянова, Л.А. Першина, Т.Н. Щербакова и др.). Анализ представленных в научной литературе взглядов исследователей на профессиональную и психологическую (психолого-педагогическую) компетентность педагога позволяет выделить *структурный* и *системный подходы* к ее изучению.

Попытка предпринять *структурный анализ* приводит исследователей к выделению различных компонентов компетентности, образующих ее структуру. Широкое распространение в психолого-педагогических исследованиях получила точка зрения, согласно которой понятие компетентность включает в себя *знания, умения, навыки*, а также *способы выполнения деятельности* (А.П. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.) [10, 24]. В научной литературе имеются работы, посвященные выявлению необходимых учителю знаний и умений (Ф.Н. Гоноболин, Т.А. Горюнова, Е.И. Исаев, В.Ф. Кочуров, Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская, В.П. Тарантей, А.И. Щербаков, В.А. Якунин, Н. Bernard и др.). Рассматривая психолого-педагогические знания и умения в качестве составляющих профессиональной, психологической (психолого-педагогической) компетентности педагога, исследователи предлагают на их основе различные модели компетентности.

В ряде исследований *психолого-педагогические знания и умения непосредственно представлены как компоненты структуры компетентности педагога* (В.С. Безрукова, Л.И. Белозерова, И.Ф. Демидова и др.). Так, В.С. Безрукова определяет компетентность как владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [16]. Как указывает Л.И. Белозерова, психологическая компетентность представляет собой комплекс знаний и умений по психологии, необходимых для решения профессиональных задач в педагогической деятельности [3]. И.Ф. Демидова выделяет в структуре психологической компетентности совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений. Исследователь отмечает, что психологическая компетентность учителя должна проявляться как в знаниях и умениях по осуществлению педагогического процесса, так и в знаниях и

умениях по самосовершенствованию учителя и развитию учеников (деятельностно-личностный подход) [6].

Следует подчеркнуть, что в некоторых работах при рассмотрении профессиональной компетентности педагога *основной акцент делается либо на систему знаний, необходимых учителю (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский), либо на психолого-педагогические умения (Н.Д. Трефилова)*. Например, Н.В. Кузьмина видит принципиальное отличие компетентности продуктивного педагога от малопродуктивного в психологических компонентах системы знаний, к которым относит *дифференциально-психологический компонент знаний, социально-психологический компонент знаний, аутопсихологический компонент* [14; 24]. А.А. Реан, Я.Л. Коломинский считают, что уровень компетентности - это качество системы знаний, в отличие от профессионального уровня, рассматриваемого как сформированность умений и навыков [28]. Н.Д. Трефилова, напротив, психолого-педагогическую компетентность определяет по профессиональным умениям педагогов: *аналитическим, проективно-прогностическим, рефлексивным, коммуникативным* [30].

В исследованиях Г.И. Захаровой, М.И. Лукьяновой, Н.Е. Костылевой, Н.Н. Лобановой, Т.В. Кротовой, Е.В. Зволейко, Т.М. Туркиной, С.А. Дружилова, Т.П. Лапыко и др. понятие компетентности педагога представлено психолого-педагогическими знаниями и умениями, а также другими составляющими. Так, по мнению Г.И. Захаровой, Е.В. Зволейко, М.И. Лукьяновой, Т.Н. Щербаковой и др., важным компонентом компетентности педагога, помимо знаний и умений, выступают *профессионально важные качества*.

В работах Ф.Н. Гоноболина, С.В. Кондратьевой, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Н.Г. Кушкова, Н.Д. Левитова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, И.В. Страхова, А.И. Щербакова, И.М. Юсупова и др. анализируются педагогические способности и профессионально значимые качества личности учителя. При изучении педагогических способностей одни исследователи исходят из анализа педагогической деятельности и раскрывают структурные и содержательные компоненты педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов), уровни их развития (Н.В. Кузьмина), функции (А.И. Щербаков). Другие ученые основное внимание обращают на индивидуально-типологические особенности учителя, рассматривая связь коммуникативного компонента педагогических способностей с особенностями нервной системы педагога (Н.А. Аминов, Э.А. Голубева). Менее других изучен личностный аспект педагогических способностей. С этой точки зрения личность выступает не только как носитель способностей, но и как субъект, ответственный за их формирование и применение (Т.И. Артемьева, В.Э. Чудновский), а способности анализируются не столько с точки зрения их структурной организации, сколько в связи с отношением личности к

окружающей действительности, к другим людям, самой себе. В работах А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.М. Юсупова, посвященных профессиональному становлению учителя, говорится о профессиональном самосознании и возможности самореализации педагога. Психолого-педагогические проблемы понимания учителем ученика представлены в исследованиях С.В. Кондратьевой, социально-психологические аспекты способностей учителя изучаются в трудах Я.Л. Коломинского, Н.А. Березовика [14].

Ряд авторов при анализе структуры компетентности педагога *объединяют психолого-педагогические знания, умения и профессионально важные качества в теоретический, практический и личностный компоненты* (Е.В. Зволейко, Т.В. Кротова и др.). Следует отметить, что подход, при котором структура компетентности педагога рассматривается через теоретическую, практическую и личностную составляющие (содержательная сторона которых, как правило, раскрывается авторами по-разному), является одним из основных, представленных в психолого-педагогических исследованиях. Так, по мнению Т.В. Кротовой, содержание профессиональной компетентности педагога ДОУ в сфере общения с родителями воспитанников составляют следующие структурные компоненты: *личностный* (установки на осознание собственных ошибок и затруднений, постоянное совершенствование в этой области, доверительное безоценочное общение с родителями, выдержку, тактичность и другие значимые для организации общения с родителями качества); *содержательный* (теоретические знания о специфике семьи и семейного воспитания, методах изучения семьи); *профессионально-практический* (практические умения по изучению особенностей семейного воспитания и социальных запросов родителей, планирования и организации целесообразного содержательного общения с родителями воспитанников, коммуникативные умения) [13].

Е.В. Зволейко выделяет *деятельностную составляющую* профессиональной компетентности специального психолога в единстве ее *теоретических и практических компонентов* и *личностную составляющую*, которая включает профессионально важные и личностно значимые качества специалиста. Как пишет Е.В. Зволейко, «содержание профессиональной компетентности составляет единство теоретической готовности, включающей знаниевый компонент и формирующееся на его основе профессиональное мышление и практической готовности, которую составляют общепрофессиональные и специальные умения специалиста» [9, с.7].

В структуре компетентности педагога *профессиональные знания, умения и личностные качества объединяются* некоторыми исследователями в *отдельные блоки, группы компетенций, в основе выделения которых лежат стороны труда, виды деятельности учителя, качества и свойства его личности* (Т.М. Туркина и др.). Например, Т.М. Туркиной

структура профессиональной компетентности педагога представлена совокупностью следующих компетенций:

- 1) *общепедагогической* – владение базовыми инвариантными психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга воспитательных и образовательных задач в различных педагогических системах; соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям независимо от специализации будущего педагога; обладание совокупностью общечеловеческих качеств личности, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности;
- 2) *специальной* – владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями;
- 3) *технологической (деятельностной)* – владение профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный способ выполнения профессионально-педагогических действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности; креативность;
- 4) *коммуникативной* – установление правильных взаимоотношений с обучаемыми, которые содействовали бы наиболее эффективно-му решению задач обучения и воспитания; владение приемами профессионального общения с коллегами и пр.;
- 5) *рефлексивной* – регулятор личностных достижений педагога, побудитель профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства; проявляется в способности к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу, критической самооценке), самопобуждению (самокритике, самостимулированию, самопринуждению и пр.), самореализации (самоорганизации, контролю и учету деятельности по самообразованию и т.д.) [31].

Наряду со структурным подходом к исследованию компетентности педагога, авторами предпринимаются попытки ее *системного анализа*. Подчеркнем, что *системность* рассматривается как «объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые свойства» [26, с.313]. Остановимся на рассмотрении моделей компетентности, разработка которых базировались на общефилософском системном подходе к познанию.

Т.А. Кильмяшкина опирается на понимание профессиональной компетентности как «единства теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность. Формируясь на основе синтеза теории и практики, профессиональная компетентность проявляется не в форме заученного знания, а в состоянии ак-

туализированного умения личности мыслить, общаться и действовать, выдвигать и разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы (Ю.В. Варданян)» [11, с.10–11]. Т.А. Кильмашкина предлагает модель структуры психологического компонента профессиональной компетентности педагога, представляющую собой *единую систему трех взаимосвязанных элементов (субъектного, объектного, предметного), каждый из которых проявляется в конкретных профессиональных умениях и действиях по их реализации* [11].

Психолого-педагогические знания и умения объединяются рядом исследователей в структуре компетентности педагога в отдельные блоки: теоретический (интеллектуальный, когнитивный) и практический (действенный) (Н.В. Андропова и др.). Как указывает Н.В. Андропова, в психологической компетентности учителя можно выделить два блока:

- 1) *интеллектуальный (когнитивный) блок*, на основании которого осуществляется ориентировка учителя в психологических особенностях школьников, включающий в себя психологические знания и психологическое мышление;
- 2) *практический (действенный) блок*, представляющий систему психологических умений и навыков, важное место среди которых занимает умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации. Обозначенные составляющие психологической компетентности учителя находятся в определенной взаимосвязи, исключение хотя бы одной из них приведет к нарушению функционирования целостной системы, каковой является компетентность [2].

Другие авторы выделяют в структуре компетентности *отдельные подструктуры (виды), каждая из которых содержит совокупность знаний, умений, навыков, способов выполнения профессиональной деятельности* (Л.М. Митина и др.). Л.М. Митина на основе многочисленных исследований выделяет три интегральные характеристики педагогического труда учителя: направленность, компетентность и эмоциональную гибкость, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогического труда в целом [21].

В русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность», по мнению Л.М. Митиной, включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [21, с.46; 24, с.66]. Под педагогической компетентностью понимается «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [24, с.66].

Л.М. Митина [20] выделяет в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры:

- 1) *деятельностную* (знания, умения, навыки и индивидуальные способности самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- 2) *коммуникативную* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- 3) *личностную* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки и принципы развития личности ребенка).

В качестве основных критериев психолого-педагогической компетентности учителя Л.М. Митина называет «направленность на ученика как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении», при этом отмечает, что педагогическая направленность действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя, но является «самостоятельной (хотя и тесно связанной с компетентностью) интегральной характеристикой личности педагога» [24, с. 63].

Г.И. Захарова, М.И. Лукьянова и др. раскрывают структуру компетентности педагога через *основные компоненты (блоки), представленные профессиональными знаниями, умениями и профессионально значимыми личностными качествами*. В частности, Г.И. Захарова [8] в содержание нормативно-диагностического эталона профессиональной компетентности в области воспитания включает четыре основных структурных компонента:

- 1) *специальные знания* – знания в области педагогики, возрастной психологии, психологии общения, психологии малых групп;
- 2) *умения и навыки эффективного общения с детьми, коллегами, родителями детей* – умения общения в процессе восприятия другого человека (*перцептивная компетентность*), установления контакта с собеседником (*интерактивная компетентность*), обмена информацией (*коммуникативная компетентность* в узком смысле);
- 3) *умения и навыки личностно-ориентированного взаимодействия с детьми* – признание ценности личности другого человека, соблюдение равенства психологических позиций в общении, использование косвенных или опосредованных воздействий, побуждающих детей к творческой активности, инициативе, владение средствами экспресс-диагностики индивидуальных особенностей и эмоциональных состояний детей, диагностики социально-психологических характеристик малой группы, самодиагностики;
- 4) *профессионально значимые свойства личности педагога* – локус контроля (уровень субъективного контроля) как обобщенная характеристика личности.

Согласно мнению М.И. Лукьяновой, компетентность представляется единством профессионального и личностного компонентов педагогической деятельности с акцентом на личностный аспект. В качестве основных компонентов психолого-педагогической компетентности М.И. Лукьянова выделяет три блока:

- 1) основной - *профессионально значимые личностные качества*, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности и которые неизбежно вырастают из ее характера;
- 2) *психолого-педагогическая грамотность*, т.е. знания, которые принято называть общепрофессиональными;
- 3) *психолого-педагогические умения* как способность учителя использовать, применять имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.

По мнению М.И. Лукьяновой, *профессионально значимые личностные качества учителя* выступают *системообразующим элементом компетентности* и важнейшей предпосылкой возможности учителя подняться на уровень более совершенного владения профессией.

Такие социально-психологические качества личности, как способность к рефлексии, гибкость, эмпатия, общительность, способность к сотрудничеству образуют «коммуникативный комплекс ПЗЛК», степень развития которого детерминирует уровень психолого-педагогической компетентности учителя, составляют гуманистический потенциал педагога. Особенность перечисленных качеств заключается в том, что каждое из них интегративно, комплексно и характеризуется многоуровневой структурой. В данной совокупности качеств отмечается иерархичность: основную смысловую нагрузку несет рефлексия, воплощением которой в поведении личности становятся эмпатия и гибкость. Другие личностные характеристики также важны, но имеют меньшее значение [16, 17].

Исходя из выделенных структурных компонентов, М.И. Лукьянова, как и Л.М. Митина, называет в качестве основного критерия психолого-педагогической компетентности учителя «направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников» [там же, с. 11].

А.В. Райцевым обосновывается системный подход и технология развития профессиональной компетентности студентов, которая рассматривается как «универсальное понятие, вбирающее в себя научные знания и умения, креативные способности, самостоятельность, умение адекватно оценивать себя, сформированность культурно-нравственных ценностей, ... это желаемый образ специалиста, который должен сформироваться в гуманистической образовательной системе вуза и с наибольшей эффективностью сможет реализовать свой профессиональный и личностный потенциал в конкретной деятельности» [27, с. 19].

В содержании компетентности специалиста А.В. Райцевым выделяются следующие уровни: *интеллектуальный* - познавательная способность, раскрывающая готовность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, к разумному поведению в проблемных ситуациях, к адекватной постановке и эффективному выполнению целей, задач, норм предлагаемой деятельности; *практический* - умения и навыки преобразовательной деятельности, владение на высоком уровне техникой и технологией труда; *ценностно-ориентационный*, основанный на доминанте культурно-нравственных ценностей. По мнению А.В. Райцева, ведущей составляющей, ядром профессиональной компетентности специалиста являются его культурно-нравственные ценности и духовный облик [27].

В исследовании ряда авторов (Н.Е. Костылевой, Т.Н. Щербаковой и др.) структура компетентности педагога раскрывается через *психолого-педагогические знания, умения, профессионально значимые личностные качества наряду с другими составляющими* (такими, как готовность к творческому решению педагогических задач, компетентный стиль общения, конструктивные стратегии поведения и др.). Так, Н.Е. Костылевой структура профессиональной компетентности учителя представлена в единстве *ценностных, технологических, социальных и интеллектуальных знаний и умений*. По мнению автора, основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- общая культура учителя;
- личностно-гуманная ориентация;
- целостное и системное восприятие педагогической реальности; профессиональные знания и педагогические умения;
- наличие мотивации на совершенствование профессиональной деятельности в процессе самообразования;
- критичность мышления;
- готовность к творческому решению задач, возникающих в педагогической деятельности.

В итоге систематизации всех составляющих, определяющих профессиональную компетентность учителя, и установления их взаимосвязи с компонентами структуры личности (по К.К. Платонову) Н.Е. Костылевой предлагается модель системы личностно-профессиональных качеств, в которой рассматриваются такие обязательные качества профессиональной компетентности учителя, как индивидуальный стиль деятельности и профессиональное мышление [12].

Т.Н. Щербакова понимает развитие профессиональной психологической компетентности учителя как системы через развитие каждого вида компетентности (*когнитивной, коммуникативной, социальной, аутопсихологической*) и обеспечение их интеграции (Щербакова, 2005, с. 227). Модель *когнитивной компетентности* как составляющей психологической

компетентности, по мнению Т.Н. Щербаковой, можно представить в виде четырех взаимосвязанных блоков:

- 1) *психологические знания;*
- 2) *компетентный способ решения педагогических задач;*
- 3) *профессионально значимые характеристики познавательных процессов;*
- 4) *профессионально значимые когнитивные качества.*

В основу модели *коммуникативной компетентности*, занимающей, как полагает Т.Н. Щербакова, центральное место в общей системе профессиональной психологической компетентности, положено ее содержательное своеобразие:

- 1) *психологические знания;*
- 2) *компетентный стиль педагогического общения;*
- 3) *система субъективного контроля;*
- 4) *психологические умения;*
- 5) *профессионально значимые коммуникативные качества.*

В модели социальной компетентности, предложенной Т.Н. Щербаковой, также представлены основные позиции, отражающие ее содержательное и операциональное своеобразие: 1) *психологические знания;* 2) *конструктивные стратегии социального поведения;* 3) *профессионально значимые характеристики социального интеллекта;* 4) *система субъективного контроля;* 5) *социальные умения и социальные способности;* 6) *профессионально значимые качества.* Модель *аутопсихологической компетентности* учителя, разработанная Т.Н. Щербаковой, включает в себя: 1) *психологические знания;* 2) *конструктивные стратегии саморазвития;* 3) *система субъективного контроля;* 4) *аутопсихологические умения;* 5) *характеристики саногенного мышления;* 6) *профессионально значимые качества* [32].

А.К. Марковой предпринята попытка типологизации понятия «профессиональная компетентность» и систематизации его взаимоотношения с другими понятиями. Как указывает А.К. Маркова, пять сторон труда учителя, составляющие *процесс труда (осуществление педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личности учителя)* и *результат труда (обученность и воспитанность школьников)*, выступают основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя. В каждой из сторон труда учителя выделяются следующие составляющие: а) *профессиональные психологические и педагогические знания;* б) *профессиональные педагогические умения;* в) *профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;* г) *личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.* Знания и умения рассматриваются как объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности как субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия

требованиям профессии. Соотношение тех и других можно назвать «психологическим модулем» профессии учителя. Исследователем раскрывается содержание характеристик внутри модулей. А.К. Маркова отмечает неодинаковый удельный вес отдельных составляющих профессиональной компетентности [19].

Л.А. Першина определяет психологическую компетентность студентов педагогических колледжей как интегральное психическое образование, включающее ряд сформированных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессиональные действия, адекватные педагогической ситуации. Компетенции представляют собой «блоки» из профессиональных психологических знаний, практических умений, необходимых для труда учителя начальных классов, а также качеств и свойств личности. В структуре психологической компетентности будущего учителя начальной школы Л.А. Першиной обозначаются две группы компетенций. Основанием выделения первой группы являются виды профессиональной деятельности учителя начальных классов (*коммуникативная, диагностическая, проективная*), основанием для второй группы – психические процессы, качества и свойства личности (*когнитивная, перцептивная, эмотивная, рефлексивная*). Внутри каждой группы психологических компетенций Л.А. Першина выделяет *профессиональную психологическую компетенцию и психологическую самокомпетенцию* [25].

Среди разработанных в психолого-педагогических исследованиях моделей компетентности педагога можно выделить рассмотрение ее структуры через многообразие *мотивационных, когнитивных и исполнительных компонентов* педагогической деятельности.

В.А. Адольфом разработана *структурно-уровневая модель* профессиональной компетентности учителя, соединяющая в себе *мотивационный, целеполагающий и содержательно-операционный компоненты*. *Мотивационный компонент* профессиональной компетентности учителя детерминирован системой побудительных сил личности, опредмеченных потребностей, притязаний, намерений и предпочтений, жизненных планов и сценариев, характеризует его субъектную социально-профессиональную позицию. *Целеполагающий компонент* включает в себя доминанту педагогического менталитета и мировоззрения учителя, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на гуманистические ценности педагогической деятельности, прежде всего, на человека, ребенка, школьника. *Содержательно-операционный компонент* характеризует учителя как творца, исследователя, конструктора, технолога образовательного процесса. По мнению В.А. Адольфа, важнейшим элементом профессиональной компетентности учителя выступает *педагогическая рефлексия* [1].

В структуре профессиональной компетентности педагога С.А. Дружилов выделяет *мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты*.

1. *Мотивационно-волевой компонент* включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки; стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.
2. *Функциональный компонент* в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.
3. *Коммуникативный компонент* компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.
4. *Рефлексивный компонент* проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу.

Как отмечает С.А. Дружилов, указанные характеристики профессиональной компетентности педагога носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [7].

А.А. Воротниковой представлена психологическая модель профессиональной компетентности педагога как интеграция трех структурообразующих компонентов: 1) *профессионально-определенная концепция «Я – педагог»*; 2) *информационно-инструментальная готовность к педагогической деятельности*; 3) *профессионально-деятельностное сознание*. Системообразующим принципом модели является *субъектность педагога*, проявляющаяся в характере его смысловых установок, в способности к построению, проектированию своей деятельности, ее изменению и развитию, в самосовершенствовании [5].

Как указывает Т.М. Сорокина, структура профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы включает в себя:

- 1) *профессионально-деятельностный компонент*, содержащий систему учебно-профессиональных действий, предполагающих овладение студентами: а) специфическими аналитическими навыками, позволяющими будущему педагогу воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многомерную, постоянно инновационную педагогическую реальность; б) особыми профессионально - диагностическими действиями, позволяющими будущему педагогу постепенно овладеть возможностью преобразования учебного предметного материала для младших

школьников в диагностический; в) основами проектировочных действий, целью которых является создание специальной гибкой системы организации жизнедеятельности школьника, условно названной «педагогическое пространство»;

- 2) *мотивационный компонент*, развивающийся по мере освоения студентами системы учебно-профессиональных действий и основанный на приоритете целей детского развития в обучении [29].

В исследовании Т.П. Лапыко структура развития профессиональной компетентности педагога рассматривается через *личностный, технологический, контрольно-результативный компоненты*. По мнению автора, содержание профессиональной компетентности может включать в себя *инвариантные* и *специфические признаки* компетентности в той или иной области профессиональной деятельности. В соответствии с инвариантными и специфическими признаками структуру развития профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач Т.П. Лапыко определяет в *личностном компоненте* как стремление к решению педагогических задач; личностные качества в решении педагогических задач; позиция в решении педагогических задач; в *технологическом компоненте* как знания о понятии, структуре, требовании, условиях, средствах, иерархии педагогических задач, обобщенном алгоритме их решения и применении в реализации форм педагогического процесса; умения структурировать содержание педагогического процесса; формулировать педагогические задачи; определять место педагогических задач в их иерархии; решать по алгоритму; средства решения педагогических задач; в *контрольно-результативном компоненте* как действия контроля, проверки, оценки хода и результата решения педагогических задач [15].

А.А. Майер предлагает *структурно-функциональную модель* профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Результатами применения структурно-функционального подхода к исследованию феномена профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, по мнению А.А. Майера, выступают:

- 1) пространства и факторы профессионального становления педагога;
- 2) структурная организация системного явления «профессиональная компетентность», представленная блоками мотивационной, теоретической, технологической и результативной готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности;
- 3) функциональное назначение структурных составляющих и их взаимодействие (этапы, циклы развития профессиональной компетентности педагога) описываются в логике дерева целей мотивационной программно-целевой психологии от обеспечения пси-

хологической готовности педагога к формированию результативной готовности.

Как указывает А.А. Майер, результативность профессиональной подготовки педагога дошкольного образования обусловлена логикой и этапами формирования следующих блоков:

- 1) *психологическая готовность* педагога к труду в аспектах мотивационно-ценностного и эмоционально-оценочного отношения к педагогической действительности (смыслы и ценности субъекта) имеет определяющее значение для последующих этапов формирования профессиональной компетентности и осмысления ее конечных продуктов;
- 2) *теоретическая готовность* педагога определяет компетенцию (подготовленность) - совокупность знаний о педагогических фактах, принципах, закономерностях, целях, содержании, технологиях и результатах человекообразования; назначение данного блока в формировании подготовленности педагога к освоению практических способов деятельности на основе усвоенных знаний в области дошкольного образования;
- 3) *технологическая готовность* - совокупность умений, репрезентирующих опыт реализации известных способов и творческого осуществления педагогической деятельности, распремечивает готовность педагога к реализации профессиональных функций и опредмечивает его компетенцию (подготовленность);
- 4) *результативная готовность* как способность определять продуктивность и результативность своей профессиональной деятельности и развития в целом имеет целью формирование целостного образа профессиональной компетентности в совокупности всех ее блоков и компонентов.

Блоки организованы в модульную систему: операционализация их содержания позволяет на основе квалитетического эталона измерить уровень сформированности профессиональной компетентности педагога. Профессиональная компетентность педагога рассматривается как родовое для других понятий свойство профессионала и сумма частных компетентностей (результатов отдельных этапов профессионального становления субъекта), образующих новое качество. Каждый уровень профессиональной компетентности самодостаточен в рамках определенного этапа профессионализации педагога (адаптации, интеграции, индивидуализации) [18].

Ряд исследователей (В.Н. Введенский, Е.В. Коточитова и др.) используют *иерархический принцип* при построении модели профессиональной компетентности педагога. Е.В. Коточитовой разработана *иерархическая модель педагогической компетентности*, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая платформу для «выраста-

ния» *следующих компонентов*. Составляющие модель блоки представляют собой шесть *видов педагогической компетентности: знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую*. Отмечается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. Подчеркивается, что вырванный из контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога [7].

Модель профессиональной компетентности педагога в рамках системы повышения квалификации, предложенная В.Н. Введенским, включает:

- *общий уровень - ключевые компетентности и операциональные компетентности;*
- *частный уровень - компетентности определенного уровня образовательного учреждения и компетентности должностной группы в рамках образовательного учреждения;*
- *конкретный - компетентности конкретного педагога в рамках учреждения.*

Каждый более высокий уровень модели определяется на основе предшествующего уровня. Опираясь на предложенную Б.Ф. Ломовым классификацию общих способностей на основе функций психики, В.Н. Введенский считает возможным говорить о *коммуникативных, информационных и регулятивных компетентностях* педагога как ключевых. По мнению автора, профессиональная компетентность педагога в рамках системы повышения квалификации имеют двойную направленность – на обучающихся и на самого себя.

Структурными элементами модели профессиональной компетентности, по мнению В.Н. Введенского, выступают *коммуникативная, информационная, регулятивная и интеллектуально-педагогическая компетентности*, причем последняя является базовой для остальных. В рамках предложенной модели компетентности педагога В.Н. Введенский выделяет компоненты ключевых компетентностей (компетенции). *Интеллектуально-педагогическую компетентность* В.Н. Введенский определяет как «способность педагога к выполнению мыслительных операций, предметом которых являются педагогические объекты (понятия, явления и процессы)» [4, с. 25]. Интеллектуально-педагогическую компетентность рассматривается автором как комплекс *интеллектуально-логической и интеллектуально-эвристической педагогической компетентности* (на основе терминов В.И. Андреева). *Операциональная компетентность*, как составная часть общего уровня модели профессиональной компетентности педагога, определяется набором действий, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности [4].

Таким образом, в психолого-педагогических исследованиях можно выделить структурный и системный подходы к изучению профессиональной, психологической (психолого-педагогической) компетентности педагога. Проводя структурный анализ, авторы выделяют различные компоненты компетентности, образующие ее структуру (психологические и педагогические знания, профессиональные умения, профессионально значимые личностные качества и др.). Опираясь на системный принцип научного познания, ученые предпринимают попытки исследовать компетентность педагога как сложное единство, не сводимое к простой сумме ее элементов.

Литература

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис... докт. пед. наук. – М., 1998.
2. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: Дис... канд. психол. наук. – Казань, 2000.
3. Белозерова Л.И. Повышение психологической компетентности преподавателя вуза// Ежегодник Российского Психологического общества. Психология и практика. Том 4, вып. 2. – Ярославль, 1998. - С. 20 – 22.
4. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. - 2003. - № 4. - С. 21 – 31.
5. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1998.
6. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: Автореф. дис... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 1993.
7. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: науч.-публицист. альм. / Сиб. отд-ние РАО: Ин-т повышения квалификации (г. Новокузнецк). – Новокузнецк: ИПК, 2005 – Вып. 8: Проблемы современного педагогического сообщества. – 2005. - С. 26 – 44.
8. Захарова Г.И. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средством психолого-педагогического тренинга: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Челябинск, 1998.
9. Зволейко Е.В. Становление профессиональной компетентности студентов – специальных психологов в образовательном процессе вуза: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Чита, 2004.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 4-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006.
11. Кильмяшкина Т.А. Становление психологического компонента профессиональной компетентности специалиста в педагогическом вузе: Автореф. дис... канд. психол. наук. - Тамбов, 2005.
12. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 1997.

13. Кротова Т.В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2005.
14. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.
15. Лапыко Т.П. Развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2002.
16. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
17. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1996.
18. Майер А.А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Барнаул, 2002.
19. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
20. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.
21. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Изд-во «Флинта», 1998.
22. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Москва; Воронеж, 2002.
23. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
24. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога/ Под общ. ред. Л.М. Митиной. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2005.
25. Першина Л.А. Формирование психологической компетентности у студентов педагогических колледжей: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2002.
26. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
27. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: Автореф. дис... докт. пед. наук. – СПб, 2004.
28. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: Питер Ком, 1999.
29. Сорокина Т.М. Психологические условия развития профессиональной компетентности учителя начальной школы: Автореф. дис... докт. психол. наук. – М., 2002.
30. Трефилова Н.Д. Углубленная психолого-педагогическая подготовка как фактор совершенствования профессионализма воспитателей дошкольных учреждений: Автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб, 2004.
31. Туркина Т.М. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа в процессе подготовки воспитателей коррекционных дошкольных учреждений: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2000.
32. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2005.

Коммуникативная компетентность преподавателя

Новые реалии образования увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Изменения в сфере образования сопровождаются расширением профессиональных функций преподавателя, «репертуар» поведения которого дополняется выполнением функций консультанта, проектировщика, исследователя и др.

Уже не первый год работы нашего учебного заведения в экспериментальном режиме показывает, что ситуация модернизации образования предъявляет преподавателям ключевые компетенции в сфере проектирования развития студентов, педагогического сопровождения личностно-ориентированного и развивающегося обучения, создания условий становления ключевых компетенций обучающихся.

Исследование, проводимые ежегодно в нашем учебном заведении, посещение учебных занятий и открытых уроков выявили, что большая часть рабочего дня педагога (66,2%) протекает в напряженной обстановке, причем наиболее напряженными являются ситуации общения преподавателя со студентами, поэтому сейчас представляется наиболее значимой проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности.

Известно, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции:

- собственно коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

Мы считаем, что критерии развития коммуникативной компетенции должны соответствовать основным функциям и отражать следующие умения:

- умение вести вербальный (речевой) и невербальный (жесты, мимика, пантомима и т.д.) обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника;
- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;

- умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

При повышении уровня коммуникативной компетентности через организованные в колледже формы повышения квалификации в настоящее время из многообразия форм и видов деятельности педагог выбирает те, которые значимы лично для него. Задача управленцев – создать условия для осознанного выбора, мотивировать преподавателя

В связи с этим изменились формы организации обучения при повышении квалификации: осуществлен переход от коллективных форм к индивидуальным и групповым. Педагоги включились в деятельность временных творческих групп, индивидуально разрабатывают и реализуют программы саморазвития, опытно-экспериментальной работы.

Для развития этих компетенций в нашем учебном заведении предлагаются различные формы повышения квалификации, повышения уровня психологической компетентности в целом и коммуникативной в частности. Например, в этом учебном году социально-психологическая лаборатория явилась инициатором создания лаборатории преподавателей по внедрению активных форм обучения, причем ее функционирование не предполагало теоретическое обучение преподавателям формам и методам работы преподавателя на учебном занятии, а сразу после установочного тренинга преподаватели приступили к разработке учебных занятий с использованием метода проектов.

В первом семестре было успешно проведено три открытых занятия с использованием метода проектов по предпринимательству, бухгалтерскому учету и управленческой психологии. Каждое из проведенных занятий сопровождалось детальной предварительной подготовкой и тщательным обсуждением в ходе последующих методических дней. На открытых занятиях присутствовало от 10 до 15 преподавателей одновременно, что говорит о желании их учиться на конкретных, как правило, передовых, примерах более опытных коллег, применять наиболее эффективные методы и стратегии, слышать различные мнения по поводу применения того или иного приема, учиться в конце концов на чужих, а не на своих ошибках.

Проектные семинары, тренинги, методы интерактивного обучения позволяют включить педагога в процесс самосовершенствования, развивают его коммуникативные умения. Преподаватель из исполнителя превращается в исследователя, экспериментатора, он овладевает навыками исследовательской деятельности, составления проекта, программы опытно-экспериментальной работы. Для демонстрации опыта, результатов экспериментальной и исследовательской деятельности в колледже в различные годы по-разному проходили предьявления этого опыта: научно-практическая конференция, конкурсы методических разработок, конкурс педагогического мастерства (в том числе классный руководитель года).

Именно эти новшества и позволяют обеспечивать развитие профессиональной компетентности преподавателей.

Работа социально-психологической лаборатории по формированию этой ключевой для преподавателей компетентности началась не вчера и не сегодня. Овладение умением саморегуляции – один из основных показателей коммуникативной компетенции, так как это один из моментов профилактики эмоционального выгорания преподавателя и нами в учебном заведении дважды проводился тренинг, направленный на развитие этих способностей. В распоряжении социально-психологической лаборатории как краткосрочные, так и рассчитанные на 2-3 дня тренинги с погружением. Однако есть у нас общая проблема – нехватка времени, но, если есть объективная необходимость, учебная часть всегда идет на встречу и освобождает преподавателей от занятий на необходимое время, предполагая, что получивший новые знания и заряд энергии преподаватель способен продуктивнее и более творчески работать.

Обменяться мнениями: аргументировано высказать свое мнение и выслушать мнение другого, умение договориться друг с другом, вынести общее решение, – это тоже стороны коммуникативной компетентности, но уже работающие не только в студенческо-педагогической среде, а в основном в преподавательском коллективе. Развитию их особенно в последние четыре года служат проводимые регулярно психолого-педагогические консилиумы, способные мобилизовать деятельность преподавателей по созданию благоприятной среды для получения студентами знаний, умений и, конечно же, компетенций. А кто как не компетентный педагог способен воспитать компетентного специалиста, а его умение продемонстрировать на протяжении всего процесса обучения свою коммуникативную компетентность способно как нельзя лучшим образом развить в них способность правильно общаться, налаживать взаимодействия и разбираться в людях.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология.- М: Академия, 2000.
2. Горянина В.А., Морозов А.В. Психология общения. - М., 2002.
3. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики.- М., 2002.
4. Зубарева Н.С. Педагогическое речеведение: Сборник речеведческих задач. – Челябинск, 2003.
5. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М., 2003
6. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. – М., 1998.
7. Морозов А.В. Деловая психология.- М.: Академический проект, 2005.
8. Столяренко Л. Д. / Психология делового общения и управления: учеб. пособие для студентов СПО.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.

Возможности системы дополнительного образования в реализации компетентного подхода

В последнее десятилетие и особенно после публикации документов «Стратегии модернизации содержания общего образования» [1, с. 34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [2, с. 13.] в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Основная задача российского образования сегодня состоит в достижении нового качества - качества, которое отвечает требованиям, предъявляемым к личности в современных быстро меняющихся социально-экономических условиях. Эти требования заключаются в освоении выпускником средней школы ключевых компетентностей, позволяющих реализовать себя в условиях информационного общества.

В информационном обществе изменяются культурные и социально-экономические условия, которые приводят к изменению системы ценностных ориентации. Соответственно меняется идеология системы образования, которая должна ориентироваться на высшую ценность - человека, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром, природой, обществом. В этой связи возникает необходимость реализации субъектного подхода в обучении, в рамках которого каждый ребенок наделяется безусловным правом активно выбирать и самостоятельно конструировать свою школьную и внешкольную жизнь.

Современные документы, выдвигающие новые концептуальные идеи российского образования, нацеливают на создание образовательных программ «нового поколения», которые призваны помогать ребенку в овладении ключевыми компетентностями, что свидетельствует о новых требованиях к качеству результатов в системе дополнительного образования детей. Так в «Концепции модернизации образования РФ» выдвигается положение, согласно которому учреждение дополнительного образования детей (УДОД) создает условия развития «стартовых» возможностей каждому ребенку, чутко реагируя на быстро меняющиеся потребности детей и родителей и оказывая помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на новый уровень индивидуального развития.

Как уже было сказано, главной задачей модернизации российского образования является обеспечение современного качества содержания образования. В решении этой задачи дополнительное образование играет роль наиболее эффективной формы развития склонностей, способностей, интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Так в документе «Требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей» [3] отражены основные направления содержания образовательных программ ДОД:

- создание условий для развития личности ребенка;
- развитие мотивации личности к познанию и творчеству;
- обеспечение эмоционального благополучия ребенка;
- приобщение воспитанников к общечеловеческим ценностям;
- профилактику асоциального поведения;
- создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, ее интеграции в систему мировой и отечественной культур;
- интеллектуальное и духовное развитие ребенка.

Таким образом, в современном российском образовании происходит переход от представления о выпускнике, как носителе определенных «знаний, умений и навыков» к пониманию и принятию выпускника как целостной личности, с присущими ему особенностями: самостоятельность, ответственность, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию. «Образ выпускника» школы представляется как образ молодого человека, способного принимать решения, понимающего круг тех профессиональных и жизненных задач, которые ему придется решать в дальнейшем.

Решить теоретико-методологические проблемы, возникающие при подобном переходе, призван «компетентностный подход», предлагающий принципиально новые решения для описания целей, задач и результатов современного образования.

Понятие «компетентность» выступает в качестве центрального, как интегративная характеристика, включающая в себя знания, умения, навыки, мотивационный компонент и индивидуальный опыт ученика. Компетентность – уже устоявшееся личностное качество, позволяющее решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях.

Компетентности формируются в процессе обучения, но не только в школе, а так же под воздействием семьи, друзей, дополнительного образования и т.д. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. В этой логике дополнительное образование детей не просто элемент, структурная часть существующей системы общего образования, а самостоятельный источник образования, способствующий формированию ключевых компетенций в самых различных сферах. Причем, в ряде случаев, этот источник становится даже более значимым, чем школьное образование. Так у 44% детей посещающих ДДТ им А. Бредова их лучший друг или подруга занимается вместе с ним в одной группе, 73% восприни-

мают своего педагога не просто как учителя, а в первую очередь как друга и помощника.

Рассматривая дополнительное образование как неотъемлемую часть общего образования необходимо подчеркнуть, что система дополнительного образования имеет существенный потенциал для становления и развития ключевых компетенций. Этот потенциал в особенностях построения педагогического процесса, ориентированности на реальные интересы и запросы детей.

Как пример успешной реализации системы компетентностно-ориентированного обучения можно привести систему учебно-воспитательной работы в ДДТ им. А. Бредова. Уже несколько лет в этом учреждении дополнительного образования детей разрабатываются и реализуются образовательные программы на основе задач, направленных на формирование и развитие ключевых компетенций.

Вне зависимости от кружка или курса, выбранного ребенком для обучения, можно выделить ряд программ обеспечивающих педагогический процесс и ставящих перед собой задачи формирования и развития ключевых компетенций:

1. Образовательная программа курса или объединения, в котором занимается ребенок;
2. Программа культурно-массовых мероприятий;
3. Программа психолого-педагогического сопровождения учебного процесса.

В образовательной программе курса или творческого объединения описаны ожидаемые результаты обучения как в виде ЗУНов, так и в виде перечня ключевых компетенций, а именно:

1. *Ценностно-смысловые компетенции.* Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
2. *Общекультурные компетенции.* Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.
3. *Информационные компетенции.* Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных обла-

стях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации и информационными технологиями. Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

4. *Коммуникативные компетенции.* Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.
5. *Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности [4].

Обозначенные в программе компетенции развиваются через решение ребенком соответствующих задач. Основными способами развития и формирования компетенций выступают такие педагогические технологии как метод проектов, технология педагогических мастерских, игровые технологии. Анализ развития компетенций производится педагогом в соответствии со специальными индикаторами, индивидуальными для каждой из возрастных групп.

Программа культурно-массовых мероприятий в первую очередь направлена на формирование общекультурных и ценностно-смысловых компетенций. Совместно с педагогом ребенок сам выбирает мероприятия для посещения, то есть принимает осознанное участие в проектировании своего образовательного маршрута. Такой подход, ограничивающий навязывание ребенку неинтересных для него мероприятий, позволяет говорить действительно о личностно-ориентированном обучении и формировании мотивационного блока компетентности.

Программа психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в ДДТ им А. Бредова одной из своих основных задач ставит оказание помощи ребенку в решении актуальных задач развития. В начале каждого года, опираясь на возрастные и личностные особенности детей, пожелания детей, педагогов и родителей, составляется план совместной работы, который включает в себя коммуникативные, профориентационные и иные виды тренингов, психодиагностику, групповые и индивидуальные консультации и иные виды работ. Данная деятельность направлена на развитие коммуникативных и ценностно-смысловых компе-

тенций, а так же, безусловно, способствует становлению компетенций личностного самосовершенствования.

Оценка сформированности ключевых компетенций проводится педагогом при помощи системы индикаторов в ходе обучения, при проведении контрольных срезов и подведении итогов обучения. А так же, психологом ДДТ, при помощи специально разработанного диагностического пакета.

Подобная трехкомпонентная структура организации учебно-воспитательной работы (занятия в кружке, участие в культурно-массовых мероприятиях и участие в мероприятиях запланированных в рамках психолого-педагогического сопровождения учебного процесса) позволяет эффективно развивать заявленные в образовательной программе ключевые компетенции, организовать мониторинг личностного развития обучающихся, и осуществлять разработку индивидуальных образовательных маршрутов. Использование компетентного подхода, в рамках такого обучения, способствует раскрытию способностей каждого ученика, воспитанию личности готовой жить в современном высокотехнологичном мире.

И подводя итоги, предпримем попытку осмыслить тенденции учебно-воспитательного процесса дополнительного образования исходя из логики построения образовательной программы, как пути к достижению учащимися способности решать определенный круг задач:

1. Расширение социального взаимодействия в образовательном процессе: межвозрастное взаимодействие в рамках одного учреждения, взаимодействие учащихся занимающихся различными видами деятельности, участие воспитанников УДОД в общественно-значимых, социальных проектах района, города, региона и т.д.;
2. Изменение подхода к формированию и организации детского объединения в дополнительном образовании. Все больше возникает необходимость модульного построения образовательных программ, прежде всего связанных с познавательной и исследовательской деятельностью обучающихся;
3. Расширения «поля» самостоятельной работы учащихся. Ориентация на развитие самостоятельности, ответственности требует значительных изменений в содержании образовательных программ. В связи с этим так же меняется структура взаимодействия между учеником и педагогом, педагог становится консультантом и помощником.

Литература

1. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: середина пути. М., 2005.
3. Требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей

4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
5. Радионова Н.Ф., Катунова М.Р. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентностный подход. – СПб.: ГОУ «СПб ГДТЮ», 2005.

Профессиональное самоопределение практического психолога в информационно-образовательной среде

Развивающиеся в социуме с огромной скоростью процессы информатизации и компьютеризации, их победное проникновение в образовательную сферу заставляют практического психолога образования заняться самоанализом собственной профессиональной компетентности и принять определенные решения относительно некоторых аспектов своего профессионального самоопределения в новых условиях.

Как показывает практический опыт продвинутых образовательных учреждений, оптимальный уровень информатизации предполагает набор определенных стартовых условий: оснащенность средствами информатизации, программное обеспечение, информатизация системы управления образовательным учреждением, учебно-методическое обеспечение информатизации образования, информационно-коммуникационная компетентность участников образовательного процесса.

Похоже, с большой долей уверенности можно утверждать, что стихийная информатизация в системе образования закончилась, и этот процесс приобретает системный характер. Такие технические и технологические решения, как электронная учительская, электронный журнал, мобильный компьютерный класс, интерактивные доски, информационно-образовательные методические продукты (электронные образовательные ресурсы - ЭОРы), образовательные комплексы в виде мультимедиа-учебных материалов и т.п., являются для достаточного числа образовательных учреждений не новинками, а постоянно и в системе используемыми информационными ресурсами, образуя единое информационное поле (информационно-организационное и информационно-методическое).

В рамках Концепции цифровой школы рассматривается поэтапная информатизация и создание единого информационного пространства школы. Это означает построение IT-инфраструктуры и внедрение на ее основе информационных систем для совершенствования учебных, воспитательных и управленческих процессов.

Единое информационное пространство школы можно представить как систему, в которой задействованы и связаны между собой на информационном уровне все участники образовательного процесса — администрация школы, преподаватели, ученики, специалисты (педагоги-психологи, библиотекари, социальные педагоги, медицинские работники и др.), а также родители (или лица, их заменяющие) и руководители органов управления образования.

Однако до последнего времени в стране имелись лишь отдельные разрозненные разработки психодиагностических, психокоррекционных

средств (фирма «Иматон», Центр «Гуманитарные технологии», НПФ «Амалтея» и др.). Не существовало стандартных методических средств и инструментария для проведения профессиональных психодиагностических действий психолога, включенных в общее информационное пространство образовательного учреждения.

Благодаря комплексным разработкам автоматизации профессиональной деятельности (например, программно-методические комплексы фирмы «1С» «1С: Школьная психодиагностика», «1С: Дошкольная психодиагностика»), психологическая служба включается в информационный контур управления образовательным учреждением, в информационные потоки единой информационно-образовательной среды школы. Психолог образования получает новые возможности для новых форм своей работы в области психодиагностики, профконсультации, профориентации, работы с учениками и родителями.

Кроме того, нельзя не отметить и чисто прагматический аспект таких технических решений для психолога в условиях, когда работодатель требует от профессионалов дополнительных компетенций (в том числе, и информационных). Владение компьютерными, информационно-коммуникационными технологиями, встроенность в информационно-управленческий контур образовательного учреждения становятся одним из факторов «профессиональной безопасности» для психолога, когда под вопросом могут быть рабочее место и статус в системе образования.

В таких условиях особо значимой становится проблема информационной компетентности всех участников образовательного процесса. Информационную компетентность, в частности, можно определить как использование информационных технологий в управленческой или профессиональной деятельности, навыки работы с различными информационными источниками и ресурсами, позволяющими проектировать и контролировать решение управленческих и образовательных проблем и задач.

Понимая информационную компетентность в более широком смысле, применительно к профессиональной деятельности практического психолога образования, мы выделяем следующие ее аспекты: информационно-технический, информационно-технологический, информационно-психологический, информационно-психологическая безопасность личности.

Однако следует отметить, что уровень информационной компетентности у педагогов-психологов недостаточно высок по сравнению с требованиями современной ситуации в образовательной системе. Можно привести в качестве примера шкалу многоуровневого циклического развития профессиональных навыков по критериям «степень осознанности - степень компетентности»:

- 1 уровень - «неосознанная некомпетентность»;
- 2 уровень - «осознанная некомпетентность»;
- 3 уровень - «осознанная компетентность»;
- 4 уровень - «неосознанная компетентность»;
- 5 уровень - «вос-

хождение на следующий цикл развития и т.д. На наш взгляд, если обозначить место работающих практических психологов на данной шкале, то скорее они будут располагаться на второй позиции «Осознанная некомпетентность», что в сегодняшних условиях становится уже явно недостаточным.

При подготовке в Мурманском государственном педагогическом университете специалистов по образовательной программе «Педагогика и психология» студенты изучают ряд учебных дисциплин, которые должны работать на формирование у них соответствующей времени информационной компетентности. На начальных курсах – это предметы «Математика и информатика», «Технические и аудиовизуальные средства обучения», на старших курсах - «Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе», «Информатика и ЭВМ в психологии».

Можно констатировать, что для личных целей и целей обучения уровень развития информационно-коммуникационных навыков большинства студентов довольно высок. Однако до последнего времени эти навыки будущие педагоги-психологи не использовали в поле подготовки к профессиональной деятельности, в силу пока еще слабо оформленного запроса на систематическую автоматизацию технической стороны деятельности практического психолога.

В связи с этим роль учебного предмета «Информатика и ЭВМ в психологии» заключается не только в том, чтобы обобщить и закрепить на 5-м курсе имеющиеся у студентов знания и умения работы с ИКТ или повысить компьютерную грамотность студента-психолога для интенсификации труда в его будущей профессиональной деятельности. Разрабатывая учебно-методический комплекс «Информатика и ЭВМ в психологии» и проводя занятия по этой дисциплине, мы полагали, что в процессе обучения студенты должны научиться квалифицированно использовать вычислительную технику для учебных, научных, информационных, диагностических, консультационных и просветительских целей в области психологической науки и практики, приобрести внутреннюю готовность к профессиональному самоопределению в информационно-образовательной среде.

Литература

1. Болсуновская Н.А. Возможности использования Интернет-технологий в практике работы психолога с родителями // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». Материалы V Всероссийской научно-практической конференции Федерации психологов образования России. – Москва, 2010, с. 101-103.
2. Кувшинов С.В. Цифровые образовательные технологии и медиаресурсы в учебном процессе XXI века // Новые информационные технологии в образовании. Сб. науч. трудов 10-й Международной научно-практической конференции «Повышение эффективности обучения и управления

- образовательными учреждениями с использованием технологий «1С». – М., 2010, часть 2, с. 327-332.
3. Мастер-класс «Психологическая и педагогическая диагностика учащихся средствами «1С». – М., 2010.
 4. Решения для образования (Электронная учительская, Мобильный компьютерный класс) компании «Аквариус». – М., 2010.
 5. Рубан В.А. Решения для психологов образовательных учреждений на платформе «1С: Предприятие 8». – М., 2010, часть 2, с. 29-32.
 6. Умные уроки SMART. Сб. методических рекомендаций по работе со SMART - устройствами. – М., 2009.
 7. Polymedia. Системы отображения информации. – М., 2009.

Психолого-педагогические основы учебно-исследовательской деятельности студентов

*Ничему тому, что важно знать, научить нельзя, -
Все, что может сделать учитель,
это указать дорожки.
Олдингтон Р.*

Современный педагогический процесс - явление многогранное, отражающее сложности и противоречия современного мира, общественной жизни. Проблемы, возникающие в этом процессе, все менее поддаются решению привычными способами. Современная педагогика и психология интенсивно развиваются, пополняются новыми концепциями, подходами, технологиями обучения, отражающими запросы меняющегося общества.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся, студентов всегда была одной из наиболее актуальных в теории и практике обучения. В поисках путей ее решения педагоги и психологи осваивали исследовательские и поисковые методы, нестандартные формы проведения занятий, внеаудиторной работы и т.п.

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания. Для специалистов в области образования, очевидно, что одними из главных факторов развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми. Но успех в практике невозможен без умения осмысливать собственную деятельность с научных позиций.

Если студент, в будущем – учитель, «не хочет сбиться с курса в океане различных нововведений, технологий, учебников и других материалов, который разливается все шире, грозя затопить тех, кто не успел обзавестись современными «спасательными средствами», ему не обойтись без науки. Умение осмысливать свою работу с научных позиций является важной составляющей методологической культуры педагога» [1, с. 3].

Как показывает многолетний опыт, обучение (учение) бывает эффективным и достигает хороших результатов, если:

- студенты открыты для учения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;
- получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала;
- могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности;

- могут быть самими собой, не бояться выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки.

Тот же, кто хочет заниматься учебно- и научно-исследовательской работой, должен знать, как выделить и сформулировать объект и предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как организовать и провести эксперимент, каким образом смоделировать выборку, каким требованиям она должна удовлетворять, какие еще способы получения объективного научного знания существуют.

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, в том числе и в результате учебно-исследовательской деятельности, выразить себя как объект обучения.

Подобно тому, как любому – и академику, и школьнику нужна грамотность, чтобы правильно написать текст, так и методологическая грамотность, или культура, нужна и научному работнику, и преподавателю вуза, и учителю, и студенту, желающему сделать первые шаги в науке. Знание, о том, как вести педагогическое исследование, как определять его качество, последовательности его этапов и т.д., направлено на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы.

Методологическая культура студента-исследователя должна пройти несколько ступеней:

1. Опыт творческой деятельности.
2. Проектирование и конструирование учебно-исследовательского процесса:
 - умение проектировать содержание будущей деятельности;
 - умение проектировать систему и последовательность собственных действий.
3. Рефлексия: анализ педагогического исследования по следующим характеристикам – проблема, тема, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики, как в процессе его проведения, так и в завершенном виде.
4. Осознание, формулирование и творческое решение задач:
 - уметь увидеть проблему и соотнести с ней фактический материал;
 - уметь выразить проблему в конкретной педагогической задаче;
 - уметь выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «Что было бы, если...»;

- видеть альтернативу (несколько возможных путей) в решении задачи и выбрать наиболее эффективный;
- распределить решение на шаги в оптимальной последовательности;
- уметь анализировать процесс и результаты решения задачи.

Известны типичные пробелы и недостатки в формировании творческой позиции студентов педагогического вуза, которым предстоит работать в школе. Средства преодоления подобных пробелов – организация и самоорганизация познавательной деятельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение в процесс поиска, формирование умения пользоваться наукой для осмысления и совершенствования практической деятельности. «Если воспользоваться популярной метафорой, кратко передающей суть дела, можно сказать так: пусть для студента главной будет не рыба, а удочка. Рыба от долгого хранения может испортиться, знание – устареть или оказаться неприменимым в изменившихся условиях, а возможность самому пополнить его запас останется» [1, с. 50].

Как готовить студентов к самообразованию, как формировать у них умения, связанные с учебно-исследовательской деятельностью, как формировать у них умение работать с литературой – выбирать нужный информационный источник, знакомиться с ним, фиксировать прочитанное и т.д.? На факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности Мурманского государственного педагогического университета продуман целый комплекс, способствующий этому, например, преподавание ряда дисциплин, названия которых сами говорят за себя, «Основы научно-методической деятельности», «Математические методы в педагогических исследованиях» и др.

План работы факультета предусматривает реализацию основных видов участия студентов в учебно- и научно-исследовательской деятельности факультета, вуза по следующим направлениям:

- подготовка студентов к выполнению НИРС;
- научно-методическое и информационное сопровождение НИРС;
- научные кружки и группы;
- массовые научно-технические мероприятия;
- состязательные научно-технические мероприятия;
- деятельность студенческого научного общества;
- участие в выполнении НИРС по вузовским и международным научным программам;
- публикация результатов НИРС.

Практически все преподаватели используют для вовлечения студентов в учебно-исследовательскую деятельности такие виды работ как: составление плана → тезисов → конспекта → рецензии → реферата и т.д.

Овладение этими умениями позволяет студентам подняться на более высокий уровень и выполнять сложные работы с исследовательскими компонентами – курсовые и выпускные квалификационные работы. Эти работы предусмотрены учебными планами и являются обязательными для всех студентов. В связи с этим возникает необходимость углубленной подготовки всех студентов к организации и проведению психологических и педагогических исследований.

В этом процессе используется дозированная помощь студенту, которая может быть организована в следующих формах:

- согласование планов (вида и темы заданий, сроки представления результатов);
- консультации (индивидуальные и групповые) по оказанию помощи при разработке плана или программы выполнения задания;
- инструктаж по содержанию и алгоритму выполнения задания;
- промежуточный контроль хода выполнения заданий; сопровождение студента в процессе учебно-исследовательской деятельности (выполнение задания с помощью преподавателя);
- оценка результатов выполнения. Специфика консультирования заключена в сопровождении учебно-исследовательских, научно-исследовательских и проектных работ студентов.

Учебно-исследовательская деятельность связана с изменением позиции преподавателя и с изменением позиции студента:

1. **Основная задача преподавателя** сводится к организации деятельности.
2. **Студент** должен понимать, что научиться всему можно только самому.

Итак, учебно-исследовательская деятельность - это деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей, при организации, которой, используются специальные технологии, помогающие задействовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящего обучающегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Таблица 1.

Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов (по А.П. Тряпицыной)

Уровни сложности заданий			
Изучение проблемы	Изучение проблемы конкретного исследования	Сравнение проблем исследования на различную тему	Обоснование на примере конкретного исследования способов решения проблемы (задачи)

Поиск и разработка методики исследования	Разработка методики микроисследования на предложенную тему на основе эмпирических методов	Разработка методики микроисследования на предложенную тему на основе теоретических методов	Разработка методики гуманитарного исследования
Анализ и разработка программ эксперимента	Анализ программ педагогического эксперимента	Разработка программы эксперимента	Проведение экспертизы программы эксперимента
Проведение исследования	Проведение мини-исследования	Проведение педагогического исследования	Публичное представление результатов собственного исследования
Оформление	Доклад	Статья	Выпускная квалификационная работа

Курсовая работа является учебно-исследовательской работой. Выполнение и оформление курсовых работ – один из важных и перспективных видов исследовательской деятельности в системе высшего педагогического образования. Не менее важна защита учебно-исследовательской работы – не что иное, как способ преодоления сомнений научного сообщества относительно компетентности соискателя.

В творческом взаимодействии студента и преподавателя формируется личность будущего педагога, развивается умение решать актуальные методико-педагогические проблемы, самостоятельно ориентироваться в научной педагогической и психологической литературе, успешно применять на практике теоретические знания. В результате выполнения курсовой работы студент должен показать готовность к владению основными умениями вести исследовательскую деятельность.

С этой целью будущим педагогам необходимо:

- научиться пользоваться библиографическими указателями по педагогике, психологии, философии, социологии и т.д.;
- изучить определенный минимум литературы по теме и уметь зафиксировать нужную информацию;
- грамотно изложить состояние изучаемого вопроса в современной литературе на основе ее анализа;
- собрать, проанализировать и обобщить педагогический опыт в различных типах образовательных учреждений;
- выполнить фрагмент опытно-экспериментальной работы, обработать полученный эмпирический материал, проанализировать, систематизировать, интерпретировать его и сделать выводы.

Человека, ни в чем не сомневающегося и, следовательно, не видящего проблем, вряд ли можно отнести к числу творческих личностей. Становление такой личности предполагает: переход от жесткой нормативности к эвристичности, наличие установки на проблемность обучения, поиск

истины, что невозможно без повышения роли учебно-исследовательской деятельности студентов в профессиональной подготовке педагога.

Литература

1. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 128 с.
2. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методический комплекс. Ч. I. / Под редакцией профессора А.П. Тряпицыной. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 123 с.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

Психологическая безопасность образовательной среды

Происходящие в последние десятилетия социальные, политические, экономические, культурные изменения в нашей стране затронули и усложнили общественную и индивидуальную жизнь граждан. Возросло количество агрессивных проявлений во всех сферах жизнедеятельности. В связи с этим особую актуальность приобрела проблема защищенности человека от психологического насилия. В современной социокультурной ситуации он испытывает дефицит психологической защищенности, нуждается в поддержке.

Психологическая защищенность человека тесно связана с потребностью в безопасности. Она, по мнению А. Маслоу [6], способствует самоорганизации жизни: человек находит в ней некоторый «разумный» порядок, создающий определенность и предсказуемость собственного будущего.

В науке появилось новое направление – психология безопасности. Эта область знания в настоящий период остается мало разработанной как в отечественной, так и зарубежной психологии. Она изучает социопсихологические процессы и явления, возникающие в ситуации угрозы. Психологическая безопасность – важное условие нормативного психического развития человека и его личностного становления.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями; в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям; в переживании своей защищенности в конкретной жизненной ситуации [2].

Образование является мощным средством психологического воздействия на человека. Обеспечение психологической безопасности в образовательной среде, в которой ребенок находится с раннего возраста, способствует формированию у него представления о ценности безопасности, снижению уровня насилия во взаимодействии людей, служит профилактическим средством аддиктивного поведения.

Причины постановки вопроса о психологической безопасности образовательной среды:

1. *Нравственное состояние российского общества.* Российское общество с конца XX в. испытывает моральные девиации и дефицит нравственных ориентиров. Свидетельства проблемности существования россиян можно найти в докладе о развитии человека, опубликованного для Программы развития ООН в 2007 г.

Показатели состояния современного российского общества:

- смертность от убийств на 100 тыс. жителей – 1 место в Европе и СНГ;

- смертность от самоубийств на 100 тыс. жителей – 2 место в Европе и СНГ после Литвы.

Эти показатели – важный признак усиления напряженности и самодеструктивности в обществе:

- число детей, оставшихся без попечительства родителей, на 100 тыс. жителей – 2 место в Восточной Европе и СНГ после Литвы;
- количество разводов на 1000 жителей – 1 место в Европе;
- число абортов на 1000 женщин (в возрасте 15-49 лет) – 1 место в Восточной Европе и СНГ;
- доля детей, родившихся у женщин, не состоящих в браке – 9 место в Восточной Европе и СНГ.

Данные показатели подтверждают наличие глубокого кризиса социального института семьи, тоже выражающего нравственное состояние нашего общества. По данным социологических опросов, среди факторов, определяющих нежелание россиянок рожать детей, одно из первых мест занимает нежелание рожать их *в такой стране*, т.е. нравственно неблагополучной [10].

Нас не может интересовать вопрос об уровне нравственности подрастающего поколения. В исследовании нравственно-правовых представлений россиян М.И. Воловикова отмечает следующую особенность их формирования: в западной культуре усвоение норм происходит через подражание принятым в обществе нормам и законам, в нашей стране этот процесс либо застревает на начальной стадии, где послушание обеспечивается с помощью страха наказания, либо, минуя средний уровень (подражание другим – потому что все так делают), сразу «проскакивает» к высшему, характеризующемуся опорой на высшие этические принципы и совесть [3].

Аналогичные результаты были выявлены М.М. Кравцовой при изучении моральных суждений младших школьников: они считают основными причинами совершения поступков страх наказания и сочувствие; причем, эта схема объяснения мало изменилась за 70 лет (с 1930 по 2000 гг.) [4]. Тревожную картину создают факты широкого распространения феномена «эйджизма» (дискриминации по возрасту), проявляющего себя в нетерпимости к людям пожилого возраста со стороны молодого поколения и общества в целом.

2. *Торможение позитивных процессов в образовании.* Произошедший в 1990-х г.г. общесистемный социально-политический кризис в стране существенно затормозил позитивные процессы в образовании. Основные положения закона «Об образовании» оказались нереализованными, не удалось провести комплексное, всестороннее обновление образования. По замечанию В.И. Слободчикова, государство во многом «ушло из образования», а сама сфера образования была поставлена на грань выживания. Это вызвало серьезные разрывы в системе «государство-образование».

общество». Реализация реформ образования была приостановлена до начала XXI в. Но и тогда не произошло в полном объеме «возвращения государства в образование». Более того, в 2004 г. фактически произошел второй уход государства из образования. Правительство практически отказалось от прежних социально-экономических обязательств перед образованием – от гарантий приоритетности образования до защищенности его бюджетных статей по заработной плате и социальным льготам педагогам, социальной поддержки детей. Такие недальновидные экономические меры правительства, по сути, затормозили намеченную в 2001 г. модернизацию российского образования (9).

3. *Наличие психотравмирующих факторов в деятельности учителей.* Факторы, свидетельствующие о психологической незащищенности учителей:

- резкое снижение социального статуса учительства;
- падение престижа профессии;
- снижение уровня социально-психологического самочувствия учительства;
- старение учительского корпуса, его феминизация;
- трансформация процессов образования в процедуру урокодательства;
- разрушение корпоративной культуры учительства, профессиональной идеологии (на фоне кризиса морально-ценностных ориентаций);
- отсутствие материальных ресурсов для развития школы и поддержки учителей;
- усиление противоречий между сущим и должным в школе [5].

4. *Ментальные и профессиональные установки учительства:*

- 1) *пренебрежение к человеку*, характерное для российского менталитета, которое находит свою проекцию в школе: от обращения к ученикам по фамилии до «выталкивания» из школы из-за «неблаговидных» показателей успеваемости. Саморазвитие, интересы, потребности и индивидуальные различия учеников учитываются в последнюю очередь.
- 2) *продолжающееся использование авторитарных установок в работе*, которые в большей степени предрасполагают к возникновению психологического насилия. Многие учителя применяют в своей практике элементы советской системы педагогики (не смотря на то, что в постсоветский период активно декларировались идеи личностно-ориентированного обучения и воспитания, сейчас идет речь о внедрении в образовательную систему персонализированного подхода и «нежного прикосновения к личности ребенка»).

Установки советской школы по контролю сознания учащихся (по С. Хассену):

- *контроль поведения*: требование обязательной формы, «школьной» прически и пр.; вызов родителей в школу по любому поводу, отказ решать сложную ситуацию непосредственно с ребенком; требование жесткого исполнения неписаных «правил поведения школьника», которые подразумевают пункт «учитель всегда прав» и др.;
- *контроль информации*: требование отвечать именно то, что рассказывал учитель, а не то, что ученик думает или где-то читал; огрехи учеников используются для манипулирования, укрощения строптивых и др.;
- *контроль мышления*: поощрение только «хороших» и «правильных», одобряемых всеми мыслей; запрет на критическое обсуждение поведения учителя и др.;
- *контроль эмоций*: активизация и чрезмерное использование чувства вины (происхождение, статус, история); активизация и использование страхов (боязнь взрослого мира, директора, родителей) и др. (7).

3) *установки на результат в образовании, а не на личность учащегося, не на процесс обучения и развития.*

4) *процентомания в образовании (ЕГЭ, отбор в гимназии учащихся).*
Психологическая безопасность определяется в 3-х аспектах:

1. Как состояние образовательной среды:

- свободна от проявлений психологического насилия во взаимодействии;
- удовлетворяет потребность в личносно-доверительном общении;
- референтно значима;
- обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников.

2. Как система межличностных отношений:

- вырабатывает чувство принадлежности к среде;
- убеждает человека, что он пребывает вне опасности;
- укрепляет психическое здоровье.

3. Как система мер, направленных на предотвращение угроз для устойчивого развития личности [2].

По мнению В.В. Семикина [8], важнейшим фактором и условием создания и поддержания безопасной среды является психологическая культура. Она раскрывается в культуре педагогической деятельности и культуре педагогического взаимодействия.

Уровни психологической культуры:

- *психологическая грамотность* – некоторый минимум психологических знаний и умений, которые обеспечивают более или менее адекватное поведение и социальное взаимодействие;
- *психологическая компетентность* - обеспечивает эффективность поведения, деятельности и социального взаимодействия;
- *зрелая психологическая культура* – развитый механизм личностной саморегуляции, который обеспечивает эффективное, безопасное, гуманное взаимодействие с людьми.

Компоненты психологической культуры:

- *когнитивный* (система научных психологических знаний о человеке и социальном взаимодействии людей, система адекватных представлений о своем мире и качествах, развитый социальный интеллект, креативность, склонность к социальному творчеству);
- *рефлексивно-перцептивный* (наблюдательность, внимательность к людям, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя и других людей, прогностические способности, способность к идентификации);
- *аффективный* (чуткость к людям, развитая эмпатия, богатство переживаний, эмоциональная стабильность, отзывчивость, доброжелательность, великодушие, милосердие, чувство собственного достоинства, чувство юмора);
- *коммуникативный* (умение общаться с разными людьми, адекватно воспринимать и передавать информацию, умение строить и излагать свои мысли логично, доказательно и понятно, речевая культура);
- *волевой* (способность противостоять внешнему давлению, подавить отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, не допускать срывов деятельности при значительных физических и психических нагрузках, самоконтроль, выдержка, настойчивость в утверждении нравственных ценностей и отстаивании нравственных принципов, надежность);
- *подсистема опыта и социального взаимодействия* (установки и стереотипы культурного поведения, развитые умения и навыки социального взаимодействия, социальная активность, терпимость к людям, вежливость, дипломатичность, добросовестность, внутреннее достоинство, интеллигентность);
- *ценностно-смысловой* (социальные нормы, ценности и отношение к ним, интерес к людям, толерантность, гуманность, порядочность, ответственность, нравственность, самоуважение).

Психологическая культура является фактором качества образовательной среды.

Принципы моделирования психологически безопасной образовательной среды:

- *опора на развивающее образование*, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания;
- *принцип психологической защиты личности*, предполагающий устранение психологического насилия во взаимодействии;
- *помощь в формировании социально-психологической умелости*: набор умений, дающий возможность выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умение анализировать ситуацию, выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства других, исключающее психическое насилие, способствующее саморазвитию личности [1].

Рекомендованы технологии создания психологической безопасности образовательной среды школы. Они должны выполнять ряд функций: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая поддержка, психологическая реабилитация, социально–психологическое обучение.

Сущность *психопрофилактической функции* - создание с помощью психотехнологий условий для предотвращения ситуаций психологического насилия. Техники:

- проведение семинаров, групповых дискуссий по проблемам психологического насилия, проектирование ненасильственных альтернативных моделей поведения;
- формирование индивидуальной программы психогигиены: снижение выраженности синдрома эмоционального выгорания; уровня эмоциональной напряженности; изменение самоотношения; гармонизация соотношения между «Я–реальным» и «Я–идеальным» и т. п.
- совместное обсуждение и выработка правил безопасного взаимодействия всеми участниками образовательной среды.

Психологическое консультирование предполагает:

- оказание помощи участникам в самопознании, адаптации к реальным жизненным условиям;
- формирование позитивного самоотношения, ценностно–мотивационной сферы и системы отношений к другим;
- осознание ценности ненасилия;
- преодоление профессиональных деформаций;
- достижение эмоциональной устойчивости, способствующей личностному и профессиональному росту и саморазвитию.

Психологическая коррекция направлена:

- на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии;
- гармонизацию психического здоровья;
- устранение деформаций, вызванных психологическим насилием в межличностных отношениях участников образовательной среды.

Психологическая реабилитация – процесс, мобилирующий личностные адаптационные механизмы при переживании психотравмирующих обстоятельств, вызванных состоянием внешней среды.

Социально–психологическое обучение – активное групповое воздействие, направленное на обучение общению, свободному от проявления психологического насилия. Задачи:

- помощь в усвоении эффективных способов и приемов взаимодействия, свободных от проявления психологического насилия,
- обеспечение поддержки в решении возрастных, жизненных и профессиональных проблем [1].

Таким образом, существенными признаками оптимальной (для личностного развития) среды являются ее психологическая безопасность и психологическая культура образовательной среды. Разработанная концепция психологической безопасности образовательной среды представляет собой систему взглядов по обеспечению защищенности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб, 2002.
2. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журнал практического психолога. – 2008. - № 4.- с. 8-26.
3. Воловикова М.И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. - № 5. с. 16-23.
4. Кравцова М.М. Сравнительный анализ моральных суждений младших школьников (1930-2000 г.г.) // Вопросы психологии. – 2005. № 5. – с. 27-36.
5. Лукьянова М. Педагог сегодня: особенности, трудности, риски, возможности // Народное образование. – 2009. - № 8. - с. 265-272.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб: Питер, 2008.
7. Мерзлякова Е.Л., Петухов В.Э. Опыт профилактики культового влияния в национальной системе образования // Журнал практического психолога. – 2008. - № 4. – с. 51-65.
8. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании. – СПб, 2002.
9. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной сферы. Категориальный анализ // Психология обучения. – 2010. - № 1.– с. 4-24.
10. Юревич А.В. Нравственность как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2009. - № 4. – с. 3-13.

Особенности психолого-педагогического образования педагога для «Нашей новой школы»

Основные направления дальнейшего развития образования в России, в том числе и профессионального, сформулированы Президентом Российской Федерации Д.А.Медведевым в послании Федеральному собранию в ноябре 2009 г. Предложения Президента о школе будущего получили определение как национальная образовательная президентская инициатива - «Наша новая школа». Понятие инициатива в словаре трактуется как «почин», первый шаг в каком-либо деле, побуждение к началу какого-либо дела, способность к самостоятельным активным действиям.

В этом определении политикам видится побуждение всех, кто трудится в образовании и его обеспечении, к активной реализации, прежде всего, государственных программ, которые выдвигались ранее, но не реализовывались (а в 90-е годы XX века и в начале XXI века таких было много). Сегодня обновлены и конкретизированы цели, задачи и содержание образования, основные направления развития учреждений, выдвинуты для реализации новые проекты, определены ожидаемые результаты, которые представлены в образе «Нашей новой школы».

При обсуждении этой инициативы в коллективах школ нередко высказываются сомнения, сможет ли страна реализовать намеченное, не повторится ли судьба ранее намечаемых преобразований. Чиновники Министерства образования и науки, ученые, педагоги, экономисты утверждают, что все получится, сегодня есть для этого то, чего ранее не было.

Первое, наличие политической воли государства, изложенной Президентом; второе, наличие ресурсов в результате развития экономики страны; третье, убежденность общества в том, что движение России вперед, ее безопасность, обеспечивается образованием.

Главным действующим лицом в формировании «Нашей новой школы» определен, естественно, педагог, профессиональная подготовка которого сегодня обусловлена переменами, происходящими в обществе и государстве, и в том числе, в системе образования.

В связи с этим возрастает ответственность педагогических учебных заведений в подготовке специалистов для будущей школы. Актуальными на сегодняшний день стали две задачи:

- дать студентам образ «Нашей новой школы», раскрыть ее новизну в содержании образования, в организации деятельности и методическом оснащении, в построении гуманного уклада школьной жизни;
- обеспечить формирование и развитие таких профессиональных и личностных качеств педагога, которые будут в первую очередь востребованы развивающейся школой, будут приоритетными.

Какой будет «Наша новая школа»? Каким должен быть педагог в ней? Говорить об этом, с одной стороны, легко и просто. Об этом много раз сказано в педагогической литературе и в нашем законодательстве. С другой стороны, сложно и опасно: можно ошибиться, так как нет еще ответа на многие вопросы, волнующие педагогов, нет в обществе единства во взглядах на образование, много противоречий в нормативно-правовой базе и в политике государства. Смутное время в образовании продолжается.

Для достижения страной намеченных целей Президент сказал, что надо начинать с воспитания новой личности уже в школе... Главная задача современной школы - это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации. Школа должна стать наряду с семьей базовым социальным институтом, формирующим личность, приобщающим новые поколения к ценностям отечественной и мировой культуры, делающим человека цивилизованным.

В процессе реализации намеченных мероприятий по модернизации системы образования создается новая общеобразовательная школа. Она станет центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной и спортивной жизнью. С помощью архитектурного конкурса будут выбраны новые проекты строительства и реконструкции комфортных школьных зданий... Они начнут использоваться повсеместно уже с 2011 года.

Задача - сконструировать так называемое «умное» здание, т. е. современное, где предусмотрены технологии обучения, укрепления здоровья, обеспечения школьников нормальным качественным питанием, то есть горячим питанием. Все школы будут иметь доступ уже не к обычному, а к широкополосному Интернету.

Школа должна стать общей заботой местного сообщества, в котором на паритетных началах действуют органы государственного и общественного управления, выражающие интересы граждан. Учительство призвано обеспечить формирование общественного мнения по приоритетному отношению к образовательным учреждениям жителей, местных властей, политических партий и движений, средств массовой информации, представителей бизнеса, работодателей, различных общественных организаций, партнеров образовательных учреждений. Школа будет не только центром обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом, будет неукоснительно обеспечивать безопасность школьных зданий, современных дизайнерских решений, создавать комфортную среду пребывания в школе детей, их питания, отдыха и развлечений.

«Приходить в образовательное учреждение вместе с детьми станет интересно и взрослым. Школы как центры досуга будут открыты в будни и воскресные дни, при этом школьные праздники, концерты, спектакли,

спортивные мероприятия станут привлекательным местом семейного отдыха» [3, с. 20].

Новая школа, прежде всего, должна быть удобной для жизнедеятельности детей и всех участников образовательного процесса. Комфортность образовательного учреждения рассматривается с таких позиций.

1. Максимальное соответствие школьной инфраструктуры потребностям, интересам, возможностям обучающихся и обучающихся, в которой на достаточном уровне представлены необходимые современные средства обучения, учебное оборудование, мебель, помещения для продуктивной учебно-воспитательной деятельности, культурного развития, укрепления здоровья, отдыха.
2. Наличие профессионально подготовленных кадров, обеспечивающих функционирование и развитие учреждения в соответствии с его целями и задачами, умеющих создавать и поддерживать комфортный организационный и психолого-педагогический уклад жизнедеятельности детей.
3. Полнота и четкость изложения в нормативных актах образовательного учреждения целей, задач, образовательных направлений, перспектив развития, гарантий соблюдения прав обучающихся и их безопасности.

Школа должна быть не только комфортным, но и престижным образовательным учреждением. Позитивный социально-педагогический престиж школы предполагает значимость и привлекательность ее в общественном сознании, во влиянии на решение хозяйственных, экологических, правоохранных и др. проблем жизнедеятельности поселения, в нем тесно переплетаются авторитет, уважение, влияние.

Перед каждым конкретным учреждением поставлена задача – создание позитивного имиджа школы. Имидж – инструмент достижения стратегических целей учреждения, затрагивающих основные стороны его деятельности и ориентированных на перспективу. Преимущества позитивного имиджа очевидны. Однако, позитивная известность (паблисити) не появляется сама собой и не существует сама по себе. Она требует целенаправленной систематической работы.

Отечественная общеобразовательная школа в рамках модернизации образования находится на этапе поиска новых моделей организации учебно-воспитательного процесса, призванных обеспечить подготовку подрастающего поколения к жизни в условиях постиндустриальной цивилизации, гражданского общества, демократического государства, динамично развивающейся наукоемкой экономики, информационных технологий.

Процесс гуманизации и демократизации школы, начатый в 90-е годы прошлого века, продолжается. Намеченные в официальных государственных документах меры пока осуществляются сложно и не дают ощутимых результатов в жизни школы. Школа способна и должна подготовить детей

к жизни в демократическом обществе, сосредоточив внимание на демократизации школьного образования:

- подготовка детей к выполнению функций гражданина демократического государства;
- подготовка детей к участию в демократически организованной общественной жизни;
- обеспечение реальных возможностей для получения образования всеми детьми;
- подготовка детей к жизни в многонациональном и поликультурном обществе;
- подготовка детей к демократически организованной трудовой сфере;
- обеспечение активной роли школы в демократическом образовании общества;
- обеспечение демократического управления системой образования в целом и отдельными ее институтами [15, с. 97.]

Дальнейшее развитие школьного образования предполагается путем освоения в массовом порядке отдельных инноваций. Под педагогическими инновациями понимается «целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы, содержащие в себе новшества и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы как целого». Многие исследователи подчеркивают, что в качестве инновационных правомерно рассматривать такие подходы, которые преобразуют процесс обучения в отношении его сущностных и инструментальных значимых свойств, важнейшими из которых признаются целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и обучающихся, их позиция в ходе обучения [5, с. 18].

В комфортной школе обеспечивается максимальная психологическая и педагогическая безопасность детей. Обычно понимание безопасности в школе сводят к обеспечению безопасных условий пребывания детей в образовательном учреждении. Сегодня речь идет о педагогической и психологической безопасности детей в учебно-воспитательном процессе, которая, прежде всего, обеспечивается учителем и зависит от его конфликтологической подготовки. «Опасность» характеризуется как совокупность сил, которые действуют по отношению к какой-либо конкретной системе и дестабилизируют ее.

При этом деструктивными и дестабилизирующими следует считать те силы, которые способны нанести ущерб системе, вывести ее из строя или полностью уничтожить.

Педагог должен знать, что не всякое воспитание и обучение является безусловным благом, что во многих случаях образование оказывается преступлением. «Воспитание и образование калечат наших детей: ухудшают их физическое и психическое здоровье, - пишет Б.М. Бим-Бад. – Недораз-

витие способностей и возвращение комплекса неполноценности. Образование глушит способности и укрепляет чувство неполноценности. Образование внедряет в душу потребительство, растлевают насильем и ханжеством. Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе - что их первейшая жизненная заповедь должна быть «ублажай начальника и не вызывай у него затруднений» [4, с. 93].

Настало время провести ревизию используемых в практике учителя и воспитателя приемов, методов, методик, технологий и средств с позиции не только эффективности воздействия на поведение обучающихся, но и с позиции вредности для их личностного развития. Мы должны помнить, что во всяком положительном воздействии на человека в главном может быть отрицательный результат, сопутствующий ему. Главным мериллом эффекта от действий учителя-педагога является то, что дети унесли в своей душе. «Не навреди!» - вот главная заповедь, которую должен усвоить будущий педагог.

Мы должны научить учителя на практике оценивать работу школы, педагога при проведении аттестации, аккредитации с учетом позитивного и негативного влияния на детей. Это очень важно, когда внедряются в жизнь школы разные инновации, порой сомнительного качества. Часто увлекается педагог освоением новомодных педагогических систем для того, чтобы попасть в число новаторов, быть замеченным.

Студент вуза должен овладеть педагогической культурой. Уяснить, что в педагогической деятельности неуместно употребление журналистских, жаргонных или обыденных словесных стереотипов, недопустимы категоричность и необоснованная оценочность, однозначность психолого-педагогических суждений и выводов.

Недопустимо употребление таких распространенных ярлыков, как «неполная», «неблагополучная» семья, «трудные» дети, «одаренные» дети, «умственно отсталые», «недоразвитые». Большинство учителей причиняют вред здоровью детей по неосторожности в состоянии раздраженности. Дидактический невроз (определение А.А. Дубровской) чаще всего возникает по вине учителя. Неосторожно сказанное слово, унижительные эпитеты («дуб», «пень», «тугодум», «ремня бы тебе» и др.) являются источниками болезни ребенка [8].

Мы можем стать свидетелями и участниками становления нового социально-образовательного феномена – «гражданской школы», «школы граждан», «школы гражданского общества». Речь идет не о «приватизации» школы, а о парадигме участия общества в делах школы. Само по себе это не произойдет, нужна для этого организаторская работа руководителей школ и органов местной власти, создание определенного института управления в лице общественных органов управления. Такая работа уже ведется – расширяется участие общественности в управлении образованием, в лице

управляющих и попечительских советов и других организационных структур, представляющих общество и государство.

«Нашей новой школе» требуется новый учитель. Новизна его проявляется в педагогической деятельности и рассматривается не только как пристрастие к новшествам в организации учебно-воспитательной деятельности и применении инновационных проектов и технологий, изложенных руководящими органами в нормативных и методических документах, но и освоении адаптированных в прошлом опыте позитивных результативных методов, приемов, технологий работы педагогов, опора на последние достижения педагогической науки.

В начале 90-х годов прошлого века началась работа по формированию у учителя нового психолого-педагогического мышления. Эта работа не закончилась, продолжается и, прежде всего, в гуманизации и демократизации конкретной деятельности педагога, в отношениях учителя и ученика.

К неоспоримым качествам учителя новой школы, несомненно, будет относиться психологическая образованность, психологическая культура преподавателя. Для эффективного образования совершенно недостаточно исходного исчерпывающего знания (осознания) преподавателем своего учебного предмета. В реальном образовательном процессе сегодня должна задействоваться и проявляться вся личность, вся целостная психика его участников. В перспективе усложнение решения задач обучения и воспитания потребует еще большего внимания к психолого-методической подготовке учителя.

Работодатели сегодня считают, что личные качества специалиста не менее важны, чем его знания. Самыми ценными в ближайшее время будут люди, которые смогут сочетать личное обаяние, креативность, гибкость, коммуникабельность и умение быстро решать проблемы.

Интерес к личности педагога усилился сегодня в связи со становлением личностно ориентированной парадигмы образования. Когда учитель старается научить молодого человека занимать собственную позицию, то учитель в первую очередь должен обладать такой позицией сам. Учитель должен овладеть опытом конструирования собственной педагогической позиции. Выращивание самого себя как автора системы и составляет суть становления компетентности педагога. Педагогические знания при этом преобразуются в систему индивидуальных регуляторов – норм, обретают характер идеальной модели специфической педагогической деятельности, обуславливающей и специфику педагогического образования. Специфические черты педагогического образования заключаются в следующем:

1. Профессиональная компетентность педагога формируется в процессе вхождения в профессию, в ходе непрерывной педагогической работы, в ходе проектирования и апробации им своих профессиональных педагогических моделей [9].

2. Усвоение учителем предмета своей деятельности происходит в условиях сочетания фундаментальности, целостности и профессиональной направленности.
3. Все кафедры педагогического вуза имеют, несмотря на различия, по сути, общий предмет изучения и исследования – педагогическую деятельность, создавая ее целостную картину в сознании будущего педагога [12].

Ведущей целью педагогического образования становится развитие личностного потенциала будущего педагога, под которым подразумевается профессиональная компетентность, широкий кругозор, гуманизм, научная эрудиция, креативное мышление, физическое и душевное здоровье. Учитель изначально должен формироваться как творческий субъект, а не как исполнитель инструкций. Ему необходимо уяснить, что объективная педагогическая реальность (педагогический процесс) выступает как нечто производное от субъективной реальности педагога, как своеобразная материализация последней.

Именно поэтому необходимо воспитывать в будущем педагоге культуру выбора собственной педагогической позиции и адекватной ей технологии.

В.В. Сериков ввел понятие «субъективная педагогическая реальность» [14], и описывает личностные основания деятельности воспитателя по конструированию образовательных систем. К этим основаниям он относит его педагогические ценности, опыт, профессиональные знания, установки. Именно наличие такой саморазвивающейся «реальности» требует рассматривать педагога как субъекта, а не как исполнителя готовых инструкций.

Субъективная педагогическая реальность - это внутренний духовный мир учителя. При этом следует заметить, что это не просто его пристрастия, привычки и интересы, а реальность, обладающая потенциалом создания педагогического процесса и включающая цели. Субъективное авторское видение педагогических задач и средств их решения, логика развертывания этих средств, педагогическая рефлексия, процесс самодвижения.

Таким образом, субъективная педагогическая реальность – это идеальная форма представленности в сознании учителя учебно-воспитательных задач и средств их решения; проект образовательной парадигмы, реализующий его авторский замысел, система профессиональной и личностной рефлексии педагога.

Важной особенностью педагогической деятельности, порождаемой субъективностью учителя, является ее невозпроизводимость – невозможность повторения по заданной схеме, образцу. Невозможность воспроизведения педагогической технологии лишь по логико-системному описанию объясняется тем, что она включает не только комплекс методов и приемов, но и саму личность педагога. Вот почему у нас не получилось в свое время

массовое внедрение оригинального опыта педагогов-новаторов, не получается и сейчас приобщение всех учителей к опыту призеров и победителей различных учительских конкурсов и смотров.

Содержание педагогического образования в вузе во многом сегодня определяется преподавателями самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов и других официальных документов. При этом приходится учитывать возникшее несоответствие отдельных положений в них современным требованиям, выдвинутым жизнью. Например, изжили себя положения Закона «Об образовании», которые исключили из обязанностей учителя ведение внеклассной и внешкольной работы, приобщение детей к общественно-полезному труду и самообслуживанию, воспитание коллектива и др.

Необходимо сформировать у будущего педагога умение рассматривать различные рекомендации и советы с позиции, прежде всего педагогической науки, видеть в любом педагогическом действии не только позитивный результат, но и отрицательные последствия [6].

Современный учитель должен понимать, что в содержании образования все большую роль приобретает образование смыслов, целей, норм и форм человеческой деятельности, а в педагогической деятельности принципиальное значение приобретает педагогическая позиция. Задача современного педагогического образования – обеспечить формирование таких компетенций, которые позволят выстроить систему психолого-педагогического сопровождения всех категорий обучающихся.

Педагогический процесс в вузе строится на основе параллельного изучения теории педагогики и психологии и связанных с ними других наук. Никаких вопросов в связи с этим не возникает, пока не приступают студенты к практической деятельности. А учебно-воспитательная деятельность строится на основе объединения и единства педагогических приемов и психологических условий. Педагог часто выбирает такие приемы, для которых, по его мнению, не нужно создавать психологических условий. Из-за этого КПД часто бывает нулевым.

Насущным становится изучение идеи интеграции в содержании, в организации и в управлении учебно-воспитательной деятельностью. Интеграционные процессы, по мнению ученых, играют важную роль в оптимизации деятельности системы образования. Поэтому очень важно учителю знать и понимать возможности интеграции и пути ее реализации в практической деятельности. В психолого-педагогической литературе указываются возможные предметы интеграции, влияющие на повышение качества образования:

- интеграция знаний педагогики и психологии в процессе практической деятельности педагога;
- интеграция педагогических знаний и знаний других наук о человеке;

- интеграция общего и профессионального образования в процессе подготовки специалиста;
- интеграция базового общего и профессионального образования с дополнительным образованием;
- интеграция в педагогической деятельности общеметодических установок и рекомендаций и личностных качеств педагога, играющих важнейшую роль в повышении результативности влияния учителя на ученика;
- интеграция положительного прошлого педагогического опыта и современных инноваций в повышении качества обучения и воспитания;
- интеграция государственного и общественного управления образованием;
- интеграция различных источников ресурсного обеспечения образовательных учреждений;
- интеграция усилий школы и семьи, родителя и педагога в обучении и воспитании детей.

В новой школе должен быть педагог, который одновременно является учителем и воспитателем, способный формировать образовательный процесс таким образом, чтобы обучение и воспитание предстали в его рамках в органичном, нераздельном, взаимопроникающем и взаимодополняющем единстве.

Новый учитель - это учитель-исследователь, он должен быть способен исследовать и познавать ребенка, особенности его жизни в семье, в местном сообществе, в школе, в его общении со сверстниками и взрослыми.

Наше общество подошло к осознанию педагога как центральной фигуры грядущих преобразований. Из педагогического вуза должны выходить «чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность современной школы». При этом подчеркивается, что «понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми» [3, с.18].

Для обеспечения системы образования такими педагогами предусматривается повышение статуса педагога в нашем обществе, развитие учительского потенциала – необходимость внедрения системы моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов, постоянное повышение их квалификации, пополнение школ новым поколением, совершенствование процедуры аттестации учителей и т. д.

Таким образом, для нас очень важен вопрос о том, отличается ли нынешний учитель или психолог, которых мы готовим, от прежнего, вчерашнего профессионала? Такие различия, несомненно, имеются, и они также заслуживают систематических исследований. Однако навсегда остаются и становятся все более значимыми многие устоявшиеся, базовые, незыблемые, общечеловеческие и личностно-профессиональные особенности (профессионально важные качества) преподавателя, воспитателя и учителя.

Литература

1. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. - 2009. - №1. - С. 42-44.
2. Болотов В. А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. - 2007. - №9. - С. 3-11.
3. Богуславский М.В. Документ, которого ждали // Народное образование. - 2009. №10. - С. 17-23.
4. Бим-Бад Б. М. Образование как преступление / Корнетов Г. Б. Введение в педагогику: в 2 ч. – М., 2006. - Ч.1.
5. Бутакова О. А. Структура инновационного образовательного процесса // Высшее образование сегодня. - 2009.- №4. - С. 18-21.
6. Деревягина Е. И. Преподаватель для будущего // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. - 2008. - №3. - С. 12-17.
7. Иванова О. А. Подготовка педагога в вузе и взаимодействие в конфликтной образовательной среде. – СПб, 2003.
8. Сосновский Б.А. Психологическая проблематика современного образования // Наука и образование . 2009. №10. С.82-90.
9. Компетентностная модель современного педагога. – М., 2007.
10. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя //Вопросы образования. - 2008. - №4. - С. 81-86.
11. Орлов А. Какой педагог нужен современной школе //Народное образование. - 2009. - №9. - С. 235-241.
12. Розов Н. Х. Инновации в общеобразовательной школе и педагогическом образовании // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. - 2009. - №3. - С. 3-17.
13. Савченко Е. А. Концепция воспитания будущего педагога – субъекта культуры (теоретико-методологический подход) //Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. - 2008. - №3. - С. 18-32.
14. Сериков В. В. Субъективная реальность педагога // Педагогика. - 2005. - №10. - С. 53-59.
15. Фрумин И. Д. Демократизация школы как основное направление ее обновления / Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.

*В.Э. Черник,
Е.А. Богданова*

О психологических условиях реализации идей «Нашей новой школы»

Идеи президентской инициативы «Наша новая школа» уверенно овладевают массами учительства, не говоря уже о чиновничестве от образования. Как бы там ни было, «Наша новая школа» - это существующая реальность и важно искать эффективные пути её реализации.

Восторженный романтизм не должен подменить вдумчивого анализа тех оснований, которые могут дать реальный позитивный результат осуществления идей данной концепции. Важно, чтобы его ощутили на себе граждане нашей страны. Ведь это не краткосрочный проект, а стратегическая политика государства в сфере образования, которое ставит задачу создать школу, способную раскрыть личностный потенциал детей, воспитать в них интерес к познанию, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, подготовить ребят к профессиональной деятельности с учётом задач модернизации и инновационного развития страны.

Речь в концепции идёт о необходимости развивать творческую среду для выявления особо одарённых ребят в каждой общеобразовательной школе. Старшеклассникам нужно предоставить возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, отработать механизмы учёта индивидуальных достижений обучающихся при приёме в вузы.

Бесспорно, все эти направления работы, выделенные в концепции «Наша новая школа», важны и значимы. Однако сама по себе директивная установка о необходимости делать то-то и добиться того-то не может обеспечить успех, как это удавалось «по щучьему велению, по моему хотению». Важно приобщить учительство к знанию и пониманию тех механизмов, условий, которые как раз и обеспечивают достижение многих из поставленных задач, значительная часть которых связана с выявлением индивидуального потенциала и способностей каждой личности.

Перед современным учителем стоит задача развития обучающихся с максимальным учётом их особенностей. Каждый ребёнок неповторим и несёт, перефразируя название ставшего среди педагогов многих стран мира культовым произведения Анны Гавальда, свои «кило надежды» на признание личной неповторимости, непохожести с соседом по парте. От современного учителя, как никогда прежде, требуется глубокое знание до-

стижений психологической науки, понимание своеобразия детей и индивидуальности траектории их развития. А это значит, что работу с обучающимися следует строить не по принципу: «смотри на меня – делай, как я» и «единственный способ решения проблемы – предложенный учителем», а «**существует много путей решения задачи – предложи свой**».

В этой связи в психолого-педагогической литературе всё активнее говорится о персональном познавательном стиле и, в частности, о персональном стиле учения, несмотря на то, что многим претит сама эта идея: что еще за стиль? Стиль учителя формирует ученический стиль. Но неужели тем же образом? Той же походкой? Той же манерой? Той же интонацией? Тем же стилем? Ведь каждый из нас пришел не повторить кого-то, но оставить нечто своё.

К проблемам стилевых характеристик личности люди обратились давно. Однако для преподавательской работы в XXI веке значимы не просто житейские наблюдения и россыпи мудрых мыслей, а результаты серьёзных научных изысканий. Обращение к ним убеждает, что проблеме стилевых характеристик интеллекта посвящены многочисленные исследования как российских, так и зарубежных специалистов разных отраслей научного знания: философии, культурологии, психологии, литературоведения, искусствоведения, лингвистики и др. Причём в каждой из них термин «стиль» трактуется весьма неоднозначно.

Только в психологии существует несколько десятков подходов к пониманию сущности стиля:

- «стиль индивидуальности» (Г.А. Берулава);
- «стиль человека» (А.В. Либин);
- «индивидуальный стиль саморегуляции» (В.И. Моросанова);
- «эмоциональный стиль» (Л.Я. Дорфман);
- «индивидуальный стиль деятельности», «индивидуальный стиль общения» (К.М. Гуревич, Б.А. Вяткин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин);
- «индивидуальный стиль учебной активности» (А.А. Волочков, Б.А. Вяткин);
- «индивидуальный познавательный стиль» (А.А. Зюзя, В.А. Рожина, А.А. Ткаченко) и др.

В этом многообразии подходов теряются не только учителя.

Мы считаем необходимым, обратить внимание на понятие «**познавательные стили**», которое развивается в исследованиях Дж. Брунера, Л.М. Веккера, Б.М. Величковского, А.А. Плигина, М.А. Холодной и др. Вслед за М.А. Холодной под познавательным стилем мы склонны понимать «**индивидуально-своеобразный способ изучения реальности**» [3, с.

23].

Существует иерархия данных стилей: стили кодирования информации; стили переработки информации (когнитивные стили); стили постановки и решения проблем (стили мышления или интеллектуальные стили); эпистемологические стили (стили познавательного отношения к миру). В процессе интеллектуального развития за счёт интеграции механизмов разных уровней стилового поведения формируется *персональный познавательный стиль*.

Анализ имеющихся в науке подходов (М.И. Башмаков, М.А. Холодная) убеждает в необходимости различать понятия «познавательный стиль» и «стиль учения». «Стиль учения - это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации» [2, с. 338]. Данное понятие в отечественной психологии рассматривается как многомерное психическое явление, которое нестабильно во времени.

Как показало проведённое нами исследование на материалах предметной области «Математика», классификация стилей учения может быть представлена в следующем виде:

- 1) алгоритмический;
- 2) переводческий;
- 3) прикладной;
- 4) дедуктивный;
- 5) интуитивный;
- 6) комбинаторный;
- 7) исследовательский;
- 8) игровой.

Каждый из этих стилей получил своё обоснование, характеристику, была даже сделана попытка его образной иллюстрации.

Однако практика и жизнь ставили новые и новые вопросы. В какой степени стили учения учитываются при овладении содержанием образования? На каком уровне это отражено в имеющемся содержании образования? Предопределен ли тот или иной стиль изначально или же он формируется вследствие специально организованной работы? Влияет ли стиль и позиция учителя на стиль работы ученика? Что влияет на формирование стиля: процессуальные характеристики или содержание образования? Череда этих и других вопросов не отпускала и требовала ответов, которые постепенно давало проводившееся исследование.

Стиль учения – это нестабильное во времени психическое явление. Безусловно, когда ребенок приходит в школу, у него уже есть персональный стиль учения на определенном уровне его сформированности. Но вследствие специально организованной работы есть возможность расши-

рить богатство стилового репертуара и тем самым сформировать гармонично интеллектуально развитого обучающегося.

Стиль и позиция учителя, бесспорно, оказывают определённое влияние на стиль учения ученика, и сейчас всё чаще ставится вопрос о «конфликте стилей». Однако «*учитывать*» учителем стили учения не значит «*подстраиваться*» под стиль ученика. Необходимо в содержании образования предоставить достаточное разнообразие заданий на все стили учения, это даст возможность преодолеть «*конфликт стилей*», как свидетельствует проведённое исследование.

Существует мнение, что процессуальные характеристики образовательной деятельности оказывают большее влияние на формирование стиля учения школьника, чем содержание образования. Вместе с тем, проведенная экспериментальная работа, в которой участвовали педагоги различных квалификационных категорий, в том числе и кандидаты наук, которая проводилась в образовательных учреждениях разного уровня подготовки и специализации (школы, гимназии, учреждения дополнительного образования), свидетельствует о влиянии именно содержания образования, отражающего широкий спектр стилового репертуара, на формирование стиля учения школьников.

При конструировании содержания образования каждый стиль учения должен быть представлен достаточно (желательно примерно в равных долях). Это обусловлено тем, что если у одного ученика какие-то стили больше развиты, ему должны предоставить возможность в рамках единого образовательного процесса увидеть, что есть и другие пути для решения той же самой задачи. Поэтому при разработке системы дидактических заданий, одним из условий было представление в содержании всех стилей учения равноправно.

Эти идеи уже удалось апробировать применительно к подготовке учителя, ведь именно с решения проблемы этой подготовки уместно говорить об успехе **системных изменений**. Не случайно в концепции «Наша новая школа» подготовке учителя уделён особый раздел.

Ещё в 2002/2003 учебном году нами был разработан и внедрен в практику подготовки учителей математики в Мурманском государственном педагогическом университете спецкурс «Новые формы учебной работы с учащимися». Он был предназначен для студентов 3 курса физико-математического факультета.

Разработанная программа была направлена на приобщение будущих учителей математики к знаниям о новых формах работы с учащимися и, самое главное, формирование у них умений и личного опыта использования этих новых форм работы. При этом учитывались идеи Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, рассматривавших включенность в деятельность и са-

мость в качестве определяющих факторов в личностном становлении и развитии.

При организации курса по выбору использовались дидактические материалы, созданные в Институте продуктивного обучения г. Санкт-Петербург, предназначенные в помощь учителю по курсу математики в 5-11 классах. Предлагаемые материалы систематизированы по видам деятельности учащегося. Среди них выделены тренажёры, самостоятельные и контрольные работы, матричные тесты, исследовательские работы и подборки задач.

Апробированные в учебной аудитории под руководством преподавателя новые формы работы затем были использованы студентами в ходе педагогической практики в школе и показали свою эффективность, вызвали повышение интереса учащихся к занятиям математикой, к овладению знаниями и культурой вообще. Студенты – будущие учителя математики увидели и ощутили продуктивность предложенных вариантов организации обучения. По окончании спецкурса «Новые формы учебной работы с учащимися» и педагогической практики в школе они весьма положительно о нем отозвались и оценили.

Своим коллегам, которые организуют методическую работу и помощь учителям, остаётся посоветовать проанализировать работу учителей в школе на предмет реализации на уроках различных стилей учения. А ещё важнее побудить учителей к своеобразной рефлексии, осмыслению своей деятельности. Приведённая ниже анкета, поможет определить, каким стилям учения уже уделяется внимание на уроках.

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Инструкция: Проанализируйте свои уроки за прошедшую неделю (две недели). Если Вы даёте на уроках ученикам подобные задания, то отметьте их. Сделайте вывод о том, насколько Вы используете различные стили учения в своей образовательной практике.

Алгоритмический

Выполните задание по образцу.

Дан алгоритм (схема, план) и необходимо применить его к решению задачи, примера, упражнения.

Составьте алгоритм (схему, план).

Переводческий

Прочитайте (опишите словами) график, картинку, таблицу (интерпретация).

Переведите из одной системы знаков в другую (в системах единиц, перевод с одного «языка» на другой) (преобразование)

Установите соответствие (связь) между данными объектами (кодирование).

Прикладной

Выполните приближённые вычисления.

Сделайте оценку, прикидку результата.

Вы показываете, как применяются знания в жизни, в других науках, внутри Вашего предмета.

Дедуктивный

Докажите, обоснуйте своё мнение. Почему?

Верно ли что ...?

Сделайте логический вывод (формулы, результата, факта и т.п.) (правдоподобные рассуждения).

Интуитивный

Решите задачу на смекалку.

Расшифруйте ребус, загадку, шараду и т.п.

Догадайтесь.

Комбинаторный

Найдите несколько способов; осуществите перебор вариантов, элементов.

Упорядочите элементы (по возрастанию/убыванию, по алфавиту, расположенных между ... и ...)

Составьте классификацию данных объектов; найдите общий признак объектов.

Исследовательский

Придумайте (задачу, метод, идею, цель работы).

Выполните выдвижение и проверку гипотез, исследование объекта.

Проведите эксперимент.

Игровой

Дидактическая игра по изучаемой теме.

Игровой момент на уроке для привлечения внимания, мотивации учащихся.

Деловая игра.

Безусловно, в рамках одного урока реализовать на практике все названные выше стили учения не всегда возможно. Но необходимо стремиться к тому, чтобы при рассмотрении отдельной темы, модуля этот принцип соблюдался. Это даст возможность обогатить интеллектуальную сферу каждого ребёнка в рамках единого образовательного процесса.

В целом, новая структуризация учебных заданий и нестандартные формы их представления дают возможность реализовать подход, который, на наш взгляд, верно охарактеризован известным учителем из г. Санкт-Петербурга В.И. Рыжиком: *«Я хочу показать разные подходы к понятию, к задаче, чтобы дети выбирали... Полезно привести детям несколько определений (еще лучше, если они найдут их самостоятельно) с тем, что-*

бы они могли выбрать для себя такое, которое им лично нравится больше... Прежде всего, ...надо отказаться по возможности от единственной точки зрения на одно и то же» [1, с. 215–216].

Литература

1. Рыжик, В.И. 25000 уроков математики: Кн. для учителя / В.И. Рыжик - М.: Просвещение, 1993. - 240 с.
2. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. [2-е изд.] / М.А. Холодная. - СПб.: Питер, 2004. - 384 с.
3. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. - Томск: Том. Ун-т, М.: Барс, 1997. - 392 с.

Глава II. Теоретико-методологические аспекты проблемы формирования профессионального сознания педагога в современных кросскультурных условиях России

Н.Н. Вересов

Образование, культура, психология: нужны ли они друг другу?

Синописис книги, которая никогда не будет написана

*Глупец довольствуется тем,
что видит смысл во всяком слове
И. В. Гёте*

*Голос истины противен слуху
Лао-Цзы*

I. Можно сколь угодно долго обсуждать проблемы психологии и образования. Столь же долго можно обсуждать разнообразные актуальные проблемы психологии в образовании, в современном образовательном процессе и пространстве. Однако любое обсуждение этих тем остаётся поверхностным и почти бесполезным, если отсутствует главное – понимание того:

- 1) что есть образование;
- 2) что есть психология с культурологической (и даже антропологической) точек зрения.

И если сделать шаг в осмыслении в этом направлении, то есть по направлению к пониманию, то, может быть, в конце пути или в какой-то его точке окажется, что основания образования и основания психологии пересекаются. Единая система корней, а не искусственное переплетение ветвей – вот на что должно быть направлена работа понимания.

Философская рефлексия, то есть работа по пониманию порождающих оснований, определяющих исторические преходящие формы образования в их онтологическом содержании и феноменологической динамике, в их логике и противоречиях, представляет собой задачу гораздо более важную, чем простая констатация очевидно катастрофического положения в современном образовании и поиск путей для улучшения положения дел. Пока существует порождающее противоречие, которое мы не в силах не то что изменить, но даже увидеть и понять, положение дел едва ли станет

лучше. Работу по такому осмыслению не делает почти никто, но нет отбоя от эскулапов, предлагающих рецепты для устранения симптомов, но при этом не выявляющих причин болезни. И то, что современная система образования, пусть худо-бедно, но справляется со своей задачей, является довольно слабым, и всё более слабеющим, утешением. Не нужно искать утешений: *non indignari, non admirari, sed intelligere* (Spinoza, 1985). А это, в свою очередь, предполагает наличие у познающего субъекта развитого мышления, чего, к сожалению, не наблюдается у многих, кто пространно рассуждает на темы «актуальных проблем психологии в образовании». Умение связно выражать мысли – это ещё не мышление, точно так же, как умение перечислять проблемы, лежащие на поверхности – это ещё не научный анализ.

II. Мышление, то есть действительный содержательный анализ предмета, может начаться только при двух условиях: 1) если мыслительный аппарат и применяемые познавательные средства соответствует природе анализируемого предмета: что получится, если попробовать разобрать ручные часы, используя для этого исключительно кувалду; 2) если существует соизмеримость в масштабах: высоту Эвереста можно измерить при помощи ученической линейки, но зачем? Проведём мыслительный эксперимент и спросим, к какому типу систем по своей природе относится система образования. Предполагаю, что даже сам этот вопрос поставит в тупик большинство из тех, кто долго и пространно обсуждают проблемы образования, его формы и содержание, модернизацию, оптимизацию и т.д. и т.п. А ведь это вопрос, с которого должно начинаться любое серьёзное обсуждение.

Изменим вопрос: является ли система образования по своей природе системой механической, или она является системой органической? Не думаю, что всем, кто участвует в дискуссиях, и этот вопрос покажется простым; ведь для того, чтобы на него ответить, нужно иметь хотя бы минимальное представление о «Феноменологии Духа» Георга Вильгельма Фридриха Гегеля. Или, хотя бы, знать основные работы Д. Бома (Bohm, 2002). Надеюсь, однако, что большинство экспертов ответят, что образование как общественная система относится к типу органических систем. То есть, иными словами, это – не мёртвая (механическая), а живая, не замкнутая на себя, открытая и развивающаяся система. Но если это так, то и мышление об этой системе должно использовать познавательные средства соответствующие её природе. А это значит, что для анализа этой конкретной органической системы мы должны использовать точный инструментарий – то есть аппарат, систему принципов и категорий логики органических систем, то есть логический аппарат, специально предназначенный для анализа систем этого типа. Третьего пути нет: или мы будем использовать эту

логику – или будем разбирать часы кувалдой и измерять Эверест ученической линейкой.

Итак, вы признаёте, что система образования есть органическая система, скажу я. Что ж, прекрасно. Тогда перечислите хотя бы пять основных принципов логики органических систем, которую вы будете использовать как средство познания для анализа состояния дел в образовании. Или хотя бы три. Или даже один. У меня нет уверенности, что после этой просьбы разговор будет иметь внятное содержательное продолжение. А ведь мой вопрос в принципе ничем не отличается от вопроса о том, например, какие инструменты использует часовщик для ремонта сломавшихся часов. Вот и получается, что мы берёмся обсуждать проблемы образования, не имея ни малейшего представления ни о природе этой системы, ни о средствах познания, которые нужно использовать в данном случае. Ну а те мыслительные средства и инструменты, которые у нас есть, зачастую просто непригодны для анализа данного предмета. И поэтому, что бы мы с их помощью ни делали, это ни на шаг не приблизит нас к пониманию сути проблемы. А раз нет адекватных познавательных средств, то нет и мышления. Реальное содержание проблемы просто нечем «ухватить», а то, что используется как средство для того, чтобы хоть что-то ухватить, напоминает решето, которым упорно пытаются «ухватить» горную реку.

III. Для начала, неплохо было бы выяснить, что мы имеем в виду, когда говорим об образовании. Существует множество определений того, что такое образование. Но слабость любого определения состоит в том, что оно не является понятием. Ни одно определение не может быть понятием и это давно доказано в философии и логике. Даже совокупность определений не составляет понятия. Определение и понятие есть результаты различных, не имеющих ничего общего между собой умственных действий (мыслительных процедур). Нет необходимости вдаваться в детали (интересующиеся без труда найдут их в соответствующей литературе) - в рамках нашего разговора достаточно сформулировать это в виде некоторого начального принципа. Его можно выразить следующим образом: никакое качественное мышление об образовании не возможно, если оно не начинается с фиксации в качестве своей отправной точки этого простого логического различия – определение не есть понятие, а понятие не есть определение.

Соответственно, оперирование определениями какого-либо объекта в любой логической последовательности не приводит и в принципе не может привести к пониманию этого предмета. Определение не есть средство для понимания данного предмета, определение – есть самый простой и примитивный инструмент обозначения (выделения) данного предмета в ряду других предметов, выявления его границ, пределов (о-пределение).

Понятие же – инструмент и средство понимания, направленный на раскрытие сущности и природы данного предмета, явления, процесса, системы в его разворачивающейся дифференцирующейся целостности. При этом, как уже было сказано, понятия следует использовать в зависимости от природы этого предмета и в соответствии с ней. Органическую систему (в данном случае – образование, как систему) можно понять, только используя понятия, разработанные в логике органических систем. Никакой другой возможности для понимания в этом случае просто не существует.

IV. Дабы не утомлять неискущённого читателя логическими конструкциями, попробуем сделать несколько шагов к пониманию сути образования как системы с антропологической и культурологической точек зрения. Образование есть придание человеку (обретение человеком) и сохранение человеческого образа (образ-ование). Очеловечивание человека. Второе рождение человека (Р. Декарт). Кому-то это исходное понятие покажется неприемлемым. Что ж, попробуйте выкинуть из какой-нибудь эмпирически существующей системы образования это (то есть очеловечивание человека) – и от системы образования ничего не останется, а то, что останется, будет чем угодно, только не образованием.

Можно произвести и противоположную мыслительную процедуру – сохраните в какой-нибудь эмпирически существующей системе образования только это, то есть процесс очеловечивания человека, и выкиньте всё остальное. То, что останется, будет именно образованием и ничем иным. Так что очеловечивание человека, придание ему человеческого образа и сохранение этого образа – не столько существенная, сколько сущностная характеристика образования как такового, образования *per se* вне зависимости от его реальных наличных исторически преходящих форм и содержаний.

Все остальные черты и признаки есть лишь производные от этой сущности (как онтологически, так и гносеологически). С таким пониманием сущности образования можно, конечно, и не согласиться. И почти наверняка кто-то из читателей не согласится. Но в этом случае, ему придётся предложить своё понятие сущности образования и обосновать его, то есть: 1) показать, что именно это понятие является сущностным; 2) показать, что понятие, которое предлагаю я, является производным того, которое предложено им. Я не думаю, что такого рода доказательство в принципе возможно по отношению к любому другому понятию, за исключением того, о котором говорю я.

V. Что придаёт человеку человеческий образ? Что помогает человеку сохранить этот образ (образ жизни, образ действий, образ мира и себя самого)? Что удерживает человека от падения в скотское, животное состояние? Что не позволяет ему упасть в дикость и варварство? Что? Ответ оче-

виден: это Культура. У животных нет, и не может быть культуры, в ней нет необходимости, для неё нет никаких природных, биологических, натуральных предпосылок. Человеку же, для того, чтобы стать и остаться человеком, нужна Культура. Культура есть человеческая природа, и никаких других средств для того, чтобы стать и остаться человеком, у человека нет. Человек невозможен без Культуры, но и Культура невозможна без человека – в этом и состоит онтологическое основание логики разворачивания человеческого бытия и человеческого сознания (Смирнов, 2010). Животным культура не нужна, и те люди, которым она тоже не нужна, ничем не отличаются от животных, хотя и выглядят как люди.

VI. Если же говорить о Культуре, то начать следует с того, что ситуация здесь выглядит уже знакомой: существует огромное количество разнообразных определений культуры. Kroeber и Kluckhohn ещё полвека назад насчитали более 150 определений, и с тех пор это число возрастает в геометрической прогрессии (Kroeber & Kluckholm, 1952). Создаётся впечатление, что культурологи только тем и заняты, что классифицируют уже существующие определения культуры и/или придумывают новые. Дело осложняется ещё одним обстоятельством: есть сущность Культуры, есть содержание Культуры и есть явления (формы) Культуры. С этого простого различения, казалось бы, и следует начинать, если мы хотим двигаться по пути к пониманию.

Но дело состоит в том, что это элементарное логическое различие не только не проводится, но начисто игнорируется в современной культурологии и даже в философии культуры. Во-первых, содержание культуры часто рассматривается как её сущность, и, во-вторых, за сущность культуры зачастую принимают её конкретные эмпирические явления и формы (в философии постмодернизма это даже специально подчёркивалось как некое интеллектуальное достижение). И это не удивительно – когда мышление начинается с перечисления определений, а не с выработки понятий, никакого другого результата от такого мышления ожидать нельзя. Это усугубляется ещё одним обстоятельством онтологического характера. Оно состоит в том, что современные наличные и репродуцирующиеся формы и нормы культуры представляют собой тот тип, который был определён К. Марксом как «превращённые формы» (М.К. Мамардашвили, 2002).

Ничего плохого в самом существовании превращённых форм, как известно, нет. Но когда превращённые формы начинают доминировать и тем самым перекрывать возможности для появления и разворачивания реальных форм, то это явный признак того, что что-то сломалось в самом основании системы. Вывод М.К. Мамардашвили о том, что никакой, даже самый тщательный анализ превращённых форм в принципе не может привести к пониманию сущности системы, порождающей эти формы, остаётся

гласом вопиющего в пустыне. А когда содержание этих превращённых форм начинают рассматривать в качестве проявленной сущности самой Культуры, то ни о какой культуре мышления вообще не может быть и речи.

Такое, с позволения сказать, мышление есть просто нагромождение банальностей и даже глупостей в результате использования негодных мыслительных инструментов. И, опять-таки, в этом нет ничего удивительного: превращённые формы Культуры неизбежно порождают превращённые/извращённые способы мышления о ней. Удивительно другое – почему почти никто из исследователей культуры не использует те логические средства, которые были разработаны специально для анализа этого вида систем? Почему никто не осуществляет обязательную процедуру по введению этих исходных элементарных различий (сущность, содержание, форма), без которых нельзя сделать ни одного шага вперёд? Ведь владение техникой – это минимальное требование; хирург, не владеющий техникой проведения операции, просто убьёт пациента. Когда я читаю или слушаю некоторые «опусы», посвящённые анализу Культуры, у меня возникает устойчивое впечатление, что для выполнения сложнейшей хирургической операции был приглашён мясник с ближайшей скотобойни. Способ анализа превращённых форм, разработанный и блестяще использованный М.К. Мамардашвили, остаётся не востребуемым – мяснику не нужен скальпель?

VII. В чём сущность человеческой культуры? Вокруг чего она строится во всех своих исторически сменяющих друг друга формах и явлениях? Без чего Культура не существует? Культура, во всех своих смыслах и определениях непредставима и невозможна без ценностей. Ценности – человеческое основание Культуры и культурное основание Человека. Жизнь, любовь, счастье, мир, семья, гармония – вот некоторые из общечеловеческих (то есть общих для всех людей) ценностей, без которых нет Культуры, вокруг чего выстраивается история Культуры. Ценности самим фактом своего существования задают вертикальное измерение в личностном пространстве человека.

Человек выстраивает свою жизнь не только под давлением внешних обстоятельств, не только реактивно, но и активно, то есть, соотнося свои слова и дела, осуществляя свои жизненные выборы на основе собственной системы ценностей. Ценности, собственно говоря, и есть средства выстраивания человеком собственной жизни в вертикальном, человеческом измерении. Без индивидуальной системы ценностей жизнь человека не получает вертикального измерения, то есть не является по настоящему человеческой. Ценности – это средство, которое помогает человеку не упасть в «скотство». История показывает, что это, конечно, очень слабое и хрупкое

средство, которое не всегда работает. Но другого, более надёжного и действенного средства стать и оставаться человеком всё равно нет. Главная проблема, однако, состоит в том, что у многих живущих на этой планете людей нет даже этого средства, нет духовного вертикального измерения их жизни и их души.

VIII. Собственно говоря, образование только тогда и является образованием в настоящем смысле, когда строится на культурных основаниях. И наоборот, образование перестаёт быть образованием по сути (оставаясь им лишь по форме) ровно в тот момент, когда перестаёт строиться на культурных основаниях, то есть перестаёт быть процессом инкультурации (enculturation). Здесь опять же уместна геометрическая метафора: как только образование начинает сводиться к обретению знаний, умений и навыков, как только оно превращается в систему интеллектуальных упражнений, тренингов и натаскиваний, называемых красивым словом «социализация» – так сразу и исчезает это пространство, пространство культурного развития превращается в плоскость, становится одномерным, редуцируется и по сути уже ни чем не отличается от дрессировки. Ведь для того, чтобы существовало пространство, нужна, как минимум, ещё одна плоскость – вертикальная. То есть ценностная. Если её нет – то нет и пространства Культуры, и образование становится системой массового производства одномерного человека (Marcuse, 2002).

IX. Единственная актуальная проблема и, следовательно, единственная актуальная задача состоит в том, чтобы понять как можно и как нужно строить образование на культурных основаниях. Бессмысленно вводить «ознакомление» с культурой в качестве компонента в образовательные программы в виде некоего довеска, ведь это не изменит ситуацию. Нужно перестать говорить глупости по поводу разрыва между обучением и воспитанием и путях его преодоления, потому что обучение и воспитание как горизонтальная и вертикальная плоскости могут, конечно, пересекаться, но не могут выстроить и развернуть пространство образования, потому что сами являются производными от него. Нужно другое: понять проблему именно как проблему происхождения, порождения и постоянного воспроизводства фундаментального разрыва между образованием и культурой.

О том, настолько этот разрыв глубок и основателен, свидетельствует хотя бы тот факт, что закреплён на уровне общественных и государственных институций – в виде Министерства образования и Министерства культуры. Инкультурация, обретение человеком человеческого облика, культурное развитие вообще выпали из сферы приоритетов государства – главными министерствами являются министерства экономики, финансов, промышленности, обороны и т.д. Человека забыли (М. Горький). И это забвение приобрело глобальный масштаб, несмотря на простой факт, что без

человека невозможна ни экономика, ни финансы, ни промышленность, ни армия. Государству не нужен Человек – ему нужен одномерный и покорный потребитель, жизнерадостный робот, рабочая сила, тягло. И дело не в том, что у нас плохое государство: такова природа государства вообще. «Просвещённые» монархии остались в прошлом, а «просвещённых» республик не бывает.

Бессмысленно искать пути соединения образования и культуры, например, через насыщение образовательных программ культурным содержанием или путём создания специальных учебных предметов, направленных на ознакомление с культурой. Этот путь, при всей своей внешней привлекательности и очевидности не решит ни одной проблемы – что толку заделывать трещины в стенах, когда развалился фундамент? Нужно начать строить образование как культурный процесс, как процесс культурного развития человека, как процесс постепенного восхождения по духовной вертикали, начиная с его основания. Единственная актуальная проблема современного образования состоит в именно в этом, а всё остальное – лишь её следствия, с которыми, конечно, можно бороться, но без всякого шанса на успех. В решении этой фундаментальной проблемы не обойтись без психологии. Именно психология может стать основой превращения образования в процесс культурного развития человека. В этом её место и её роль.

Х. Однако о какой именно психологии идёт речь? Обсуждая «актуальные проблемы психологии в образовании» часто забывают, что современная психология не представляет собой единую науку. Напротив, существует огромное количество самых разнообразных научных психологий, течений, направлений, теорий и школ. Более того, в стремлении привлечь психологию к решению проблем в образовании часто забывают, что психология как наука находится в состоянии перманентного методологического и теоретического кризиса.

Кризис этот настолько глубок и всеобъемлющ, что, по мнению аналитиков, современная психология потеряла свои методологические основания и находится фактически в тупике. Само наличие глубокого кризиса никто из исследователей не подвергает сомнению, споры идут лишь о том, насколько он глубок и есть ли какие-то пути выхода из этого кризиса. Слегка утрируя картину, можно поставить вопрос: пытаюсь использовать психологию для решения каких бы то ни было проблем в образовании, не пытаемся ли мы реставрировать руины, используя для этого восстановительное средство, само находящееся в руинообразном состоянии?

XI. Культурно-историческая психология (теория происхождения и развития высших психических функций человека) занимает особое место в ряду существующих ныне разнообразных и конкурирующих друг с другом

течений, направлений, учений, теорий и школ. Эта теория, созданная выдающимся психологом Львом Семеновичем Выготским (1896-1934) и развитая его учениками и последователями (А.Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) представляет собой уникальное явление не только с исторической точки зрения, но оказывается чрезвычайно актуальной для наступившего XXI века. Не случайно ведущий исследователь в этой области Майкл Коул назвал свою книгу, посвященную теории Л.С. Выготского и её перспективам ясно и точно «Культурная психология: наука будущего» (Cole, 1996).

Почему же именно культурно-историческая психология (и только она!) способна стать основой построения образования на культурных основаниях? Во-первых, это единственная из всех существующих психологическая теория, предметом которой является сам процесс культурного развития высших психических функций (сознания) человека. Иными словами, это – психологическая теория культурного развития человека. Во-вторых, основополагающей идеей этой теории является идея о том, что социокультурная среда является не фактором, а источником развития всех высших психических функций человека. В-третьих, в этой теории сформулирован основной закон культурного развития высших психических функций человека. Не случайно эту психологическую теорию называют «вершинной психологией», ведь её предметом являются высшие, вершинные проявления человеческого сознания.

Эту теорию называют также «неклассической» психологией в том смысле, что она рассматривает развитие человека как культурный процесс. С точки зрения этой теории, все высшие психологические функции (аффективно-смысловые, эмоциональные и когнитивные) первоначально, то есть до того, как они становятся индивидуальными функциями человека, существуют объективно в явлениях Культуры, произведениях искусства, в реальных социокультурных человеческих связях и отношениях. В-четвёртых, эта теория прямо и непосредственно связана с образованием, хотя бы потому, что именно в рамках этого подхода была решена фундаментальная проблема о соотношении между обучением и культурным развитием. Обучение становится универсальной формой культурного развития ребенка (учение о зоне ближайшего развития) (Л.С. Выготский, 1982-1984).

Огромное число исследований (Давыдов, 1996) показывает, что образовательные программы, построенные на принципах культурно-исторической теории обеспечивают необходимые психологические условия для развития ребенка и значительно превосходят по этому показателю существующие традиционные (классические) учебные и воспитательные программы.

Более того, основным экспериментальным методом в культурно-исторической теории выступает «экспериментально-генетический» метод, суть которого состоит в том, что исследование законов, закономерностей и особенностей развития ребенка на разных возрастных этапах происходит в процессе специально организованного обучения (развивающего обучения) то есть непосредственно в процессе формирования высших психических функций в различных развивающих образовательных средах и пространствах.

ХII. Таким образом: 1) если перед нами действительно стоит задача построения процесса (и системы) образования на культурных основаниях; 2) если для решения этой задачи нам необходима психология, как наука о культурном развитии ребенка, то культурно-историческая теория развития высших психических функций является единственной психологической теорией, которая способна выступить в этой роли. Роль эта – не в том, чтобы стать «связующим звеном» между образованием и культурой (связать горизонтальную и вертикальную плоскости невозможно). Роль эта – не в том, чтобы «заполнить пробел», а в том, чтобы с самого начала задавать и создавать культурное пространство развития человека и его траекторию; в том, чтобы с самого начала сделать процесс образования культурным процессом, процессом обретения человеком самого себя, своего человеческого образа.

ХIII. Культурно-историческая теория развития высших психических функций человека, безусловно, не является панацеей, способной разом и навсегда решить все проблемы в образовании. Однако она вполне может решить ту проблему, которую мы обсуждаем – проблему построения процесса (и системы) образования на культурных основаниях, то есть построения самого образования как специально организованного процесса культурного развития человека.

Но для современной системы образования эта задача остаётся весьма отдалённой перспективой и даже выглядит утопическим проектом. Массовое производство и воспроизводство одномерного человека в принципе исключает и жёстко противостоит любой попытке внести человеческое измерение в образовательное пространство.

Специалисты, эксперты и все желающие предпочитают обсуждать другие «актуальные проблемы психологии в образовании» избегая обращаться к анализу причин, порождающих эти проблемы, ведь этого нужно иметь соответствующий познавательный инструментарий. А в этом никто не заинтересован. Вот почему подзаголовок этой статьи звучит так: синопсис книги, которая никогда не будет написана.

Литература

1. Давыдов, В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
2. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. - М.: Прогресс. - 2002.
3. Смирнов, В.А. Логико-философские труды. - М. – 2010.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. - М. - 1982-1984
5. Bohm, D. The Essential David Bohm. London: Routledge. 2002
6. Cole, M. Cultural Psychology: A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press. 1996
7. Kroeber, A. & Kluckhohn, C. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions New York: Meridian Books. 1952
8. Marcuse, H. One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society. Routledge. 2002
9. Spinoza, B. The Collected Writings. Princeton University Press, Vol. 1 1985

Кросскультурная компетентность как аспект профессиональной подготовки педагога

Профессиональная деятельность (и профессиональная деятельность педагога, в частности) всегда осуществляется в определённых социокультурных условиях. На современном этапе развития российского общества особую роль в этом процессе начинают играть поликультурные и кросскультурные компоненты образовательной пространства, предъявляющие новые требования в профессиональной компетентности педагога.

Глубокие геополитические изменения, описываемые как «глобализация», «новая экономика» или «информационная революция», означают сокращение расстояний, укрепление связей между различными географическими областями, большую мобильность, а также новые и разнообразные потоки миграции. По сценарию глобализации, жизнь человека прямо или косвенно испытывает как влияние других культур, так и событий, происходящих в одно и то же время в разных частях мира. По оценкам специалистов Организации Объединённых Наций, прогнозируется усиление количества и качества (разнообразия) миграционных потоков в течение ближайших лет. Россия, как многонациональная и поликультурная страна здесь, конечно, не является исключением.

Новые вызовы современности формулируют и новые требования к кросскультурной компетентности педагогов. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что образовательная политика России учитывает общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования: переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия. В связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникативности и толерантности по отношению к представителям других культур.

Современное образование призвано решать задачи по формированию кросскультурной компетентности, а также обеспечить готовность и умение выпускников педагогических вузов к взаимодействию с другими людьми в процессе обмена культурными ценностями, знаниями, способами деятельности. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судь-

бы страны, за её социально-экономическое процветание» (из доклада Госсовета РФ «Об образовательной политике на современном этапе», 2008).

Понятие «кросскультурная педагогическая компетентность» американский специалист в области конфликтологии Б. Крайдер определяет, как умение педагога научить учеников понимать и принимать культурный плюрализм, жить по демократическим правилам и развитым чувством толерантности. Кросскультурная компетентность предполагает владение специалистом этнокультурной, этнопедагогической, этнопсихологической, поликультурной, регулятивно-технологической компетенциями. Все представленные компетенции являются структурными компонентами межкультурной компетентности, но с различным содержательным наполнением.

Формирование кросскультурной компетентности возможно при условии организации специальной работы в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие индивидуального сознания и ценностных ориентаций будущих педагогов. Ценностные ориентации выполняют мотивационную роль и являются регулятором профессионального поведения. Источником их развития являются нравственные ценности общества, усваиваемые в процессе воспитания и обучения на всех этапах личностного и профессионального становления.

Исследование Е. И. Исаева и С. В. Пазухиной определило психолого-педагогическими условия формирования ценностно-смыслового отношения будущих специалистов. Мы предполагаем, что данные условия могут учитываться в процессе подготовки педагогов и способствовать формированию кросскультурной компетентности:

1. Включение субъектного опыта студентов в структуру образовательной ситуации. Реализации данного условия способствуют такие виды учебной работы, как соотнесение житейских и научных понятий, нахождения связей и зависимостей между теоретическими положениями специальных дисциплин и реалиями собственной жизни.
2. Учет в обучении личных и профессиональных потребностей. Реализации данного условия способствует выявление ожиданий студентов, их интересов, личностных смыслов, проблем, связанных с опытом общения с представителями другой культуры.
3. Актуализация рефлексивных процессов, которая позволит создать среду для возникновения актов самонаблюдения и самоанализа, что в свою очередь будет перестраивать позиции, смысловые установки, ценностные ориентации и формировать «отраженную субъектность». «Отраженная субъектность – форма идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого, выступающая как источник преобразования этой ситуации в значимом для этого друго-

го направлении. Отражаясь в индивидуе, другой человек приобретает для него иной личностный смысл» (В.А. Петровский, 1999).

4. Создание ситуаций, где студенты могут обмениваться мнениями, общаться на уровне личностно присвоенных ценностей-знаний, эмоционально приобщаться к профессиональному опыту, который включает в себя кросскультурные педагогические ситуации.
5. На практических занятиях необходимо закладывать стержень отношения к знаниям, содержанием которых является инокультура, формировать готовность и способность их использовать в дальнейшей практической деятельности.

Кросскультурная компетентность будущего педагога непременно включает в себя владение партнерским или субъект - субъектным общением. Специфика этого общения заключается в том, что партнерство предполагает психологическое равенство, согласование интересов, учет чувств, эмоций, переживаний как своих, так и партнера по общению, признание ценности личности другого человека. Для того чтобы такое общение стало реальностью в процессе профессиональной подготовки необходимо познакомить студентов с критериями партнерских отношений:

1. Принцип партнерства проявляется в том, что педагог исходит из предпосылки равного права каждого другого (ребенка, родителя, коллегу) выражать свое мнение, проявлять свои чувства, выражать протест, вносить предложения и т. п. Педагог демонстрирует готовность быть внимательным, доброжелательным, принимающим любого.
2. Педагог строит учебно-воспитательный процесс как совместное творчество, ценит вклад каждого, кто включен в данный процесс и отмечает этот вклад.
3. Педагог выполняет не только свои обязательства, но и свои обещания, а также следует заявленным им самим правилам и последовательно требует этого от каждого участника учебно-воспитательного процесса.
4. Принцип партнерства проявляется в том, что педагог не уклоняется от ответов на неудобные для него вопросы, оказывает помощь, когда его об этом просят.
5. Учебно-воспитательный процесс является условием развития самоуважения и уважения, направлен на преодоление внутреннего беспокойства, умение поддерживать друг друга, умение доверять и доверяться, умение преуспевать без соперничества. Межличностные отношения, возникающие через данный процесс, оказывают влияние, как на успешность самой деятельности, так и на эти отношения.

Таким образом, данный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса подготовки будущих педагогов к воспитанию позитивных межкультурных отношений в поликультурной системе образования, так как он:

- проявляется как обоснование содержания поликультурного образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;
- является обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных ситуаций;
- характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых компетентность изначально возникла;
- формирует способность принимать на себя ответственность за результаты проведения своих решений в жизнь.

Психологические аспекты национального менталитета и национального характера

Национальный менталитет и национальный характер являются важными понятиями этнопсихологии. В философско-психологической литературе они нередко отождествляются. Некоторые ученые, например А.С. Тихонов, отмечают даже, что «менталитет» вытеснил из научного обихода такие понятия как «национальный характер», «психический склад нации» и др., так как менталитет «удачнее описывает психологические и мыслительные особенности этнических общностей» [11, с. 18].

Употребление понятий национальный менталитет и национальный характер как синонимичные, или как равнозначные не совсем корректно, так как они различны и по объему, и по содержанию. Эти феномены с психологической точки зрения попытались описать и развести И.Г. Дубов и А.В. Петровский. Под менталитетом И.Г. Дубов понимает «некую интегральную характеристику людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» [3, с. 20]. С этим определением вполне можно согласиться, если бы удалось понять, что такое «некая интегральная характеристика людей» и каково ее содержание.

Предложенная А.В. Петровским дефиниция менталитета также носит несколько абстрактный характер: не ясно конкретное содержание психологических особенностей менталитета, под которым автор понимает характерную для определенной культуры или субкультуры специфику психической жизни людей, детерминированную экономическими и политическими обстоятельствами в конкретном историческом аспекте и имеющую надсознательный характер [10, с. 156].

В этой связи более понятным и конкретным представляется определение менталитета В.Н. Копорулиной. Под ним психолог подразумевает «направленность и склад мышления личности, группы» [7, с. 234]. Такого же типа дефиницию предложил и М.И. Еникеев, под ним он подразумевает «особенности склада ума умонастроение (националистическое, либеральное, консервативное, маргинальное и т.п.), которые отражают уровень сознания и интеллекта его носителей» [4, с. 239].

На склад ума, специфический образ мыслей человека и национальной общности как основные психологические характеристики менталитета указывают и философские словари. Подробный анализ философских определений менталитета произвела Н.П. Рогальская [8, с. 51]. Но, так как в статье рассматриваются психологические особенности менталитета, то из

философских словарей отбирались дефиниции наиболее подходящие теме исследования. Так, классический «Философский энциклопедический словарь» в данном феномене делает акцент на образе мышления и общей духовной настроенности человека или группы [14, с. 349]. Примечательно и определение из словаря философских терминов, который менталитет понимает как «совокупность установок сознания, привычек мышления, предрасположенностей восприятия, поведения и повседневных верований индивида или социальной группы» [9, с. 315].

С такой дефиницией солидарен и немецкий философ Г. Шихкофф, который определяет данный феномен так: «менталитет – это образ мышления, общая духовная настроенность и способ поведения человека, группы, которые связаны с определенными ценностными акцентами в отношении к действительности» [13, с. 268]. К общим для всех приведенных определений характеристикам менталитета как «образа мыслей», «склада ума» немецкий мыслитель добавляет аксиологический компонент.

Таким образом, объединяя представленные дефиниции, можно предположить, что *менталитет – это, прежде всего, образ мыслей, сплав культурных особенностей нации, которые детерминированы политическими, экономическими и культурно-историческими условиями жизни и являются результатом как сознательной, так и бессознательной социализации личности или группы.*

Если в формулировании психологического определения менталитета разными авторами можно встретить некоторое единство, то понимание его психологической структуры различно. Так, И.Г. Дубов, опираясь на зарубежный опыт, отмечает, что содержание менталитета заключается преимущественно в когнитивной сфере человека и определяется теми знаниями, которыми владеет общность, в которой находится данный индивид. Эти знания объединяются с народными с верованиями, и таким образом складываются представления об окружающем мире, которые, наслаиваясь на доминирующие потребности и архетипы коллективного бессознательного, образуют иерархию ценностей. Все это является базой для менталитета [3, с. 21].

Однако в статье И.Г. Дубова не упоминается о поведенческом и эмоциональном компонентах менталитета. Поведенческий, как полагает С.В. Вальцев, служит импульсом для актуализации элементарных фиксированных установок, ценностных ориентаций и этнических ценностей. Второй включает эмоциональные состояния, предшествующие организации вербального и поведенческого компонентов [1, с. 34].

И.В. Мостовая и А.П. Скорик в структуре менталитета выделяют четыре слоя: партикулярный, духовный, социальный и метасоциальный. Первый слой, или партикулярный, формируется на уровне массового бес-

сознательного, второй – духовная самость – определяется средним уровнем социокультурных сопряжений и характеризует культуру конкретной социальной общности, ее специфику и адаптивные возможности. Третья структура, названная авторами социальным откликом, отражает макросоциальный уровень, который формируется естественной и целенаправленной реакцией людей на отчужденные, деперсонифицированные, символические социальные образования, такие как политика, власть, государство и др. Последний, метасоциальный слой – это слой менталитета, который характеризует этнокультурную ориентацию человека вовне, одновременно обращенную внутрь себя. В основе этой ориентации лежит национальная идея типа «Москва – третий Рим» и связанные с ней флуктуации сознания [6, с. 72].

Приведенная структура менталитета носит социологическую направленность, в ней психологические компоненты отражены слабо. Психологическую же модель менталитета представил А.И. Юрьев. Он также выделил четыре интегральных психологических феномена: ценности, цели, смыслы жизни и жизненная сила человека. Причем А.И. Юрьев доказал, что эти четыре компонента менталитета наиболее точно отражают его сущность, а также соответствуют петербургской научной традиции в понимании феномена ментальности, идущей от Б. Ананьева, А. Введенского, Л. Семашко и др. [15, с. 3].

Наиболее удачно и образно описала менталитет В.Н. Копорулина. Она сравнила его со «строительной конструкцией». «В образном виде, пишет она, – менталитет можно представить как строительную конструкцию, фундамент которой – сфера бессознательного, а крыша – уровень самосознания индивида» [7, с. 234]. Структуру менталитета, как предполагает психолог, образует «карта мира», «кодекс поведения» и «стиль мышления», что соответствует когнитивному, эмоциональному и поведенческому компонентам данного феномена. Поле их пересечения есть то, что называют «парадигмой сознания».

Таким образом, не подлежит сомнению, что менталитет довольно сложный социальный феномен, который трудно однозначно описать; взгляды психологов на его структуру и количество компонентов также разнятся, однако несомненным является то, что менталитет представляет собой причудливый «сплав» человеческих эмоций, интеллекта и поведения.

С феноменом менталитета тесно связан и национальный характер, определение и структура которого также нуждается в прояснении. В психолого-философской литературе встречается мнение, что менталитет и национальный характер нечто подобное. Так, В.К. Трофимов национальный характер отождествляет с национальным менталитетом, который яв-

ляется разновидностью менталитета вообще [12, с. 63]. С.В. Вальцев под национальным характером понимает систему взаимосвязанных образов, включая бессознательные, которые лежат в основе коллективных представлений нации о мире и о своем месте в мире [1, с. 14]. Эти образы устойчивы к изменениям, как полагает С.В. Вальцев, большинство их передается в генотипе и оказывает значительное влияние на конфигурацию других компонентов национального психического склада.

Разница между национальным менталитетом и национальным характером заключается в том, что менталитет сопряжен с системой взглядов, знаний, оценок, умонастроений и верований народа, которые, базируясь на коллективном бессознательном, образуют иерархию национальных ценностей. Национальный же характер, как представляется, – это система национальных качеств, черт этноса, внешним проявлением которого являются специфические черты поведения и образа жизни народа. Подобного понимания национального характера придерживается А.И. Науменко, который обозначает этот феномен как «совокупность наиболее устойчивых психических качеств, сформированных у представителей нации в определенных природных, исторических, экономических и социокультурных условиях ее развития» [2, с. 677].

На специфическое сочетание устойчивых личных черт конкретного этноса как главную характеристику национального характера, которая тесно связана с национальным поведением, указывают также В.С. Кукушкин и Л.Д. Столяренко. Под национальным характером они понимают исторически сложившуюся «совокупность психологических черт представителей той или иной нации, которые определяют привычную манеру их поведения и типичный образ» [5, с. 103]. Выражается национальный характер, преимущественно, в специфических чертах индивидуального и группового поведения, настроениях, способах освоения мира, соблюдении традиционных норм существования, взаимоотношений и общения. В национальном характере воплощается единство исторических, социокультурных и биологических факторов, которые влияют на жизнь и преемственность поколений любой нации.

Из всего выше изложенного можно сделать вывод, что национальный характер – *это динамическая характеристика больших социальных групп таких как нация, народ и др.* (в отличие от национального менталитета, который отражает скорее их познавательную-интеллектуальную сторону), *которая образует совокупность устойчивых черт нации, проявляющихся у большинства ее представителей в поведении и деятельности.*

Для выявления наиболее устойчивых особенностей поведения и психологии, присущих большинству представителей данной нации необходи-

мо национальный характер структурировать. Так, В.К. Трофимов предположил, что компонентами национального характера являются:

- а) привычки и поведение народа;
- б) эмоционально-психологическая реакция на явления привычной и непривычной среды;
- в) ценностные ориентации;
- г) потребности и вкусы;
- д) волевые и нравственные качества.

С точки зрения философа эти структурные компоненты «пронизывают все этажи человеческой психики и таким образом определяют направленность и своеобразие национального характера» [12, с. 64]. Данная модель национального характера несколько расширена: в нее включены потребности, привычки, вкусы, ценности. Как представляется, психологическая структура национального характера может быть описана четырьмя категориями, в которые можно распределить основные народные черты, а заодно и описать характер народа в целом. К ним относятся:

- 1) отношение представителей данной нации к объективной реальности (к себе, к труду, к близким людям и людям вообще);
- 2) волевые и нравственные качества;
- 3) интеллектуальные;
- 4) эмоциональные черты.

Например, к первой категории можно отнести такие черты русского народа как свободолюбие, стремление к справедливости, простодушие, нигилизм, религиозность, соборность, жертвенность и др. Ко второй – мужество, силу духа, верность долгу и любовь к Родине. Третью группу русских национальных черт составляют созерцательность мышления, пассивность в приобретении знаний, научная интуиция, природная смекалка, а эмоциональную компоненту отечественного национального характера отражают жалостливость, способность к эмпатии, бытовая импульсивность, эмоциональная жестокость. Данная структура национального характера является приблизительной, характер русского народа не исчерпывается представленными чертами, их разделение условно и требует дальнейшего изучения.

Таким образом, национальный менталитет и национальный характер – важные категории психологии больших социальных групп и этнопсихологии. Их различение и дальнейшая разработка необходимы для развития психологической науки в целом.

Литература

- 1. Вальцев С.В. Структура, содержание и особенности национального менталитета. – М., 2005. – С. 14, 34.

2. Всемирная энциклопедия: Философия / Ред. и сост. А.А. Грицанов. – М., Минск, 2001. – С. 677.
3. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20.
4. Еникеев М.И. психологический энциклопедический словарь. – М., 2007. – С. 239.
5. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Р/Д, 2000. – С. 103.
6. Мостовая И.В., Скорик А.П. Архетипы и ориентиры российской ментальности. // Полис. – 1995. - № 3. – С. 72.
7. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина и др. – Р/Д, 2004. – С. 234.
8. Рогальская Н.П. Понятие «менталитет»: особенности определения // Рукописный журнал общества ревнителей русской философии. – 2006. – Вып. 9. – С. 51 – 57.
9. Словарь философских терминов / Под ред. В.Г. Кузнецова. – М., 2005. – С. 315.
10. Социальная психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, А.Л. Венгера. – М., 2005. – С. 156.
11. Тихонов А.С. Менталитет этноса как морально-психологический фактор жизнедеятельности народа // Регионология. – 2009. – № 2. – С. 18.
12. Трофимов В.К. Русский менталитет: истоки, сущность, социокультурные проявления. – Ижевск, 2002. – С. 63, 64.
13. Философский словарь / Под ред. Г. Шишкоффа. Пер. с нем. – М., 2003. – С. 268.
14. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского. – М., 1998. – С. 349.
15. Юрьев А.И. Формула менталитета петербуржцев // [http: shulenina.narod.ru](http://shulenina.narod.ru).

Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования

В Законе РФ «Об образовании» одним из важнейших является принцип защиты системой образования национальных культур, традиций в условиях многонационального государства [1]. Перед системой образования ставятся задачи возрождения культурного потенциала каждого этноса и сохранения его посредством системы образования, ориентации содержания образования на сохранение и развитие этнических традиций в процессе учебно-воспитательной деятельности учреждений образования.

Современное образование, в условиях возрождения этнических культур, должно обеспечивать преемственность поколений, возрождение, сохранение и развитие родного языка и этнокультурной традиции в нравственном воспитании подрастающего поколения, превращать общечеловеческие ценности в конкретные, узнаваемые в этнокультурном плане.

Одной из актуальных проблем системы современного образования является развитие полиэтнической компетентности специалистов образования и его субъектов.

Полиэтническая компетентность специалистов образования представляет собой сложное образование, которое включает следующие компоненты: культурно-когнитивный, эмоционально-волевой, ценностно-личностный и мотивационно-деятельностный.

Рассмотрим культурно-когнитивный компонент. Культурно-когнитивный компонент специалистов образования включает в себя:

- знания о родной культуре и культурах других народов;
- умения и навыки практического применения этнических знаний;
- владение знаниями основ полиэтнической коммуникации и техниками предотвращения межэтнических конфликтов;
- методологическую готовность специалиста к работе в полиэтническом образовании;
- знания специалиста о принципах развития полиэтнического обучения.

Вершиной развития культурно-когнитивного компонента является развитый культурный менталитет. Понятие «культурный менталитет», обозначает ценности и значения, отдельные образы, идеи, желания, чувства и эмоции, которые образуют сферу духа и внутреннего опыта, которые воплощаются, реализуются во внешних событиях, объектах, процессах, ввел Питирим Сорокин [1].

На стадии становления специалиста образования важным является своевременная диагностика и развитие культурно-когнитивного компонента полиэтнической компетентности. По мнению В.Ю. Хотинец (1998), юношеский (студенческий) возраст является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочения и закрепления. Дальнейшие его изменения представляют уже трансформацию в зависимости от социально – политических, экономических, демографических условий жизнедеятельности конкретного этноса.

Развитие полиэтнической компетентности будущего педагога обуславливает его психическое созревание, способствует повышению степени психической адаптации к его внутренней и полиэтнической внешней среде. На высшие образовательные учреждения возлагается огромная ответственность – средствами образования воспитать этнически идентичную и поликультурную личность.

Нарушения этнической идентичности могут обуславливать появление напряженности между этническими группами, что проявляется в возникновении национальной розни, межэтнических конфликтах. Особенность процесса развития национального самосознания и культуры общения в полиэтнических группах заключается в его чрезвычайной сложности и длительности по времени, поэтому это необходимо развивать со студенческой скамьи. Педагог сможет развить полиэтническую компетентность у субъектов образовательного процесса, если сам будет ею обладать.

Система образования как целенаправленно организованный социальный институт этноса, обеспечивая удовлетворение этнокультурных запросов, становится фактором возрождения этнической культуры, выбора ценностной ориентации этноса, приобщения к этнокультурному опыту, удовлетворения этнокультурных потребностей, основным средством передачи, воспроизводства и развития этнической культуры.

Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования - важная составляющая часть высшего современного образования, способствующая усвоению будущими специалистами знаний о своей и других культурах; традиций, образа жизни, духовных ценностях народов; воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем; будет способствовать повышению этнической идентичности будущего поколения.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Учительская газета. - 1992. - № 23.
2. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. /Изд.подгот. В.В. Сапов. – М.: Наука, 1994. – 560 с.

3. Манойлова М.А. Акмеологические основы культурного менталитета. // Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика. Материалы международного конгресса. Кострома, 13 сентября 2009 г. Том 1. – Кострома, 2009. - С.245 - 248.
4. Хотинец В.Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе // Вопросы психологии. - 1998. - №3. - С.31-43.

Педагогические условия эффективности социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности

Понятие «условие» в словаре С.И. Ожегова трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит». В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к анализу данного понятия, и сущность педагогических условий рассматривается в трудах многих ученых.

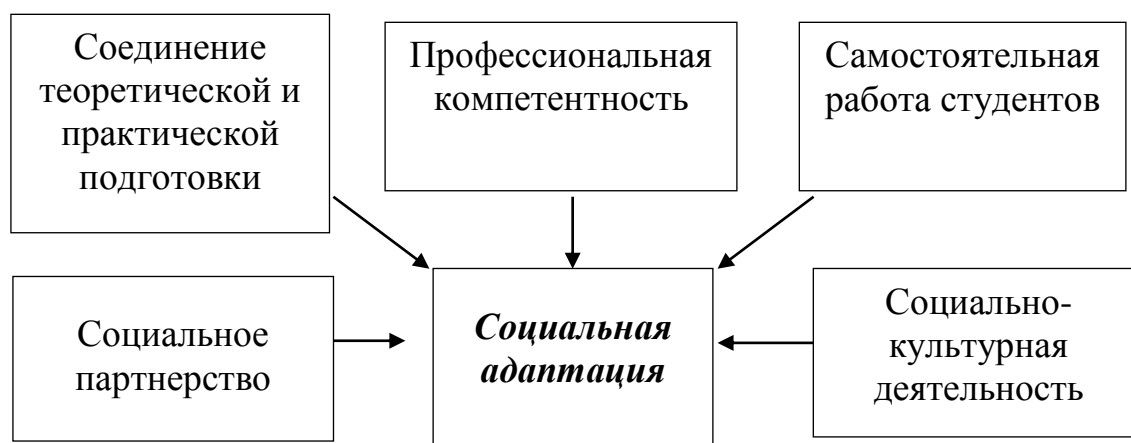
Так, И.Я. Лернер определяет педагогические условия как факторы, обеспечивающие успешное обучение. Ю.К. Бабанский подразумевает под ними «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться».

Под педагогическими условиями также понимается совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность подготовки будущих педагогов к выполнению профессионально обусловленных социальных функций [3].

Понимая важность и необходимость успешной социальной адаптации к педагогической деятельности для дальнейшего профессионального становления студентов вуза, нами была изучена и проанализирована основная психолого-педагогическая литература по проблеме и выделены следующие педагогические условия (см. схему 1).

Схема 1.

Педагогические условия, обеспечивающие эффективность социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности



Остановимся более подробно на их характеристике.

Соединение теоретической и практической подготовки, осуществляемой на основе приоритета практико-ориентированных технологий.

Многие исследователи отмечают, что в настоящее время складывается ситуация, когда содержание обучения составляют в основном теоретические знания и это создает сложность для практического применения этих знаний в реальной деятельности. Как отмечает А.А. Вербицкий знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения должны превращаться в средства решения задач профессиональной деятельности.

Поэтому основной задачей вуза, при подготовке студентов, становится стремление улучшить овладение практическими способами выполнения профессиональной деятельности. Это в свою очередь позволит сформировать и профессиональную мотивацию, и эмоционально-ценностное отношение к будущей педагогической деятельности. Важную роль при этом играет педагогическая практика, которая обеспечивает соединение теоретической подготовки будущих учителей и практической деятельности непосредственно в условиях школы.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предъявляет определенные требования к содержанию работы вуза по подготовке будущего педагога в ходе педагогической практики. Так, согласно Государственному стандарту, педагогическая практика должна быть направлена на ознакомление студентов с важнейшими видами и средствами практической психолого-педагогической, социально-педагогической деятельности с детьми, подростками и их родителями, ориентировать будущих учителей на профессиональное и личностное развитие, способствовать формированию профессиональной позиции [1]. Также практическая деятельность должна способствовать актуализации и углублению теоретических знаний, овладению будущими учителями практическими умениями, формированию эмоционально-ценностного и потребностно-мотивационного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая практика позволяет решить целый комплекс задач, а именно:

- углубить и закрепить теоретические знания студентов;
- совершенствовать психолого-педагогические и специальные знания в процессе их применения для осуществления педагогического процесса;
- формировать и развивать у будущих учителей педагогические умения и навыки: гностические (познавательные и диагностические), проективные, организаторские, коммуникативные, прикладные и пр.;
- развивать у студентов педагогические способности (экспрессивно-речевые, дидактические, перцептивные и др.), а также профессионально значимые качества личности преподавателя (расположенность к детям, самообладание, педагогический такт и т.д.);

- развивать педагогическую культуру (уровень интеллектуального развития, уровень овладения основами педагогической этики, уровень сформированности нравственной и мировоззренческой зрелости, культуру общения, культуру речи, культуру внешнего вида);
- формировать творческое мышление, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, исследовательский подход к ней;
- развивать потребность в педагогическом самообразовании и постоянном самовершенствовании;
- изучить современное состояние учебно-воспитательной работы в различных типах школ, дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования;
- изучить передовой и нетрадиционный опыт [5].

Педагогическая практика является фундаментальным и системообразующим элементом профессиональной подготовки педагога. Практика — органическая часть учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая соединение теоретической подготовки будущих педагогов с их практической деятельностью. В период практики студенты получают необходимые умения и навыки, социально адаптируются к будущей профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студентов. В инструктивном письме Минобразования РФ «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» в качестве основной цели профессионального образования выступает подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту. Вследствие этого в настоящее время существует социальный заказ на формирование профессиональной компетентности специалистов.

Самостоятельная работа студентов – одно из основополагающих требований Государственного образовательного стандарта. Но, не смотря на то, что самостоятельной работе уделяется так много внимания в нормативно-правовых актах, регламентирующих деятельность вузов, а также в научных исследованиях, реальное положение дел в определении содержания и организации самостоятельной работы трудно признать удовлетворительным. Так, по данным М.И. Дьяченко, 45,5% студентов не умеют правильно организовывать самостоятельную работу [2].

Многие исследователи рассматривают самостоятельную работу студентов, как часть адаптации к будущей профессии (К.К. Гамаюнов, М.И. Дьяченко, В.Ф. Колобков, А.К. Маркова, Л.Ф. Пшеничная, М.В. Шамадрина).

Как отмечает М.В. Шамадрина [7], основными целями самостоятельной работы студентов становятся:

- коррекция деятельности, ведущая к достижению улучшения результата;
- развитие качеств личности будущего специалиста с помощью специальных средств организации учебного процесса;
- оценка и осознание исходного уровня объекта (среды);
- выработка способов контроля и самоконтроля.

Анализируя работы исследователей в этой области можно отметить, что самостоятельная работа будет способствовать социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности если:

1. Самостоятельная работа будет представлять собой целостную систему, успешно выполняющую адаптационные функции при соблюдении совокупности методологических, нормативно-правовых, организационно-процессуальных, дидактических и кадровых условий;
2. Виды и формы самостоятельной работы студентов будут ориентированы на последовательное решение задач различных этапов социальной адаптации к профессиональной деятельности будущих специалистов;
3. Самостоятельная работа студентов будет организована на основе деятельностно-рефлексивного подхода и мониторинга эффективности социальной адаптации к профессиональной деятельности;
4. Программа самостоятельной работы будет создана с опорой на структуру и этапы социализации, профессионального становления и развитие личности, учет ранка труда и социально-педагогические условия вуза [2].

Профессиональная компетентность. Традиционно цели образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму (профессиональным учебным заведением, производству, семье) нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не только от полученных знаний, умений и навыков, но и от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Таким образом, понятия компетенций, компетентностей значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включает:

- направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.);
- способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления;

- характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества;
- умение приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей среды, в том числе и профессиональной.

Образование должно пониматься сегодня не как сфера, способствующая приобретению знаний и овладению набором профессиональных навыков, а как сфера развития разнообразных способностей системного характера и в высокой степени продуктивных. В системе образования главенствующую роль должна занимать не традиционная трансляция знаний, умений, ценностей, норм поведения и т.д., а создание условий для максимально возможной адаптации и развития конкретной личности.

Социальное партнерство - равноправное взаимодействие педагогов и студентов, обогащающее содержание профессиональной подготовки будущих учителей, расширяющее их субъективную позицию, повышающее ответственность личности за принятие педагогических решений и их последствия (И.А. Сыромицкая).

Социальное партнерство по отношению к образованию следует понимать как:

- партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;
- партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;
- партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Исследования психологов (Л.А. Бодалева, С.В. Кондратьевой, Е.С. Кузьмина, А.Л. Леонтьева, А.А. Реана и др.) показывают, что эффективная педагогическая деятельность строится на основе законов диалогического общения. От того, как люди воспринимают и интерпретируют друг друга, во многом зависит характер их межличностного взаимодействия и результаты, к которым они приходят в совместной деятельности.

Социальное партнерство в свою очередь, помогает студентам не только лучше приспособиться к будущей профессиональной деятельности, но и во время заметить ошибки, преодолеть трудности, получить ответы на интересующие их вопросы.

Социально-культурная деятельность. На этапе вхождения в вузовскую среду студенты наиболее пластичны, открыты, восприимчивы к усвоению системы ценностей и установок, их адаптивная возможность обострена ситуацией новизны, ожиданиями, осознанием нового социального статуса. Вовлечение студентов в социально-культурную деятельность дает им возможность наиболее полно использовать образовательный и адаптационный потенциал вуза.

В широком смысле слова социально-культурная деятельность охватывает образование, науку, искусство, социально-политическую сферу, то есть профессиональную и любительскую деятельность, в которой идет воспроизводство культуры. В узком смысле слова социально-культурная деятельность – это непрофессиональная деятельность в свободное время (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, О.В. Первушина). Исходя из узкого значения термина, социально-культурная деятельность в вузе рассматривается как деятельность во внеурочное время [4].

Сфера социально-культурной деятельности в вузе представлена:

- студенческим самоуправлением;
- самодеятельным творчеством;
- художественно-зрелищными мероприятиями;
- физкультурно-оздоровительной деятельностью;
- дополнительным образованием;
- волонтерской работой;
- просветительством.

Таким образом, исследование социально-культурной деятельности, с точки зрения ее адаптационного потенциала, помогает расширять кругозор студентов, формировать социальную идентичность, оптимизировать процесс усвоения норм и ценностей социума, приобретать навыки общения и взаимодействия, получать дополнительные профессиональные компетенции.

Адаптация выпускников к профессиональной деятельности является важной составляющей качества любого специалиста. Известно, что адаптация проходит по двум взаимосвязанным направлениям: первое направление – это социальная адаптация, второе направление – адаптация профессиональная.

Выпускник вуза может состояться как специалист и успешно работать в новом для него пространстве лишь в том случае, если в процессе его профессиональной подготовки в вузе были сформированы основы социальной адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Социальная адаптация способствует скорейшему проявлению у молодых специалистов таких качеств, как деловитость, активность, энергичность, ответственность, профессионализм, компетентность, способность к принятию альтернативных и нестандартных решений. Эти качества могут быть сформированы в вузе лишь при создании специальных педагогических условий, обеспечивающих максимальное приближение обучения к реальной профессиональной деятельности.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000. – 24 с.

2. Колобков В.Ф. Самостоятельная учебная работа как фактор социально-профессиональной адаптации студентов колледжа: автореферат дис...к.пед.н., М., 2006.
3. Максимов В.Г., Максимова О.Г. и др. Системно-ролевая теория формирования личности педагога // Министерство образования и науки РФ. Чуваш. гос. педагогич. ун-т им. И.Я. Яковлева. – М., 2007.
4. Осипенкова Н.А. Социально-культурная деятельность как фактор социальной адаптации студентов: автореферат дис...к.пед.н., СПб, 2007.
5. Сборник инструктивных материалов. – Мурманск, 2005.
6. Шамадрина М.В. Самостоятельная работа студентов как система интенсивной адаптации // Специалист. - 2002. - № 9.

Психолого-педагогический аспект профессионального сознания и его влияния на профессиональную деятельность педагога

Впервые о научном педагогическом сознании заговорили философы античности. С.А. Днепров, проанализировав труды античных ученых, отметил, что уже в Древнем мире выделили компоненты сознания (Парменид из Элеи), сущность сознания (Гераклит Эфесский), проанализировали педагогическое сознание (Сократ, Платон) и т.д. [19].

Выделение педагогического сознания, как отмечает С.А. Днепров, в структуре общественного сознания осуществлено В.А. Демичевым только в 1969 г. Он обозначил эту форму сознания и выделил в ней две части: идеологическую и социально-психологическую [19].

Само понятие «профессиональное сознание» учителя одним из первых авторов освещает немецкий педагог А. Дистервег [8]. Под сознанием (осознанием) учителя автор понимает особое мировоззрение, особое отношение к людям, формирующее своеобразие личности. Раскрывая содержание этого понятия, он включает в него высокую оценку значения и достоинства учительского труда; любовь к детям и дружеские отношения с их родителями; взаимоуважительные отношения с начальниками; товарищеские отношения с коллегами.

Со второй половины XX века отмечается появление целого ряда работ, исследующих профессиональное сознание педагога в различных направлениях:

- *философия* (Л.А. Беляева, В.А. Демичев, А.В. Ерахтин, Э.В. Ильенков, Л.А. Карнаухова, Н.Л. Крицкая, А.А. Рубин, А.Г. Спиркин, Г.П. Щедровицкий);
- *педагогика* (М.Т. Громкова, С.А. Днепров, В.Г. Калашникова, Л.Н. Кубашичева, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, А.И. Шутенко);
- *психология* (В.С. Агапов, Г.В. Акопов, С.Х. Асадуллина, С.Л. Белых, А.А. Бизяева, Е.М. Боброва, С.В. Васьковская, И.В. Вачков, Н.И. Гуслякова, А.Н. Иноземцева, В.Н. Козиев, С.Г. Косарецкий, А.К. Маркова, Л.М. Митина, О.Н. Недосека, С.В. Пазухина, Л.В. Попова, Д.В. Ронзин, В.П. Саврасов, В.Л. Ситникова, И.Л. Фельдман, О.Ю. Шевченко, Е.Г. Юдина).

Следует выяснить, что представляет собой понятие «профессиональное сознание».

Проанализировав публикации по проблеме профессионального самосознания Н.С. Глуханюк делает вывод, что под данным понятием авторы подразумевают:

- Я-образ профессионала, его представление о себе и своей ценности;
- фундаментальное условие развития личности профессионала;
- потенциал профессионала, выраженный комплексом представлений о себе;
- следствие и, одновременно, условие и предпосылку развития профессионала, а также основу саморегуляции и самоуправления;
- процесс познания себя посредством профессиональной деятельности и его результат - профессиональное Я [2].

Н.И. Гусякова так же отмечает, что понятие «профессиональное сознание» имеет место широкий диапазон смысловых различий и оно отражено в следующих определениях, раскрывающих его содержание:

- атрибут субъекта деятельности и профессиональной подготовки;
- совокупность педагогических идей, целевых установок, служащих ориентиром и инструментом педагогической деятельности;
- профессионально важное качество личности учителя;
- система осознанных профессионально необходимых знаний, включающая в себя осознание профессионально значимых ценностей, обеспечивающая профессиональную активность и планирование профессионального пути;
- способность субъекта к ценностно-смысловому саморегулированию;
- фундаментальное условие профессионального развития учителя;
- показатель профессионального самоопределения [6].

Анализ литературы, посвященной исследованию профессионального сознания и профессиональной деятельности, позволил классифицировать теоретические подходы к проблеме профессионального сознания:

- содержательные характеристики (Л.А. Беляева, В.А. Демичев, С.А. Днепров, Е.А. Климов, Н.Л. Крицкая, Т.В. Кружилина, О.Н. Недосека, Н.Н. Нечаев, А.К. Маркова, С.В. Пазухина, Д.В. Ронзин, Е.Г. Юдина);
- профессиональные знания, как структурный компонент профессионального сознания (В.Г. Маралов, Л.В. Ситникова);
- механизмы и функции профессионального сознания (Н.И. Гусякова);
- рефлексия, как важная характеристика профессионального сознания (Н.Г. Алексеев, Г.М. Андреева, О.С. Анисимов, А.Г. Асмолов, И.Е. Берлянд, А.А. Бизяева, А.А. Бодалев, М.Т. Громкова, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, К.Е. Данилин, А.З. Зак, В.А. Кривошеев, С.Д. Неверкович, И.В. Орлова, Л.А.Петровская, А.В.Петровский, С.В. Попов, В.В. Рубцов, В.П. Саврасов, А.В.

Савчук, И.Н. Семёнов, А.Г. Спиркин, С.Ю. Степанов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий);

- процессы профессионального сознания (Г.В. Акопов, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, Э.В. Ильенков, Е.К. Осипова, А.Г. Спиркин, Г.С. Сухотская);
- взаимоотношения в процессе профессиональной деятельности, как составляющая профессионального сознания (Л.М. Митина).

На основе этой классификации нами была создана научно-практическая модель теоретических подходов к проблеме профессионального сознания (таблица 1).

Таблица 1

**Научно-практическая модель теоретических подходов
к проблеме профессионального сознания**

	философия	педагогика	психология
содержательные характеристики	В.А. Демичев	С.А. Днепров, Т.В. Кружилина, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов	Е.А. Климов, А.К. Маркова, О.Н. Недосека, Н.Н. Нечаев, С.В. Пазухина, Д.В. Ронзин, Е.Г. Юдина
профессиональные знания, как структурный компонент профессионального сознания			В.Г. Маралов, Л.В. Ситникова
механизмы и функции профессионального сознания			Н.И. Гусякова
рефлексия, как одна из характеристик профессионального сознания	Дж. Локк, Лейбниц, А.Г. Спиркин, Г.П. Щедровицкий,	А.А. Бизяева, М.Т. Громкова	А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.К. Максимов, В.А. Кривошеев, С.Д. Неверкович, И.В. Орлова, В.П. Саврасов, А.В. Савчук, А.А. Тюков
процессы профессионального сознания	Э.В. Ильенков, А.Г. Спиркин		Г.В. Акопов, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухотская
взаимоотношения в процессе профессиональной деятельности, как составляющая профессионального сознания педагога			Л.М. Митина

Следует отметить, что имеются содержательные различия в педагогических и психологических исследованиях. Рассмотрим основные подходы, предлагаемые авторами в педагогических исследованиях.

Исследованиям педагогического сознания посвящены труды С.А. Днепров. В своем исследовании он анализирует труды философов, психологов, педагогов о профессиональном педагогическом сознании. Так, например, В.Н. Ретюнский, как отмечает С.А. Днепров, определяет профессиональное сознание как «...совокупность педагогических идей, теорий, реализуемых в педагогической деятельности, в общественно-воспитательных отношениях и отражающих объективную потребность общественного развития» [19]

С.А. Днепров выделил общественное и индивидуальное педагогическое сознание. Индивидуальное педагогическое сознание С.А. Днепров рассматривает как осознание педагогом своего профессионального и педагогического уровня подготовленности к обучению школьников. Автор отмечает, что педагогическое сознание отражает, прежде всего, аксиологическую суть явлений педагогической деятельности, деятельности учителей, поведение учащихся, их отдельных поступков. Любое индивидуальное сознание, по мнению С.А. Днепров, в том числе педагогическое, первоначально развивается на базе и при условии существования коллективного сознания путем его присвоения (интериоризации).

Общественное педагогическое сознание социально обусловлено, само по себе представляет социальное явление и активно влияет на характер общественных отношений. Оно различно в разных социальных культурах. Главным условием, продолжает автор, его возникновения и развития является совместная продуктивная, опосредованная речью, деятельность, то есть деятельность, требующая кооперации, общения и взаимодействия людей друг с другом и предполагающая создание такого продукта, который всеми участниками данной совместной деятельности сознается как цель их сотрудничества [19].

Т.В. Кружилина определяет педагогическое сознание, как форму общественного сознания, отражающую сущностную сторону жизни человеческого общества, реализацию человеком себя как «человека-созидателя человека». Педагогическое сознание складывается на протяжении всей жизни человека. Такой процесс Т.В. Кружилина называет педагогизацией [10, с.14].

В отличие от исследователей-педагогов, рассматривающих содержательный аспект профессионального сознания как часть общественного сознания, психологи акцентируют внимание на структурных компонентах профессионального сознания.

По мнению С.В. Пазухиной, профессиональное сознание учителя представляет собой «многоуровневое интегрально психологическое образование, служащее парадигмой, под углом зрения которой педагог вос-

принимает, осмысливает, оценивает, полученную извне информацию и осуществляет свою деятельность». Оно включает в себя систему взаимосвязанных профессионально-педагогических ценностей, идеалов, норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, отношений к профессии, ее представителям, к себе как к профессионалу, своим воспитанникам, оперативных знаний о функционировании педагогической системы и ее элементах, программ педагогических действий и т.д. [17, с.13; 18, с.32].

Н.Н. Нечаев рассматривает профессиональное сознание как высшую форму профессиональной деятельности [17, с.12]. Он указывает, что профессиональное сознание – это сознание индивидов, погруженных, втянутых в общественное бытие фактом их присутствия в определенном социальном пространстве и времени [16].

Е.Г. Юдина отмечает, что педагогическое сознание включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, определяющих позицию педагога по отношению к ребенку [21, с.90].

По мнению В.Г. Маралова, профессиональное сознание педагога включает в себя совокупность профессиональных знаний, педагогических взглядов, теорий, идей, норм и правил, проявляющихся в профессионально-педагогической деятельности, во взаимоотношениях с детьми и коллегами. Профессиональные знания составляют основу для формирования психолого-педагогической культуры и непосредственно технологии достижения педагогом желаемых результатов труда, это тот «багаж профессионала, который во многом определяет уровень компетентности». Существенными характеристиками профессионального сознания учителя являются: активность, рефлексия, способность к предвосхищению и планированию своих действий, деятельности, к постановке и достижению своих жизненных и профессиональных целей [11].

Н.И. Гусякова профессиональное педагогическое сознание определяет как интегральное личностное образование, включающее в себя когнитивную, аффективную и поведенческую сферы, проявляющееся в профессиональной деятельности и его отношения с другими субъектами [4, с.38]. Основной содержательной характеристикой, по мнению Н.И. Гусяковой, является внутренняя психическая активность, характеризующая готовность субъекта к энергетическим затратам, его действенность, связанная с такими структурными изменениями сознания, которые необходимы для обеспечения устойчивой установки на педагогическую профессию, на осуществление педагогической деятельности [5, с.67].

Проанализировав исследования рефлексивных процессов в педагогической психологии, Н.И. Гусякова отмечает, что А.А. Бизяева определяет рефлексию как сложный психологический феномен, выражающийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как субъекту с целью критиче-

ского анализа, осмысления и оценки с точки зрения эффективности педагогического труда для развития личности. В.А. Кривошеев трактует рефлексивность педагога как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается совершенствование личности и успешность ее деятельности и общения [3, с.156-157].

Анализ различных точек зрения по проблеме профессионального педагогического сознания показал, что изучаемый феномен, с одной стороны, включен в структуру индивидуального сознания, а с другой стороны, имеет собственную сложную структуру (Г.В. Акопов, Е.А. Климов, В.Н. Козиев, М.И. Кряхтунов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.П. Саврасов, П.В. Лебедчук, П.А. Шавир и др.).

В работах Г.В. Акопова само профессиональное сознание рассматривается как «рабочая структура», задаваемая плоской матрицей, элементы которой находятся в «пересечении» основных функций сознания (целевая, когнитивная, аффективная, эмотивная) и компонентов профессиональной подготовки (специальная, практическая, психолого-педагогическая, методическая, профессионально-личностная). Делается вывод, что «профессионализация сознания обусловлена динамикой представленности компонентов рабочей структуры и их соотношением» [7, с.5]. Г.В. Акопов отмечает, что термин «профессиональное сознание» охватывает все те проявления личности, которые связаны с ее профессиональной деятельностью. Они определяются местом и значением педагогической профессии в профессиональной структуре общества, отношениями личности к профессии, ее представителям и к себе как к профессионалу, профессиональными идеалами, уровнем профессиональных способностей, профессиональными перспективами и достижениями, переживаниями успехов и неудач профессиональной деятельности.

Систематизировать структуру профессионального сознания позволила одна из первых теоретических схем профессионального сознания, разработанная Г.В. Акоповым и Н.И. Симоновой на принципах структурно-функционального подхода. В структуре профессионального сознания выделялись компоненты сознания: «профессиональное внимание, мышление, аффект, перцепция, воля, память и др. Удержать сознание как целое в процессе анализа предлагалось посредством выделения основных его функций: целеполагание, прогнозирование, планирование, отношение, познание, «образное» конструирование и самосознание» [7, с.5].

В качестве предмета психологического изучения профессиональное сознание учителя рассматривается в работах Д.В. Ронзина. Им высказывается гипотеза о существовании «специфического индивидуально-психологического феномена» - профессионального сознания учителя как системы взаимосвязанных между собой:

- осознанных профессиональных ценностей;

- обобщенных и оперативных знаний о целях и средствах, планах и программах педагогической деятельности и педагогического общения;
- об объектах и субъектах педагогического взаимодействия, о параметрах и нормах оценки эффективности педагогической деятельности;
- программ педагогических действий.

Таким образом, структуру педагогического сознания составляют: блок профессионально-педагогических ценностей, блок концептуальных моделей педагогического процесса, блок программ действий, блок профессионального самосознания. За профессионально-педагогическим сознанием закрепляется регулирующая функция в отношении профессиональной деятельности (познавательной и практической).

Н.И. Гусякова в структуру профессионально-педагогического сознания включает ядерную часть – образ «Я» и две подструктуры: подструктуру характеристик и свойств (устойчивых особенностей) профессионального сознания, образующих его содержание, и подструктуру функций, в которых проявляются его свойства.

Образ «Я» – это представление индивида о самом себе как о профессионале. Важными элементами образа «Я» являются когнитивный, связанный с осознанием цели профессиональной деятельности и себя как специалиста; эмоциональный, отражающий чувственное отношение к объекту деятельности, и практический (действенный), связанный с ощущением профессиональной умелости. Аффективная оценка этого представления может быть различной интенсивности, связанная с принятием себя или осуждением. Фундаментом образа «Я» являются ценности и ценностные ориентации как базовые структурные элементы.

Содержание первой подструктуры вместе с ядерной частью включает в себя профессиональные знания и умения, профессиональные качества личности, педагогические способности, потребности, мотивы, выполняющие все вместе и каждый в отдельности роль побудителей действий и поступков субъекта. Наряду с образом «Я» в содержании профессионального педагогического сознания представлены:

- установка, понимаемая как внутренняя настроенность субъекта на осуществление педагогической деятельности;
- профессионально-педагогическая направленность, понимаемая нами как совокупность доминирующих отношений, проявляющихся по отношению к детям, деятельности и самому себе;
- профессиональная активность, характеризующая действенность сознания, значимость или личностный смысл.

Кроме того, в содержание сознания входят: эмоциональность, эмоциональный настрой на профессионально-педагогическую деятельность, выражением которого является чувство профессионального успеха и жиз-

ненного удовлетворения; знаковость как система вербальных и невербальных символов, посредством которых осуществляется педагогическое общение, передача и обмен знаниями; волевые свойства личности; рефлексивность как «интегративное психическое свойство субъекта, способствующее самовосприятию содержания своей психики и его анализу» (А.В. Карпов), своей деятельности и пониманию психики других людей [6].

Е.А. Климов выделил в профессиональном самосознании следующие компоненты: «сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», «на шкале» общественных положений; знание человеком степени своего признания в профессиональной группе; знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе; представление о себе и своей работе в будущем» [9, с.81].

Л.М. Митина понимает под профессиональным сознанием «осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности» [13, с.116]. Автор предлагает следующую структуру профессионального сознания: осознание учителем себя в системе педагогической деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его личностного развития, связанного с деятельностью и общением [13].

А.К. Маркова отмечает, что педагогическое сознание является интегральной характеристикой личности учителя, которое включает в себя:

- осознание учителем норм, правил, модели своей профессии (требований к педагогической деятельности и общению, к личности) как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии;
- учет оценки себя как профессионала со стороны других людей - учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других;
- самооценивание учителем своих отдельных сторон (понимание и осознание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности (когнитивный аспект));
- эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя (эмоциональный аспект);
- способность к действиям на основе самосознания (поведенческий аспект), свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки;

- положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции [12].

По мнению Г.В. Акопова, В.Г. Маралова, С.А. Днепровы, О.Н. Недосека и др., профессиональное сознание с одной стороны развивается и проявляется в профессиональной деятельности, а с другой - оказывает влияние на нее. Через «педагогическую деятельность, как условие и «питательную» среду происходит развитие личности взрослого-воспитателя» [15, с.5]. Успешность профессиональной деятельности неразрывно связана с психофизиологическими, психическими и поведенческими особенностями личности. В то же время, сама педагогическая деятельность, имея широкий спектр проявлений, оказывает непосредственно влияние на личность, так как постоянное исполнение профессиональной роли накладывает на личность соответствующий отпечаток, проявляющийся в ней как специфическая профессиональная черта ее характера.

Как отмечает Е.А. Климов [9], профессиональная деятельность – это определенная системная организация сознания, психики человека, включающая компоненты:

- свойства человека как целого;
- праксис профессионала;
- гнозис профессионала;
- информированность, знания, опыт, культура профессионала;
- психодинамика работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области;
- осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности, физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области.

По мнению Ф.Р. Филлипова, педагогическую деятельность можно определить как «совокупность социально значимых действий по подготовке и включению индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества», а Б.П. Бархаев, В.А. Сластенин, Е.И. Исаев дают такое определение педагогическая деятельность - особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец считают, что осознание себя в профессиональной деятельности является составной частью профессионального самосознания учителя [14, с.31].

От состояния педагогического сознания, отмечают В.А. Сластенин, Е.И. Исаев, зависит степень присвоения личностью педагогических ценностей, которые являются частью педагогической культуры. Понятие «педа-

гогическая культура» давно включено в практику педагогической деятельности [21, с.32-35]. Профессионально-педагогическое сознание учителя выполняет сложную регулятивную функцию, структурируя вокруг личностного ядра все многообразие усваиваемых и выполняемых способов учебной, воспитательной, методической, общественно-педагогической деятельности. Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон Я личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т.е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного действия, поступка. Оно позволяет учителю самоопределиться и самореализоваться [21, с.36].

Н.И. Гусякова, исследуя профессиональное сознание, указывает, что в работах Н.Г. Алексева, И.С. Павлова, Д.А. Григорьева рассматривается подход к профессиональной деятельности, в котором показатель сформированности профессионального сознания является начальным и важнейшим этапом превращения индивида в субъект деятельности [3, с.156-158].

Таким образом, обобщив полученные данные, можно выделить основные пункты взаимосвязи профессионального сознания и профессиональной деятельности:

- профессиональное сознание влияет на присвоение личностью педагогических ценностей, которые являются частью педагогической деятельности (Е.И. Исаев, С.В. Пазухина, В.Н. Ретюнский, В.А.Сластенин);
- профессиональное сознание помогает самоопределиться и самореализоваться педагогу, осознать себя в профессиональной деятельности (Г.В. Акопов, Е.С. Асмаковец, Н.И. Гусякова, Е.И. Исаев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.П. Саврасов, В.А. Сластенин);
- профессиональное сознание регулирует профессиональную деятельность (Д.А. Белухин, Е.И. Исаев, В.Н. Козиев, А.К. Маркова, Д.В. Ронзин, В.П. Саврасов, В.А. Сластенин);
- правильно организованное профессиональное сознание является успехом организованной профессиональной деятельности (Е.А. Климов, А.К. Маркова).

Анализ теоретических подходов, разработанных в педагогике и психологии, показал, что и педагоги и психологи рассматривают профессиональное сознание и профессиональную деятельность как предмет научного познания, которые включают в себя содержательные характеристики, профессиональные знания, как структурный компонент, профессионального сознания, механизмы и функции, рефлексия, процессы профессионального сознания, взаимоотношения в процессе профессиональной деятельности, как составляющую профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. Бархаев Б.П. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Московский гуманитарно-экономический институт, 2001. –114 с.
2. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2005. – 261 с.
3. Гусякова Н.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // Мир психологии. – 2001. - №1. – С.152-160.
4. Гусякова Н.И. Профессиональное сознание будущего учителя и психологические механизмы его развития / Н.И. Гусякова // Среднее профессиональное образование. – 2008. - №5. – С.38-40.
5. Гусякова Н.И. Психологическая сущность и структура профессионального сознания будущего педагога / Н.И. Гусякова // Среднее профессиональное образование. – 2008. - №4. – С.66-69.
6. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: автореф. дис. ... д. пс. н. [Текст] / Н.И. Гусякова. – Курск : КГУ, 2009. – 41 с.
7. Диагностика профессионального сознания: Метод. разработ. диагн. анкеты проф. сознания студентов / Подгот. Г.В. Акопов. – Куйбышев: Куйбышевский гос. Пед. институт им. В.В. Куйбышева, 1989.
8. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956. - 374с.
9. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.- 400с.
10. Кружилина Т.В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями / Кружилина Т.В. // Начальная школа плюс До и После. - 2003.-№9. - с.12-20.
11. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. Пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2004. -320 с.
14. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001.- 192 с.
15. Недосека О.Н. Особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения: Монография. – Мурманск: МГПУ, 2008. – 124 с.
16. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии и педагогики высшей школы. – М.: Знание, 1988.
17. Пазухина С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
18. Пазухина С. В. Условия формирования профессионального сознания будущих учителей начальных классов / Пазухина С. В. // Начальная школа плюс До и После. - 2008. - № 5. - С. 32-34.
19. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей: Монография / С. Ант. Днепров // Образование: исследовано в мире [Элек-

трон. ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием = oimru / Ред. Совет: В.П. Борисенков, Б.С. Гершунский, Н.И. Загузов, Н.Д. Никандров, В.А. Поляков, Б.Н. Сизов, Д.И. Фельдштейн и др.; гл. ред. Р.П. Будаков; программист Д.А. Мариенко; Российская академия образования, ГНПБ им. К.Д. Ушинского; спонсор "Прожект хармони. Инк". - Электрон. журн. с библиотекой. – М.: OIMRU, 2000 -. – Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.oim.ru>. - Загл. с экрана. – Корректируется, пополняется новыми текстами, по мере их поступления, не реже одного раза в месяц. - Номер гос. регистрации: Эл № 77-4365.

20. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб.пособие для студ.высш. пед.учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
21. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание будущего учителя и психологические механизмы его развития / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. - №1. – С.89-106.

Категории «человек», «сознание» и «мир» в творчестве С.Л. Рубинштейна

Традиционно принято считать, что гимн человеку, его способностям и возможностям воспела гуманистическая психология. Успешно усвоив формулу Протагора «Человек есть мера всех вещей», европейская наука и культура сделали ее онтологической и гносеологической традицией при познании человека. А. Маслоу, К. Роджерс и др. предметом гуманистической психологии сделали в первую очередь внутриличностные проблемы человека, ибо гуманизация – это, прежде всего, гармонизация отношений личности человека с его сущностью (внутренним аутентичным Я). Это придало западной психологической науке практическое значение и назначение.

Для России протагоровский принцип познания не свойственен: здесь человек ничтожен, мал и незащищен. Причем подобное отношение к человеку не меняется с течением времени, а в условиях современного системного кризиса россиянин и подавно девальвирован.

Возможно, понимая это и не соглашаясь с подобной политической и культурной традицией, С.Л. Рубинштейн в конце 50-х годов XX века в работе «Человек и мир» попытался раскрыть философско-психологическую сущность человека, подняв его до трансцендентного и трансперсонального уровня. Трансцендентность человеческому бытию придает особого рода взаимодействие человека с объективной реальностью, которое протекает в форме творческой деятельности, а трансперсональность (запредельность) «вырастает» из особого этического социального взаимодействия. Данная работа Рубинштейна, по мнению К.А. Славской, представляет собой оригинальный взгляд на соотношение онтологических, гносеологических и этических категорий, описывающих проблему человека, которая является средоточием всей рукописи [5, с.161-162].

Главная категория философско-психологической системе Рубинштейна – человек, который понимается мыслителем не как абстрактная категория, изолированная от бытия, но как необходимая и нераздельная часть бытия, как его непереносимый атрибут [4, с.350]. А.С. Арсеньев справедливо отметил, что Рубинштейн, проанализировав свою раннюю работу «Бытие и сознание», сделал вывод: «...из отношения «Сознание – Бытие» нельзя понять человека... Человек как субъект – это абстракция, где он представлен лишь частично через свое сознание» [1, с.139]. Поэтому человека Рубинштейн понимал как субъекта познания и действия, главной характеристикой которого является наличие мыслящего сознания и способность к творческой деятельности. «Человек, – писал философ, – это сознательное существо, сущее, обладающее сознанием. Человеческое сознание –

предпосылка и результат процесса осознания мира человеком. Человек – существо, осознающее мир» [4, с.356].

Пребывание человека в мире специфично: человек конечен, его существование на земле ограничено временными рамками, в то время как бытие, в котором он пребывает – вечно и бесконечно. Бесконечное бытие Рубинштейн сравнивает с формулой, в которой человек является переменной: вместо этой переменной можно подставить любое конкретное «Я».

Конечное, и человек как его часть, является необходимым атрибутом бесконечного, однако это конечное может преобразовывать бесконечное бытие, Вселенную. Конечный человек, по мысли С.Л. Рубинштейна, может влиять и изменять бытие, Вселенную, и в этом ему помогает его сознание. Сознание обеспечивает человеку бессмертие. В этом смысле человек дуалистичен: он соединяет в себе черты и конечного, и бесконечного; но последнее свойство он обретает не прямо, а опосредованно, через собственное сознание.

Происхождение сознания не ясно, С.Л. Рубинштейн не пояснял его возникновение, однако он твердо был убежден, что его рождению способствовали человеческое мышление и коммуникативная деятельность. Рождение сознания кардинально меняет ход развития Вселенной. Вселенная с появлением сознания становится осознанной, осмысленной Вселенной, которая преобразуется действиями человека. По мысли философа, главный смысл и назначение человеческой творческой активности – в изменении, а в дальнейшем – в управлении законами Вселенной: конечный, смертный человек может руководить и даже формировать бесконечное бытие!

Являясь «зеркалом Вселенной», всего бытия, человек есть реальность, в которой в идеальной форме представлено то, что находится за пределами этой конечности [там же, с.361]. То есть, познавая человека, его внутренний мир, его сознание и когнитивные возможности можно познать саму Вселенную! К тому же вхождение в бытие, во Вселенную, по мнению С.Л. Рубинштейна, возможно только через деятельность, которая всегда является самостоятельной и творческой. Чтобы человек ни делал, он всегда творчески самодетелен и направлен на исследование Вселенной.

Чтобы иметь возможность познакомиться с содержанием всеобщего, необходимо начать с познания самого человека, которое возможно через познание другого. Главным атрибутом и неотъемлемой частью человека является его «Я». Это не само сознание, а человек, «обладающий сознанием, человек как сознательное существо, осознающий мир, других людей и самого себя». С.Л. Рубинштейн отмечал, что «Я» есть «всеобщая характеристика познающего, действующего индивида, которая формируется в процессе обобщения, познания объективной реальности» [5, с.170].

Человеческое «Я» может быть двух видов – всеобщее и частное, объективное и субъективное. «Всеобщее свойственно всем и каждому, – писал С.Л. Рубинштейн, – оно имеет частное мое «я», «Я» как всеобщность и не

может быть обособленно от частного, конкретного «Я» и превращено в особую реальность» [4, с.352].

Индивидуальное же «Я» обозначает каждого, оно не имеет единичного, частного, оно всеобщее и выступает как всеобщая характеристика познающего, действующего индивида, человека. Этот тип «Я» формируется «в процессе обобщения, познания объективной реальности и других людей, ... которые в своей деятельности выступают как фокусы или центры, вокруг которых организуется «мир» каждого и человека» [Там же, с.356]. Говоря иными словами, С.Л. Рубинштейн полагал, что всеобщее «Я» – это реальность, которая определяется через свое отношение к другому и детерминируется взаимодействием частного Я с Я других. Отсюда философ делает заключение, что этическое – это не искусственно созданный феномен, философская категория, а сфера жизни и деятельности людей, оно есть часть мира, следствие познания и открытия истины.

В таком контексте моральное (этическое), да и культура в целом, не будут носить насильственный характер, ограничивая человеческую природу. Этика понимается С.Л. Рубинштейном как онтология человеческого бытия, задачи которой, во-первых, «поднять человека на новый, высший уровень бытия», а, во-вторых, «воспитать настоящего человека с полноценным отношением ко всему существующему» [там же, с.385-386].

Последняя задача предполагает утверждение бытия другого человека, контакт с природой и обществом, правильная временная перспектива, по отношению к прошлому, настоящему и будущему, к жизни и смерти, к конечному и бесконечному и т.п. Добиваться поставленных задач психолог предлагал посредством значимой и общественно полезной творческой деятельности и морального поведения, в котором все поступки человека будут выступать как реальное и ответственное изменение условий жизни других людей.

Установить адекватные взаимоотношения с другими для человека возможно и необходимо, ибо социализация, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, - единственный способ стать человеком. К тому же о себе человек узнает сначала от других, себя он познает только через другого человека. «Отдельное, мое «я», – писал С.Л. Рубинштейн, – может быть определено через свои отношения с другими «я». Различные, конкретные эмпирические «я» необходимо сосуществуют, взаимно друг друга имплицитуют, предполагают. Отношения между ними взаимные, обоюдные... Фактически, эмпирически, генетически приоритет принадлежит другому «я» как предпосылке выделения моего собственного «я». (Становление самосознания у ребенка, реакция на других людей, на улыбку и т.д.)» [5, с.170].

Отсюда вытекает смысл жизни человека, который заключается в служении другим людям. В этом заключается принципиальная разница с западноевропейской философией «разумного эгоизма» и индивидуальной психологией. Человек, согласно С.Л. Рубинштейну, должен быть «источ-

ником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [4, с.406]. Таково назначение и интеллектуальная миссия рубинштейновского человека.

Надо отметить, что отечественную психологию всегда интересовала идея всесторонне и гармонично развитой личности, правда, из-за чрезмерной ориентированности на философию марксизма, этот идеал всегда рассматривался в качестве конечной точки, идеального предела или результата процесса развития личности и, следовательно, в качестве своего рода эталона. В этом состоит главное отличие в понимании феномена человека отечественной и гуманистической психологией.

Исторические и политические особенности развития России повлияли и на научные традиции. Поэтому, как точно отмечает А.Б. Орлов, и в теоретических построениях, и в практической психологии осуществлялась стратегия «от идеала – к жизни», при этом идеал всесторонне и гармонично развитой личности понимался *вынужденно* чрезвычайно абстрактно и упрощенно – как некий лежащий за «горизонтом» настоящего предельный норматив личностного развития [3, с.15].

Подобная монистическая методология не только сковывала умы отечественных психологов, но и провоцировала создание психологии идеального человека обособленного и отчужденного от реальной жизни. «Рамочная» марксистская методология породила «онтологический дуализм» во взаимоотношениях человека и его бытия, оторванность человека от его реальной жизни. Это является главным недостатком отечественной психологии, и С.Л. Рубинштейн прекрасно это понимал и пытался преодолеть в работе «Человек и мир».

Человек в философско-психологической системе С.Л. Рубинштейна есть особое явление. Он выступает как конечная часть бытия, осознающая в принципе все бытие, как единичное, в котором представлены весь мир, все человечество. Как точно отмечает О.Н. Бредихина, рубинштейновский человек не противостоит бытию, материи, природе, но он органично включен в бытие, в «лице» человека природа «создала» орган для осознания и преобразования самого себя. И с этой точки зрения человек и мир противостоят не как субъект (человек) и объект (мир), а взаимодействуют друг с другом *на равных* как два субъекта, два способа жизни, существования и изменения, сущность которых и раскрывается во взаимодействии [2, с.122].

Литература

1. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и Мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130 – 160.
2. Бредихина О.Н. Русское мировоззрение: восстановимы ли традиции? – М., 1997. – 134 с.

3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М., 2002.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2008.
5. Славская К.А. Из неопубликованной рукописи С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1966. – № 7. – С. 161 – 170.

Глава III. Проблемы психолого-педагогического образования: образовательные технологии

В.В. Новицкий

Формирование рефлексивного мышления студентов в условиях проблемной ситуации

Рассматриваются особенности и роль рефлексивных процессов в осуществлении продуктивной познавательной деятельности обучающихся. Анализируется взаимосвязь рефлексивного мышления и познавательной активности личности. Рассмотрены условия и методика формирования у студентов рефлексивного мышления.

Рефлексия – чувственно переживаемый процесс осознания своей деятельности [6]. Задачи рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, способы, проблемы и пути их решения, полученные результаты и т. п. Таким образом, рефлексивное знание – это знание, основанное на понимании цели, способах и смыслах его приобретения.

Можно, конечно, действовать, и, не понимая способов действия по добыванию знания, например, решить задачу, просто подставив в формулу значения вместо символов. Но, не понимая сути, можно действовать до тех пор, пока наши действия дают ожидаемый результат. Как только связь в цепочке «цель – средство – результат» нарушится, мы вынуждены будем совершать «усилие понимания» (С.Л. Рубинштейн). Таким образом, один из критериев рефлексивного знания – это осознание способов действий по добыванию знаний.

Наиболее эффективно рефлексивные знания можно сформировать путём решения проблемных ситуаций в учебном процессе.

Проблемная ситуация рассматривается психологами как начальный момент познания, источник творческого мышления. Это состояние интеллектуального затруднения, при котором у человека возникает осознаваемая или неосознаваемая потребность в объяснении неизвестного явления, нахождении нового свойства предмета, способа действия с ним и т.д. (т.е. познавательная потребность) [1, 3, 4].

Трансформируясь в познавательную мотивацию, познавательная потребность инициирует продуктивный психический процесс.

Процесс актуализации и поиск знаний будет интенсивным лишь при наличии более или менее точного плана деятельности применительно к ожидаемой цели. Мышление становится активным и направленным при условии, когда человек, решающий проблему, осознает структуру действий.

Целенаправленный поиск выхода из интеллектуального затруднения проводится на основе сопоставления результатов первых проб и установ-

ления связей между элементами проблемной ситуации. В результате этого сопоставления вырабатывается модель решения - «алгоритм поиска», который становится внутренним его регулятором [2].

Внутренняя детерминированность направления познания поставленной проблемой переводится во внешний план системы исходных и вновь вводимых предпосылок (например, новых данных), наличием той структуры действия, которая характерна для процесса решения проблемы. «Алгоритм поиска» обеспечивает систему действий, направленных на преобразование ситуаций, состоящих в первую очередь в ее анализе, формулировании проблемы, определении области поиска тех знаний, которые являются инструментом познания и их применении.

Эффективность «алгоритма поиска» зависит от качества процессов рефлексий, во многом обусловлена ими.

Поскольку рефлексивное мышление человека направлено на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий и процессуально связано с самонаблюдением и самосознанием, оно самым непосредственным образом взаимодействует с ценностно-смысловыми, мотивационными структурами личности. Это взаимодействие наиболее ярко проявляется в продуктивной познавательной деятельности. Так, интеллектуальное звено решения становится возможным только при условии преобразования проблемы «как она дана» в собственную личностную проблемную ситуацию. Вовлечение личности в активный мыслительный процесс происходит только в том случае, когда решение проблемы приобретает для обучающегося субъективную значимость, обретает «личностный смысл» [3].

Продуктивное познание, заключенное между двумя крайними точками - проблемной ситуацией и решением проблемы - насквозь «пронизано» рефлексивными процессами. Это и оценка условий проблемного задания, вопросы, обращенные к себе по ходу решения, контроль над правильностью собственных рассуждений и, наконец, разрешение интеллектуального затруднения субъективно представленное в актах понимания. Для формирования профессионального мышления важным является также этап обоснования найденного решения.

Разворачивающийся вместе с познавательной активностью и органически связанной с ней рефлексивный процесс, как и сама продуктивная познавательная деятельность в условиях проблемной ситуации, инициируется и поддерживается познавательной мотивацией. Возникая как результат многообразного взаимодействия познавательных потребностей и ситуации, стимулирующей продуктивную познавательную деятельность, познавательная мотивация становится тем фундаментом, на котором основывается и развивается рефлексивное мышление обучающихся. Именно в рамках мотивационной системы происходит осознание и анализ ситуации, обретается личностный смысл, осуществляется выбор альтернатив и принятие решения.

Таким образом, один из путей формирования рефлексивного мышления состоит в создании таких условий познавательной деятельности обучающихся, которые будут стимулировать мотивационные процессы, поддерживать внутренние детерминанты их активности.

Основу методики составляют проблемные задания, каждое из которых снабжено системой вопросов подсказок и справочного материала. Вопросы призваны создавать вспомогательные проблемные ситуации, активизировать познавательную деятельность студентов, помогать в выполнении необходимых рефлексивных мыслительных операций.

Большое внимание в этой методике уделяется мерам, направленным на преодоление блокады познавательной активности, одной из причин которой является несформированность рефлексивного мышления. Блокада познавательной активности характеризуется тем, что проблемная ситуация не возникает, несмотря на наличие у студента необходимого исходного уровня знаний и познавательных возможностей.

Особенно отчетливо проявляется влияние недостаточной сформированности рефлексивного мышления на познавательную активность в тех случаях, когда состояние интеллектуального затруднения возникает, но интерес к ситуации быстро угасает и продуктивная познавательная деятельность не развивается.

Этап анализа проблемного задания инициируется вопросами, доброжелательными замечаниями. Эти одобряющие воздействия стимулируют интерес к содержанию задания, способствует возникновению проблемной ситуации и актуализации познавательных мотивов.

Усиленность различных этапов рефлексивной мыслительной деятельности при разрешении интеллектуального затруднения создает положительный эмоциональный фон процесса познания, повышает самооценку обучающегося.

В итоге решения проблемных заданий осуществляется с помощью развернутого, полноценного процесса рефлексии. В то же время процесс решения каждой проблемной ситуации вносит положительный вклад в совершенствование механизма рефлексии.

Выводы:

1. Высокий уровень развития рефлексивного мышления является необходимым условием возникновения проблемных ситуаций и формирования творческого профессионального мышления у студентов в учебном процессе.
2. Познавательная мотивация обучающегося - это та объективно (ситуативно) обусловленная субъективная реальность, в рамках которой протекают и развиваются рефлексивные процессы мышления.
3. Продуктивная познавательная деятельность - одно из главных условий эффективного развития рефлексивного мышления у студентов.

Литература

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды - 2-е изд., испр.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд.2-е. - М.: Политиздат, 1977.
3. Матюшин А.М. Мышление, обучение, творчество. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2003.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975.
5. Пеняева С.А. Познавательная активность в креативной педагогике высшей школы. - М.: Компания Спутник+, 2003.
6. Хуторской, А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 19–24.

Тренинг принятия решения как фактор личностного роста студентов

В условиях модернизации российского образования целью профессионального образования является подготовка конкурентоспособного, компетентного, ответственного специалиста, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов.

Приоритетной задачей системы профессионального образования становится формирование социально и профессионально активной личности, обладающей способностью быть субъектом собственной жизни и профессиональной деятельности.

В российском образовании укрепляется новая парадигма - создание лично- и культуроориентированной образовательной системы, обеспечивающей подготовку учителя нового поколения.

В этой связи особое значение приобретает изучение психолого-педагогических факторов формирования профессионально - личностной компетентности студентов, их личностного и профессионального роста.

В современной отечественной науке понятие "компетенции" связывают, прежде всего, с такими понятиями, как знания, умения, навыки, качества или свойства личности (Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Махмурян К. С., Соловова Е. Н., Сафонова В. В. и др.); ведётся широкая дискуссия о признаках компетентности специалиста сферы образования (Крюкова Е.А., Митина Л.М., Орлов А.А., Сергеев Н.К. и др.) (2, с.56)

При всём многообразии определений профессионально-личностной компетентности, в практических целях преподавательской деятельности, на мой взгляд, её целесообразно определить, как интегральную способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы.

Умение и готовность решать конкретные проблемы неразрывно связаны с психологической готовностью осуществлять осознанный и ответственный выбор из различного множества альтернатив, которые предлагает проблемная ситуация. В конечном итоге вся наша жизнь - есть непрерывная цепочка осуществляемых выборов и их последствий.

В каждый конкретный момент своей жизни мы сталкиваемся с необходимостью выбирать наиболее эффективные, наиболее целесообразные, наиболее оптимальные, наиболее оригинальные и т.п. способы решения профессиональных, мировоззренческих, общественных, политических, моральных, творческих, финансовых, бытовых, семейных, межличностных и др. проблем.

Однако в жизни взрослых людей такой выбор далеко не всегда сопровождается достаточной осознанностью существующей проблемы и достаточной готовностью принять на себя личную ответственность за по-

следствия этого выбора. Более того, далеко не всегда такой выбор делается своевременно, без неоправданных отсрочек принятия решения на неопределённый срок. Причиной тому могут быть как особенности самой проблемной ситуации, так и личностные особенности человека, принимающего решение.

В качестве ситуационных факторов, затрудняющих принятие решения, могут быть степень сложности (когнитивной, эмоциональной, моральной и др.) самой проблемной ситуации; степень социальной значимости и масштаб ответственности за осуществляемый выбор; ресурсный дефицит (дефицит времени, денег, необходимых средств и др.).

В качестве личностных факторов, затрудняющих решение конкретных профессиональных и личностных проблем, могут быть в самом широком смысле неспособность или неготовность их решать.

Тренинг принятия решения как раз и направлен на формирование психологической готовности к принятию осознанных и ответственных решений в когнитивно сложных и социально значимых ситуациях.

Умение принимать решения, по мнению С. Вербина, автора «Интелл - метода» принятия решения, подразумевает [1]:

- умение превращать сложные задачи в простые;
- умение выделять главное, анализировать, систематизировать и обобщать имеющуюся информацию;
- умение использовать возможности науки, специалистов и при этом действовать самостоятельно.

Тренинг принятия решений позволяет сформировать у студентов знания о факторах, принципах, способах, технологии принятия решений. На основе этих знаний студенты вырабатывают навыки принятия решений в обычных и экстремальных ситуациях, формируются умения развивать свои умственные способности для оптимизации принятия решений, исключать вредные внешние воздействия в процессе принятия решений: внушение, манипуляции и др. виды воздействия.

Все эти задачи по формированию у студентов психологической готовности к принятию решений могут быть решены как на основе моделирования вымышленных проблемных ситуаций (игры - катастрофы), так и на основе анализа конкретных реальных проблем (анализ конкретных ситуаций, кейс - метод).

Проанализируем формирующие возможности тренинга принятия группового решения на примере применения одной из самых известных игр - катастроф «Кораблекрушение», описанной в книге Кьелла Рудестама «Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика».

В соответствии с этим описанием, основной целью предлагаемого упражнения является исследование процесса принятия решения группой; обучение эффективному поведению для достижения согласия при реше-

нии групповой задачи; предоставление информации относительно стереотипов коммуникации, руководства и доминирования в группе; решение этой задачи может внести вклад в сплоченность членов группы.

В качестве рекомендаций для достижения согласия участниками группы Рудестам предлагает следующее [3]:

1. Избегайте защищать свои индивидуальные суждения. Подходите к задаче логически.
2. Избегайте менять свое мнение только ради достижения согласия, не старайтесь уклониться от конфликта. Поддерживайте только те решения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти.
3. Избегайте таких методов «уменьшения конфликта», как голосование, компромиссные решения с целью достижения согласия при решении групповой задачи.
4. Рассматривайте различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений.

На раннем этапе опыта применения этого упражнения использование этих рекомендаций при инструктировании группы перед началом решения поставленной задачи приводило из раза в раз (в разных группах) к одному и тому же результату с несущественной вариативностью: группам не удавалось достичь согласия вовсе или группы демонстрировали псевдосогласие, оставляя глубокое чувство неудовлетворенности на индивидуальном уровне как процессом взаимодействия, так и его результатом.

Ещё более нежелательные «побочные» эффекты возникало на заключительном этапе «разбора полётов». Для этого этапа Рудестам даёт ведущим (тренерам) следующие рекомендации: «Здесь вы можете сравнить данные индивидуального ранжирования с данными, к которым пришла группа в результате согласия. Затратьте дополнительно какое-то время для обсуждения процесса принятия решений. Какие виды поведения помогли или мешали процессу достижения согласия? Какие появились стереотипы лидерства? Кто участвовал, а кто нет? Кто оказывал влияние? Почему? Какова была атмосфера в группе во время дискуссии? Оптимально ли использовались возможности группы? Какие действия предпринимали участники группы для «протаскивания» своих мнений? Как улучшить принятие решения группой?»

А затем, по замыслу автора описываемой задачи, необходимо ознакомить участников группы с «правильным» решением, т.е. с оптимальным решением этой проблемы, по мнению экспертов:

«Эксперты считают, что главным для потерпевших крушение посреди океана является то, что может привлечь к ним внимание, и то, что может поддержать их существование, пока не появится помощь... Менее важны запасы воды и пищи... Основное соображение, на основании которого средства сигнализации помещены выше средств поддержания жизни (пища и вода), состоит в том, что без средств сигнализации практически

нет шансов быть замеченными и спасенными. Более того, практика показывает, что в большинстве случаев спасение происходит в пределах первых полутора суток после катастрофы, а в течение этого времени можно продержаться без воды и питья».

Уже при первых попытках следовать этим рекомендациям я обратила внимание на тот факт, что даже при самом лояльном отношении к допускаемым группой и отдельными её участниками ошибкам и активном применении всех имеющихся в тренерском арсенале средств снятия группового и индивидуального напряжения, в группах оставался негативный «осадок», проявляющийся в большей или меньшей степени в обратной связи как сразу по окончании анализа решаемой задачи, так и спустя несколько дней и даже месяцев.

Пережитый и закрепившийся опыт неудачного решения, пусть даже вымышленной, игровой проблемной ситуации, не позволял участникам этих групп конструктивно переработать новые знания и сформировать навыки эффективного решения проблемы. Стремление к самооправданию в случае неудачи, рационализация и другие защитные механизмы создавали трудно преодолимые коммуникативные, когнитивные, эмоциональные и мотивационные барьеры.

Этот неоднократно фиксируемый факт стимулировал поиск новых, дополнительных условий применения описываемой задачи. В результате такого поиска и многолетнего экспериментирования с введением дополнительных условий к применению данного метода в тренинге принятия решений удалось выделить ряд существенных факторов и приёмов, повышающих формирующий потенциал подобных упражнений.

Во-первых, было введено дополнительное информирование группы перед началом решения задачи

- о деятельностном подходе к принятию решений;
- о поэтапности деятельности по принятию решений (постановка целей и задач, способы решения проблемы, предвидение и достижение результата);
- об особенностях, преимуществах и недостатках различных стратегий взаимодействия в процессе принятия решений с подчёркиванием особого значения стратегии сотрудничества для достижения наиболее эффективного результата;
- о необходимости выработки единства цели, на основе которой возможно удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов.

Введение дополнительного информирования позволило повысить степень осознанности и рефлексии процесса взаимодействия при принятии группового решения. Однако этого было ещё недостаточно для переживания и закрепления успешного опыта решения проблемы. Как правило, группа в определённый момент «соскакивала» с рефлексивного уровня на

импульсивный, включались механизмы групповой защиты и группа «уходила» от решения ключевой проблемы - выработки единой цели, застревая на второстепенных вопросах.

Во-вторых, был добавлен прием «напоминание» о необходимости выработки единой цели в момент «зависания» группы на несвоевременных и незначимых деталях решения проблемы. Такое дополнение, как лёгкое, почти незаметное «подталкивание» группы к более эффективному результату, позволило несколько увеличить процент успешного решения поставленной задачи. Если до введения этого приёма из 10 групп в лучшем случае одна успешно справлялась с поставленной задачей, то после введения этого дополнительного приёма каждая четвёртая группа переживала и закрепляла успешный опыт эффективного решения проблемы, что позитивно окрашивало саму учебную ситуацию и формируемые навыки и умения. Но всё ещё оставалось значительное количество групп, так и не справившихся с поставленной задачей, а, следовательно, связав опыт решения проблемы выбора с негативными переживаниями. Несмотря на достаточно подробный анализ и обсуждение причин пережитой неудачи, в следующей аналогичной задаче, они, как правило, демонстрировали те же самые ошибки, что ещё больше закрепляло опыт неудач.

В-третьих, был введён приём «Второй шанс». После презентации неэффективного результата группового решения, не давая никаких оценок и «правильных» готовых решений, я сама формулировала проблему (проблема выбора: дрейфовать в ожидании спасателей или плыть к земле), демонстрируя группе технологию «адресного запроса» выясняла у каждого его личное решение по поводу выбора направления действия (плыть или ждать), и, когда группе становился очевиден расклад целей, предоставляла им «второй шанс» - ещё раз пройти этот путь с нуля, но уже решая реальную и теперь очевидную проблему выбора и согласования цели, а на её основе - способов её достижения.

Введение этого приёма с «подсказкой» в виде частичной демонстрации модели эффективного способа продвижения к ожидаемому результату позволило довести процент успешных в окончательном варианте решений почти до максимума. Теперь, за весь последний год применения всех трёх дополнительных условий, только двум группам так и не удалось достичь успеха в решении описываемой проблемы.

Несмотря на то, что успех остальных групп достигался на основе «напоминания» или «подсказки», сам по себе опыт позитивных переживаний, связанных с конечным результатом решаемой задачи (чем сложнее путь, тем слаще победа) становится мощнейшим формирующим фактором личностного роста. В других проблемных ситуациях, при решении принципиально иных проблем выбора и принятия решения, участники этих групп уже почти не допускали тех же самых ошибок, т.к. знание закономерностей и алгоритмов принятия решения теперь приобрело личностно-

значимый смысл и закрепились позитивными переживаниями успешного опыта. С этим позитивным настроем и ожиданием новых побед они смелее и увереннее себя чувствуют в новых, изменённых условиях, что, в свою очередь, позволяет максимально полно реализовывать свой интеллектуальный и личностный потенциал.

Литература

1. Вербин С. Наука принятия решений — СПб.: Питер, 2002. — 160 с — (Серия «Сам себе психолог»).
2. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя// Педагогика. - 2006. - №9 . - С. 55-60.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. - М.: Прогресс, 1990 – СПб.: Питер Ком, 1998.

Электронный журнал учета учебных достижений студентов как средство реализации балльно-рейтинговой системы оценивания

Модернизация традиционного высшего образования в РФ в соответствии с положениями Болонской декларации (1999 г.) предусматривает внедрение балльно-рейтинговой системы оценивания (БРС) и использование европейской системы зачетных единиц (ECTS). При этом можно говорить о новейшей модели организации учебного процесса, в которой «основным параметром оценки качества знаний студентов становится умение и готовность учиться, навыки самостоятельного поиска информации и самообучение» [238, С.81].

На современном этапе развития российского образования «предпринимаемые попытки косметических изменений отдельных звеньев в цепи не влияют на суть субъект-объектной философии традиционной оценки, что и является камнем преткновения в решении проблемы. Поиск и реализация новых способов оценочной деятельности неразрывно связаны с проблемой перехода к новым способам обучения» [78, С. 171].

В Законе «Об образовании» в статье «Общие требования к организации образовательного процесса» образовательным учреждениям дано право самостоятельно выбирать систему оценок, форм, порядка и периодичности промежуточной аттестации [3]. Статья позволила вузам внедрять инновационные методы и технологии в оценивании учебных достижений студентов, в том числе балльно-рейтинговую систему.

Сегодня многие ученые высказывают мнение о необходимости изменения контроля и оценки учебных достижений обучающихся, о разработке новых подходов к оцениванию академической успеваемости студентов с учетом принципов: переориентация контроля на оценку способности применять полученные в процессе обучения знания и умения в различных жизненных ситуациях; создание такой системы оценки учебных достижений в процессе текущего и итогового контроля, которая соответствует требованиям образовательных стандартов, адекватна образовательным целям и направлена на совершенствование системы образования; стандартизация и объективизация оценки качества подготовки выпускников вуза в системе внешнего контроля; введение, дополнительно к традиционным, новых форм, видов, методов и средств оценки динамики продвижения студентов в учебном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению, а также учитывающих индивидуальные особенности учащихся.

В Мурманском государственном педагогическом университете (МГПУ) балльно-рейтинговая система оценивания вводится по всем дисциплинам основных образовательных программ направлений бакалавриата

(педагогика, филологическое и физико-математическое образование) в целях:

- повышения роли студентов в Болонском процессе;
- мотивирования их к освоению профессиональных образовательных программ на базе более высокой дифференциации оценки результатов их учебной работы;
- стимулирования повседневной систематической работы студентов при освоении учебных дисциплин;
- установления уровня сформированности компетенций студента относительно других студентов в сопоставимых условиях;
- устранения усреднения категории отличников, хорошистов, троечников; ранжирования студентов по результатам кумулятивной (накопительной) оценки их персональных достижений в учебной, научно-исследовательской и социально значимой деятельности;
- снижения роли случайностей при сдаче экзаменов и/или зачетов;
- повышения объективности оценивания преподавателями улучшения обратной связи «преподаватель-студент» для дальнейшего совершенствования учебного процесса;
- проведения регулярного мониторинга качества обучения по дисциплинам учебного плана;
- создания объективных критериев оценки при определении кандидатов на продолжение обучения (магистратура, аспирантура);
- представления на конкурсы по присуждению грантов, именных стипендий, зарубежных стажировок;
- выдачи рекомендаций для работодателей;
- повышения академической мобильности студентов;
- развития и поддержки инновационной деятельности в вузе и т.д.

БРС может реализовываться на всех уровнях / этапах обучения и осуществляется по всем видам аттестаций (текущая, рубежная, промежуточная, итоговая), строго соответствующих определенным разделам / модулям / дидактическим единицам дисциплин, в виде балльного оценивания качества выполняемых работ студентов (аудиторной, внеаудиторной - самостоятельной, научно-исследовательской и социально-значимой), а также посещаемости с целью определения рейтинга каждого студента в соответствии с результатами обучения.

Условия применения БРС в вузе доводятся до сведения студентов в начале учебного года.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года описаны принципы обновления системы контроля и оценки учебных достижений обучающихся, среди которых присутствует открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур оценки

для всех участников образовательного процесса учеников, родителей, педагогов, специалистов, широкой общественности.

Обеспечение открытости требований к уровню подготовки обучающихся и процедур оценки для всех участников образовательного процесса становится возможным, если реализация балльно-рейтинговой системы оценивания в высших учебных заведениях будет проходить в рамках изменения существующей и создания новой динамичной образовательной системы, функционирующей в условиях информатизации образования.

Одним из путей решения проблемы открытости процедур оценивания достижений студентов является разработка и использование в распределенном доступе вуза электронного журнала учета учебных достижений студента (ЭЖУУДС) (Рис. 1) [1].

The screenshot displays a Microsoft Excel spreadsheet titled "БЛОК 1.xls". The main content is an "Электронный журнал учета посещений студентов группы БЖ-02 2007/2008 ; 2008/2009 уч.г. 1БЛОК". The spreadsheet is organized with columns for months (February, April, May, September, October) and rows for individual students. Each student's row includes their name, group, and various attendance metrics (e.g., "ЛК (кол-во часов)", "ПР (кол-во часов)", "ЛБ (кол-во часов)", "Итого часов за месяц"). The data is color-coded by month, and summary rows are provided for each month and overall. A watermark "Страна" is visible across the center of the data.

Рис. 1. Электронный журнал учета учебных достижений студентов

ЭЖУУДС создается в целях электронной фиксации дифференцированной информации об академической успеваемости студентов и является инструментом балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений в рамках учебной дисциплины. Информация об академической успеваемости студентов кумулируется в таких его разделах как: «Ауди-

торная работа», «Посещаемость», «Внеаудиторная работа», «Сводные данные», «Зачетно-экзаменационная ведомость», «Рейтинг».

Использование ЭЖУУДС в учебном процессе позволяет отображать и своевременно получать данные (в балльном выражении) об успеваемости студента, представленную в разделах журнала по видам аттестаций:

1. *Текущая.* Формы и виды текущего контроля, их количество зависят от содержания учебной дисциплины и ее объема. При изучении дисциплины могут быть учтены такие формы и виды текущего контроля как: работа студента на практических, семинарских и лабораторных занятиях; самостоятельная работа (в соответствии с «Положением о самостоятельной работе», принятым в вузе); защита рефератов, докладов курсовых и дипломных работ; участие в дискуссиях, тренингах, круглых столах и т.д.; выполнение письменных контрольных работ (тест, диктант, сочинение, реферат, эссе, курсовые и дипломные работы и др.) и т.д. (в зависимости от дисциплины и при необходимости в ЭЖУУДС можно включить раздел «Научно-исследовательская работа студента»). Составной частью текущего контроля является контроль посещаемости учебных занятий.
2. *Рубежная.* Рубежный контроль осуществляется по окончании изучения материала модуля дисциплины в заранее установленное время с целью определения качества усвоения материала и установление уровня сформированных компетенций. Рубежный контроль осуществляется одновременно для всех студентов академической группы в контрольных точках 2 раза в семестр (8 и 16 недели) в соответствии с графиком учебного процесса. Каждое из этих мероприятий является своего рода микроэкзаменом по изученному материалу, и может проводиться в устной (в том числе по билетам) или письменной форме, а также в виде тестового контроля. Формы и сроки рубежного контроля могут определяться профессорско-преподавательским составом кафедры, в зависимости от содержания и общего объема учебной нагрузки по дисциплине, а также от количества модулей, определяемых рабочей программой дисциплины. В качестве форм рубежного контроля можно использовать: устный опрос; тестирование (бланочное/компьютерное); деловую игру; коллоквиумы; контрольные работы; защиту «Портфолио» и т.д. В рамках рубежного контроля могут проводиться контрольные мероприятия ректората и учебно-методического управления вуза.
3. *Промежуточная.* Промежуточный контроль включает как традиционные формы контроля зачет и/или экзамен, предусмотренные учебной программой по дисциплине, так и нетрадиционные, к которым относится разработка «Портфолио» по дисциплине. Таким образом, промежуточный контроль - это смешанная форма аттестации, ориентированная на полноту, глубину, систематичность, системность, опе-

ративность, гибкость, конкретность, обобщенность, свернутость, развернутость, осознанность и прочность усвоения учебного материала дисциплины.

Формы промежуточного контроля определяются учебным планом по специальности высшего профессионального образования. Промежуточный контроль включают проверку усвоения студентами всего программного материала по учебной дисциплине и выявление уровня сформированных компетенций.

Итоговая оценка по учебной дисциплине определяется по совокупной сумме баллов текущего, рубежного и промежуточного контроля, а также посещаемости в рамках 100 баллов (Таблица 1).

Результатом интегральной (комплексной) оценки учебных достижений студентов является рейтинговый показатель достижений студентов. Рейтинг - индивидуальный накопительный показатель, получаемый при суммировании баллов, набираемых студентом в результате оценивания учебной деятельности студента в рамках дисциплины / группы дисциплин.

Таблица 1.

Распределение сто балльной шкалы по видам аттестаций

№	Виды аттестаций	Виды работ	Оценка в баллах
1	ТЕКУЩАЯ	Посещаемость	10/10
2		Работа на занятиях	20/20
		Внеаудиторная работа	20/30
3	РУБЕЖНАЯ	Рубежный контроль	10/10
		Итого баллов:	60/70
4	ПРОМЕЖУТОЧНАЯ	Зачет; экзамен	40/30
		Всего баллов:	100

Рейтинг каждого студента по дисциплине определяется преподавателем по результатам текущей, рубежной и промежуточной аттестации. По данному рейтингу осуществляется ранжирование студентов в учебной группе. Рейтинг по дисциплине дает возможность преподавателю и студенту выстроить дальнейшую траекторию обучения (выбрать дисциплины/преподавателя/студента). Студенты, не прошедшие промежуточную аттестацию по дисциплине, считаются не аттестованными и имеют рейтинг, соответствующий сумме набранных баллов за текущий и рубежный контроль.

Рейтинг по группе дисциплин относится к семестровому рейтингу и также как и «годовой» и «итоговый» отображается в электронном журнале учета учебных достижений студентов.

Определение рейтингов «по дисциплине», «семестровый», «за курс(ы)», «предитоговый» и «итоговый» осуществляется постоянно. Информация по рейтингам доводится до сведения всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, кафедр, деканатов, струк-

турных подразделений, а также данные могут быть предоставлены родителям или лицам их заменяющим и работодателям).

Балльно-рейтинговая система оценивания может эффективно функционировать только на базе непрерывного контроля. Поэтому актуальность использования автоматизации данного процесса представленного в виде электронного журнала учета учебных достижений студентов, размещаемого в распределенном доступе вуза не вызывает сомнений.

Опыт использования ЭЖУУДС в учебном процессе МГПУ по направлениям бакалавриата на базе информационных и коммуникационных технологий, позволяет сформулировать существенные положительные моменты:

- электронная фиксация баллов, набранных студентами на всем протяжении изучения дисциплины, включая баллы за посещаемость занятий дает возможность и преподавателям и студентам перманентно отслеживать как персональную, так и групповую динамику академической успеваемости;
- ускоряет процесс обработки полученных данных за счет автоматизации и создания различных графиков, диаграмм, а также рейтингов;
- обеспечивает надежность хранения документов строгой отчетности (зачетно-экзаменационная ведомость);
- создает предпосылки для обеспечения открытости информации об уровне достижений студента для заинтересованных лиц (преподавателей, студентов, родителей, работодателей) за счет его размещения в распределенном доступе (<http://www.mspu.edu.ru/umk>).

Литература

1. Васюкевич В.В. Методика ведения электронного журнала учета учебных достижений студентов на основе модульно-рейтинговой технологии обучения [Текст] / В.В. Васюкевич // Учебно-наглядное пособие. - Мурманск: МГПУ, 2009. - 63 с.
2. Васюкевич В.В. Внедрение электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам в образовательную практику вуза [Текст] (статья) / В.В. Васюкевич // Инновации в образовании. 2010. № 2. С. 39-55
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.17.1992 № 3266-1 [Электронный ресурс] / Официальный сайт компании «Консультант Плюс». - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
4. Зачесова Е.В. Традиционные и инновационные принципы оценивания достижений учащихся [Текст] / Е.В. Зачесова // Школьные технологии. - 2007. - №2. - С. 167-172.
5. Толкачев Г.П. К проблемам модернизации профессионального образования [Текст] / Г.П. Толкачев // Инновации в образовании. - 2006. - №2. - С. 78-86.

Особенности реализации принципа наглядности в современных условиях

В сегодняшней жизни происходят изменения во всех её сферах, в том числе и образовательной. Изменения касаются и понимания, казалось бы, вечных и незыблемых принципов обучения, в том числе и принципа наглядности.

Рассмотрение эволюции средств наглядности в обучении показывает их своеобразную трансформацию: от отражения внешних, чувственно воспринимаемых свойств объекта и формирования эмпирических понятий, эмпирического мышления к осознанию необходимости деятельностного подхода и адекватного включения этих средств в контекст самостоятельных познавательных действий учащихся, в том числе исследовательских и творческих.

Современная дидактика также отстаивает значение наглядно-образных впечатлений в обучении при формировании теоретического знания: реальные предметы, их изображения, схемы, модели и другие средства наглядности помогают понять сущность и динамику изучаемых явлений. Пришло осознание того, что детей надо учить по-новому, что проверенные веками методы обучения и воспитания не позволяют в достаточной степени обеспечить успешную адаптацию учеников к жизни в современном обществе.

Одной из причин необходимости применения новых методов обучения можно назвать изменения свойств памяти современного человека. По мнению академика Н.П. Бехтерева, в пору постоянно возрастающего информационного потока память человека функционирует следующим образом: сначала в нее закладывается какая-то информация, а потом, когда нужно что-то вспомнить, она считывается, извлекается из памяти. Работа идет по принципу саморегуляции: «не нужно – забываю, с глаз долой – из сердца вон».

Н.П. Бехтерева подчеркивает: «В памяти содержится так много информации, что главной проблемой становится обеспечение доступа к ней. Потому что наша память может удержать в каждый данный момент в активном состоянии только определенное количество материала... Механизм считывания информации из памяти очень хрупкий, легкоранимый, он часто выходит из строя» [2].

Все это в большей мере относится к современным обучающимся. Сегодня много пишут и говорят о новых детях, об их уникальных интеллектуальных способностях. Дети во все времена существенно отличались от представителей прежних поколений, но в наше время мы стали чувствовать эту разницу тоньше и определеннее. Происходит это по целому ряду причин, среди которых и наше повышенное внимание к детям и детству, и

более развитая система диагностики психических и соматических особенностей индивидуального развития. В итоге мы часто видим то, на что наши предшественники не обращали внимания, больше знаем о детях и детстве.

Так, например, систематические измерения интеллекта, проведенные по одним и тем же методикам на протяжении XX столетия в разных странах, свидетельствуют о том, что средние результаты решения тестов на интеллект в большинстве стран мира неуклонно и существенно растут. Причем замечено, что рост показателей более выражен в сфере невербального и менее в сфере вербального интеллекта [7].

У подрастающего поколения формируется многомерное мышление, в отличие от последовательного, линейного мышления взрослых. Поэтому современные дети легко осваивают новые компьютерные игры и ориентируются в навигации незнакомого мобильного телефона.

Нельзя не учитывать при выборе методов и средств обучения излишне большое место в жизни современного человека занимаемое телевидением. «Неврологические исследования показали, что у человека, сидящего перед телевизором, волновая активность головного мозга входит в характерный режим. Мозг реагирует на среду и лишь во вторую очередь на содержание воспринимаемого. ... Постоянно сменяющие друг друга через короткие промежутки времени картинки и центры фокусировки внимания зрителя, похоже, программируют краткосрочность работы внимания» [3, с.20].

Еще одной особенностью детей с новым типом сознания является формирование так называемого «клипового» мышление – фрагментарного восприятия и обработки поступающей информации, не соединённой в единую систему миропонимания. «Изменения в восприятии ребенком окружающего пространства: современную среду обитания детей можно сравнить с обитанием на островах. Квартира – остров, школа – остров и т.д. Пространства между островами исчезают из поля зрения детей, превращаясь больше в дистанцию, которую необходимо преодолеть. Характерными чертами такого «панорамного восприятия пространства» являются беглость и невозможность узнавания, запоминания и воспроизведения деталей» [там же, С.19].

Весь комплекс новых особенностей закладывает проблемы обучения таких детей в традиционных образовательных системах. Ребёнку становится скучно, так как его мир гораздо богаче. Современные дети отличаются от своих сверстников прошлого века и требуют современного подхода в воспитании и образовании.

С другой стороны, в период 6 – 14 лет ещё незрелый мозг ребёнка вынужден воспринимать огромный объём информации, которую неспособен качественно переработать. В результате – быстро увеличивается число детей с ослабленным здоровьем, замедленным развитием различных отделов мозга, детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, с синдро-

мом гиперактивности и дефицита внимания. Так, например, по данным отечественных и зарубежных исследований, частота встречаемости минимальной мозговой дисфункции (ММД) среди детей школьного возраста достигает 5–20% [4], а в группу гиперактивных детей попадает уже около 20-30% учащихся [6]. И этот процент постоянно растет.

Характерными признаками поведения гиперактивных детей являются:

- сочетание чрезмерной активности в поведении, трудной управляемости и явно выраженной невнимательности;
- недостаток терпения при выполнении заданий, требующих умственных усилий;
- тенденцией к неожиданной и быстрой смене деятельности без доведения начатого до конца и т. п. [3, с.5].

При всех существующих проблемах поведения и восприятия информации интеллектуальные функции гиперактивного ребенка не нарушены, и такие дети могут успешно осваивать программу общеобразовательной школы при условии соответствия требований школьной среды возможностям ребенка.

Таким образом, очевидна деградация традиционных методов обучения и неэффективность образования, нацеленного на обучение детей запоминанию и обратной трансляции информации. Всё это диктует необходимость исследования роли и места современных средств наглядности в повышении эффективности обучения, тем более что происходит количественный рост и качественное обновление разнообразных средств наглядности, а также изменение методики их применения в процессе преподавания.

Наглядность играет важную роль в активизации внимания, которое является важнейшим условием всех психических процессов. Внимание есть направленность сознания на какой-нибудь предмет или явление действительности. Оно неразрывно связано со слуховым и зрительным восприятием. Сочетание слухового и зрительного восприятия усиливает внимание, помогает активизации мыслительного процесса.

Наглядность в обучении способствует развитию и такого свойства личности, как память, представляющий собой процесс закрепления, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в прошлом опыте человека в виде образов, мыслей, действий, чувств [1, с.122]. Целенаправленное и дозированное применение наглядности в процессе обучения повышает восприимчивость ученика к освоению новых знаний, т.е. повышает обучаемость, которая психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как взрывчатость (динамичность), т. е. скорость образования временной связи.

Литература

1. Берденников Н.Г., Меденцев В.И., Панов Н.И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Д.А.Р.К., 2006. - 208 с.
2. Бехтерева Н.П. Не люблю, когда человеческий мозг сравнивают с компьютером [Электронный ресурс] /Н.П.Бехтерева. – Режим доступа: <http://www.devichnik.ru/2001/05/behtereva.html> 25.12.2009.
3. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /П. Альтхерр, Л. Берг, А. Вёльфль и др.; Под ред. М. Пассольта; Пер. с нем. В.Т. Алтухова; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 160 с.
4. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю., Овчинникова А.А., Румянцева М.В. Лечение минимальных мозговых дисфункций у детей: терапевтические возможности Инстенона. [Электронный ресурс] Н.Н.Заваденко, Н.Ю.Суворинова, А.А.Овчинникова, М.В.Румянцева. - Режим доступа: http://www.rmj.ru/articles_3771.htm 13.01.2010.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2003. - 384 с.
6. Родительское собрание «Гиперактивный ребенок в школе» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <<http://www.edimka.ru/my/women/rb7/90-2.htm> 15.01.2010>
7. Савенков А. «Дети индиго»: Осторожно – Мистификация. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200700507> 26.12.2009.

Использование нестандартных образовательных технологий в преподавании английского языка в психологическом аспекте

Образование всегда было областью жизни, которая находится в процессе развития и совершенствования. Обучение детей в общеобразовательных школах изменяется в условиях модернизации образования, которая предъявляет к педагогам и организуемому им процессу обучения новые требования. С изменением социума изменяются и наши дети, возникают психолого-педагогические проблемы, требующие решения. Как учителю английского языка, работающему с обучающимися 2 -11 классов, для организации и осуществления полноценного процесса обучения мне приходится решать множество проблем.

Не секрет для учителей, работающих в среднем и старшем звене, что мотивация и познавательная активность детей снижается в связи с возрастными особенностями и изменением жизненных ценностей и приоритетов. Как результат, снижается результативность обучения по предмету (обучающиеся «скатываются» сначала на «четверки», затем на «тройки», а некоторые иногда не успевают по предмету). Попытка решить проблему традиционными методами оказалась неэффективной, что привело к поиску новых форм и методов обучения. Окончив курсы повышения квалификации на базе МОИПКРО по теме «Новые технологии в преподавании иностранного языка и методики их использования», я внедрила некоторые технологии в процесс обучения английскому языку.

Из большого разнообразия понятий «Технологии обучения» мне более близко определение, в соответствии с которым Технология обучения – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей [7].

Одной из используемых мной нестандартных технологий является *Дальтон-план* [1]. В соответствии с положениями концептуальной основы Дальтон-плана, технология позволяет создать психолого-педагогические условия для максимального развития каждого ученика; в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы, при которой большую часть времени учитель может выделять для индивидуальной и самостоятельной работы с учениками; технология эффективна, если постоянно мотивировать процесс учения, но оставлять ученику возможность выбирать тот уровень, который для него сегодня возможен и доступен. Цель Дальтон-плана - научить учащихся самостоятельно добывать знания, с помощью хорошо составленных Дальтон-заданий, в которых дан обзор определенного раздела, требующего усвоения. Задания,

разработанные в рамках данной технологии, я начала использовать с конца первой четверти текущего учебного года для организации работы со слабыми обучающимися 7 класса.

Требовать слишком много от ученика в данной ситуации бессмысленно, моей целью было помочь преодолеть обучающимся «языковой барьер», создать ситуацию успешности на уроке. При использовании традиционных методов в обучении данная группа обучающихся оказывалась вне деятельности класса, так как ученики не могли, а затем и не хотели даже пытаться усваивать изучаемый материал. Задания, предлагаемые обучающимся, были составлены в соответствии с умственными силами ученика. Ученик понимает, что от него требуется, и может правильно распределить время и занятия для систематической работы над выполнением.

Серия Дальтон-заданий минимального уровня была составлена с включением лишь самых основных элементов изучаемого курса. Каждый Дальтон план разрабатывался на отдельный урок (40 минут). При возникновении проблем со сроками выполнения заданий Дальтон-планы для последующих уроков корректировались. На данный момент все обучающиеся 7 класса включены в полноценную учебную деятельность по изучаемому предмету, их отметки стабилизировались, неудовлетворительные оценки исчезли. Ученики с удовольствием получают свой план на урок и стараются выполнить все задания полностью.

Пример использования Дальтон-плана в практике.

Тема: «Употребление герундия как части составного глагольного сказуемого». Учебник М.З. Биболетовой «Enjoy English» 7 класс.

Срок – 1 урок. Знать: правило употребления герундия, как части составного глагольного сказуемого; глаголы, с которыми употребляется герундий. Уметь: употреблять герундий как часть сказуемого в устной и письменной речи.

№	Задание	Источник	Способ выполнения
1	Прочитайте определение герундия, правило употребления герундия, как части составного глагольного сказуемого	Карточка	Индивидуально, устно
2	Прочитайте и переведите список слов, с которыми употребляется герундий; прочитайте и переведите примеры, данные в упражнении	Упр. 47 с.19	Индивидуально, письменно
3	Составьте предложения, используя все варианты словосочетаний с герундием	Упр. 48 с.19	Письменно, индивидуально
4	Дополните фразы, образовав герундий. Прочитайте и переведите получившиеся предложения друг другу (работа в парах)	Упр.49 с.19	Устно, индивидуально, в парах
5	Составьте собственные фразы, используя предложенные глаголы и словосочетания с герундием	Упр.50 с.19	Устно, индивидуально

6	Проверьте и оцените друг друга	Упр.50 с.19	Устно в парах
8	Переведите предложенные предложения, используя герундий, с русского на английский язык	Карточка	Индивидуально, письменно
9	Самопроверка (взаимопроверка)		Письменно
10	Проверка учителем		Письменно

Домашнее задание: составить 10 предложений с использованием изученных глаголов и герундия

Заслуживает особого внимания и *технология модульного обучения* [8] как один из путей реализации личностно-ориентированного учебного процесса, т.к. предполагает строгое содержание, четкие требования к знаниям и способам деятельности, алгоритмизацию труда. Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно или с небольшой помощью достигает заданных целей обучения в процессе работы с модулем.

Данная технология используется успешно при изучении различных разделов грамматики английского языка как одного из проблемных аспектов в обучении. Так как английский и русский языки относятся к различным языковым группам, у русскоязычных детей нередко возникает непонимание и неприятие иноязычного строя языка. Модули успешно справляются с отработкой отдельных грамматических явлений, экономя время на уроке, так как обучающиеся тратят меньше времени на отработку элементов в микрогруппах, парах, индивидуально, нежели работая фронтально в традиционной форме.

Пример использования модульной технологии при изучении грамматики. Тема: «The Present Perfect Continuous Tense».

Номер УЭ	Учебный материал с указанием задания	Управление обучением
УЭ-0	Интегрирующая цель: Повторить употребление времени The Present Perfect Continuous Tense <ul style="list-style-type: none"> • Закрепить употребление данного времени. • Проверить уровень усвоения темы самостоятельно, в парах и группах по листкам контроля. 	
УЭ-1 Проверка изученного материала	Входной контроль Цель: Сформировать навыки употребления времени The Present Perfect Continuous Tense <ul style="list-style-type: none"> • Для выражения каких действий употребляется это время? • Какие существуют указатели этого времени? • В каких случаях не употребляется The Present Perfect Continuous Tense, вместо него употребляется The Present Perfect Tense? 	Задание выполняется устно. Контроль фронтальный

	<ul style="list-style-type: none"> • Вспомните правило образования этого времени. • Как образуются вопросительная и отрицательная формы? 	
УЭ-2 Повторение изученного материала	<p>Цель: Сформировать умения в употреблении The Present Perfect Continuous Tense</p> <p>Выполните упражнение 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Проверьте правильность выполнения по листку контроля. • Поставьте оценку за выполнение, используя схему уровня знаний. 	Задание выполняется письменно
УЭ-3 Закрепление изученного материала	<p>Цель: Сформировать умения в употреблении The Present Perfect Continuous Tense и употреблении вместо него The Present Perfect Tense</p> <ul style="list-style-type: none"> • Выполните упражнение 2. • Проверьте правильность выполнения. • Поставьте оценку за выполнение. 	Задание выполняется письменно
УЭ-4 Закрепление изученного материала	<p>Цель: Сформировать умение перевода с родного языка на иностранный.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Выполните упражнение 3. • Проверьте правильность выполнения. • Поставьте оценку за выполнение. 	Задание выполняется письменно
УЭ-5 Закрепление изученного материала	<p>Резюме:</p> <p>Повторите способ образования The Present Perfect Continuous Tense</p>	Задание выполняется устно всей группой
УЭ-6 Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> • Оцените уровень усвоения темы • Проанализируйте свои ошибки 	Смотри схему уровня знаний

Также в связи с перегруженностью детей в современном образовании выявляются проблемы, связанные со здоровьем обучающихся. Увеличение нагрузок на детский организм приводит и к психологическим проблемам: отмечается быстрая утомляемость, потеря интереса к учебе, часты проявления общей апатии или, напротив, повышенной раздражительности и агрессивности. Одним из новых психолого-педагогических средств для предупреждения подобных негативных явлений являются здоровьесберегающие технологии.

Арт-педагогика [3, 6] – одна из нестандартных технологий данной направленности. Она обладает воспитательной функцией, воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации.

Кроме того, технология реализует еще и психотерапевтическую функцию, помогая детям справляться со своими психологическими проблемами, восстанавливать эмоциональное равновесие, переключаться с отрицательных переживаний на положительно окрашенные чувства и мысли.

Мною разработан дидактический материал для использования на уроках на начальной ступени обучения: «Изображение пальцами букв английского алфавита», «Сказка о том, почему букв 26, а звуков 44», комплекс физминуток, подборка лексических и речевых игр, сценарии нестандартных уроков и праздников.

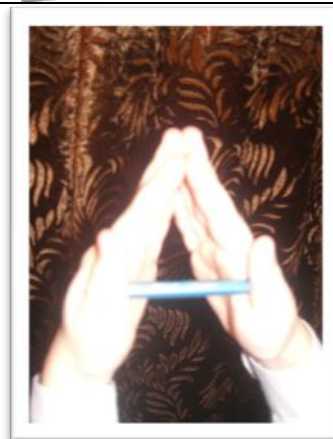
Элемент авторской разработки «Изображение пальцами букв английского алфавита». Используется на начальном этапе обучения чтению, при изучении букв английского алфавита в игровой форме, способствует повышению мотивации к обучению.

A, B, C, D, E, F, G
Руки быстро покажи.
Будем весело играть,
Алфавит изображать.



Буква А

Руки сложены в шалаш,
Между ними карандаш.
Мы закончили скорей –
Получилась буква «А».
(Дети выпрямляют кисти рук и располагают их домиком, зажимая между ладонями карандаш)



Таким образом, с помощью освоения новых технологий и применение их в организации учебного процесса в комплексе с традиционными, возможно помочь обучающимся справляться с проблемами образовательного процесса. Задача любого педагога – сделать процесс обучения комфортным и адаптированным для каждого маленького и взрослого его участника.

Литература

1. Белова С. В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель: [пед. технологии] / С. В. Белова // Педагогика. - 2007. - N 6. - С. 19-27.
2. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб: КАРО, 2005.
3. Копытин А.И. Основы арттерапии. – СПб, 1999.
4. Нестерова Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку / Н.В. Нестерова // Иностр. яз. в shk. - 2005. - N 8. - С. 102-103.
5. Оклендер В. Окна в мир ребенка. – М., 2000.
6. Панфилова М.А. Игротерапия общения. – М., 2000
7. Российская педагогическая энциклопедия» М., Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 1993.
8. Салтовская, Г.Н. Модульная технология обучения иностранному языку / Г.Н. Салтовская // Иностр. яз. в shk. - 2007. - N 7. - С. 7-11.
9. Сवादковский, И.Ф. Метод проектов в системе Дальтон-плана / И.Ф. Сवादковский // Шк. технологии. - 2004. - N 4. - С. 176-183.
10. Селевко Г. К. Игровые технологии / Г.К. Селевко // Шк. технологии. - 2006. - N 4. - С. 23-32. -

Использование психологических игр и упражнений на уроках обществознания

Ни для кого не секрет, что сейчас в современном образовании происходят значительные реформы. Они обусловлены изменениями в жизни людей, развитием человеческой цивилизации, которая в новом тысячелетии вступила в эпоху информатизации и глобализации всей своей деятельности. Нарастает коммуникативный, гуманистический, культурологический и нравственный потенциал образования, происходит переход от знаниевой парадигмы к компетентностной.

В этих условиях возрастает роль школьных общественных дисциплин, которые вносят весомый вклад в формирование научного мировоззрения учащихся и определение их смысловых ценностей. Это такие предметы как история, краеведение, обществознание, психология и др., дисциплины, которые помогают формировать у учащихся ценностно-ориентированное представление об окружающем мире, осмысленно выстраивать свой жизненный путь, понимать процессы, происходящие в обществе, формировать свое будущее.

Как отмечает А.И. Ивонина, на фоне других предметов, преподаваемых в школе, «обществознание значительно выигрывает и в смысле формирования мотивации на уроке, и в проведении рефлексии, т.к. включает в себя науки, наиболее близкие к повседневной жизни ребенка» [1].

Изучение данной дисциплины способствует:

- развитию личности, ее духовно-нравственной, политической и правовой культуры, социального поведения, основанного на уважении закона и правопорядка, способности к самоопределению и самореализации;
- воспитанию общероссийской идентичности, гражданской ответственности, правового самосознания, толерантности, уважения к социальным нормам, приверженности к гуманистическим и демократическим ценностям;
- освоению системы знаний о различных видах деятельности людей, об обществе, его сферах, социальных ролях человека;
- овладению умениями получать и критически осмысливать социальную информацию, анализировать, систематизировать полученные данные; осваивать способы познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимые для участия в жизни общества;

- формированию опыта применения полученных знаний и умений для решения типичных задач в области социальных отношений; в межличностных отношениях; отношениях между людьми разных национальностей и вероисповеданий и др. [2].

Бесспорно потенциал дисциплины «Обществознание», его познавательные, обучающие и воспитательные возможности велики, но следует помнить и о том, что ребенок должен захотеть воспользоваться этими возможностями. Прежде всего, следует заинтересовать учащегося проблемами познания, побудить к деятельности, ориентировать на достижение определенных целей.

Именно поэтому, в основе нашей педагогической деятельности лежит использование методов активного социально-психологического обучения.

Психологические игры и упражнения на уроках обществознания способствуют созданию качественно новых ценностей для учеников, практикоориентируют знание, развивают творческий потенциал, помогают ученикам раскрыться, вселяют в них уверенность, дают почувствовать свою самооценку в учебной деятельности.

Одна из основных задач сегодня – формирование молодого человека с критическим, нестандартным мышлением, способного к поиску взвешенных решений, основанных на самостоятельном исследовании окружающего мира. А этому нельзя научить показом или рассказом. Такие качества личности могут быть развиты только в деятельности, и развивать их следует через постановку поисковых задач, создание проблемных ситуаций, подбор игр и упражнений психологического характера.

Также следует отметить, что основной педагогической идеей нашей работы является гуманизация образования, что предполагает организацию такого процесса обучения, который бы обеспечивал возможности для самовыражения учащихся на основе:

- взаимного доверия и уважения учителя и ученика;
- обеспечение свободы творческой деятельности и самореализации школьника как личности;
- принципа совместной деятельности;
- осуществление единства мыслительной и практической деятельности учащихся;
- использование личностно-ориентированного обучения.

На уроках обществознания в 6-11-х классах применялись следующие формы работы психологического содержания:

- ролевые игры («Мое государство», «Семья», «Ребенок и его жилая среда» и др.);

- психодраматические игры и упражнения («Самопредставление», «Исполнение роли», «Зеркало», «Техника Мидаса», «Шаг в будущее» и др.);
- упражнения на выявление жизненного сценария («Пустые стулья», «Репетиция сценария» и др.);
- психогимнастические упражнения («Живое зеркало», «Скульптуры», «Этюды с воображаемыми предметами», «Контакт без слов» и др.);
- упражнения телесно-ориентированной терапии («Ощущение другого», «Куклы», «Движения» и др.);
- упражнения гештальт-терапии («Просьба и отказ», «Незаконченные предложения», «Борьба противоположностей», «Думай только о себе / только о другом» и др.);
- проблемно-ориентированные игры и упражнения («Человек и его здоровье», «Межличностные конфликты», «Твое окружение» и др.);
- арттерапия («Дом, дерево, человек», «12 квадратов», «Автопортрет» и др.).

Используя в работе психологические игры и упражнения, нам удалось создать оптимальные условия для освоения учебного материала дисциплины, для успешного общения и взаимодействия учеников, для улучшения психологической атмосферы в классах.

В играх детям удавалось проявить себя по-новому, они смогли «примерить» различные социальные роли, здесь они не боялись ошибаться, а, следовательно, учились не только перенимать знания, но и находить их самостоятельно. К тому же, для игровой деятельности нет запретов и в ней нет ограничений: ведь играть могут все без исключения.

Игровая деятельность помогла детям:

- отказаться от неадаптивных форм поведения; обучиться новым навыкам и сформировать более эффективные способы поведения;
- сформировать умение правильно отбирать и обрабатывать информацию, получаемую на уроках;
- научиться применять полученные знания на практике;
- повысить коммуникативную компетентность;
- обучиться реалистичным и ответственным формам поведения; оценить свое поведение;
- сформировать мировоззрение, опираясь в жизни только на позитивное.

Таким образом, можно сказать, что использование активных социально-психологических методов на уроках обществознания выступает важным условием эффективности усвоения знаний, а главное применения

их на практике. А это в свою очередь является немаловажным при подготовке учащихся к ЕГЭ.

В рамках ЕГЭ одинаково значимы как «знаниевые», так и операционно-действенные аспекты предметной подготовки школьников, которые успешно реализуются именно при помощи игровых методов. Как пишет Е.Л. Рутковская: «...это является стимулом для постепенного преодоления господствующих пока в практике преподавания моделей передачи готового знания и оценке его на уровне простого воспроизведения» [3].

В заданиях ЕГЭ по обществознанию достаточно большое внимание уделяется практической составляющей, что в свою очередь, ведет к изменению практики преподавания дисциплины – от ориентации на передачу и воспроизведение готовых знаний к самостоятельному поиску и применению.

Использование психологических игр и упражнений привело к положительным результатам в нашей работе:

- интересу учащихся к обществознанию и психологии;
- повышению успеваемости учащихся по предмету;
- повышению активности учеников.

Итак, можно сказать, что использование игровых методов способствует формированию у детей целостного представления об окружающем мире, обеспечению связи между теорией и практикой, достижению гармонии в формировании личности школьника, а также самосовершенствованию педагогического мастерства учителя.

Литература

1. Ивонина А.И. Обществознание: как ненужное сделать нужным? / Преподавание истории в школе. – 2009. - №6.
2. Рабочие программы по обществознанию, экономике, праву. 10-11 классы / Авт.-сост.: Т.А. Корнева. – М.: Глобус, 2008.
3. Рутковская Е.Л. ЕГЭ и обществоведческое образование. / Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – №2.

Глава IV. Психология в системе комплексных исследований творчества

Е.Р. Стаценко

Межсубъектная творческая деятельность в вузе как фактор повышения профессиональной компетенции специалиста

Инновационные процессы в политике, экономике, социальной и духовной жизни общества связаны с новым пониманием роли человека, его значимости во всех сферах общественной жизни. Возникает острая необходимость воспитания активного, творческого, ответственного человека. Способности к самоопределению, само-созидательности и самоактуализации являются важнейшими качествами личности в условиях развивающегося социума.

Образовательный процесс в вузе, в основе которого лежит совместная творческая деятельность студентов и преподавателя, предоставляет возможность каждому участнику усвоить современную методологию творчества, формирует системное мышление, позволяет не только актуализировать творческий потенциал, но и способствует в дальнейшем самопознанию, творческому саморазвитию и самосозиданию человека в познании, учебной и профессиональной деятельности.

Включение студентов - будущих преподавателей в межсубъектную творческую деятельность позволяет не только сформировать у них умения и навыки взаимодействия друг с другом, но и подготовить каждого из них как профессионала способного и готового актуализировать свой творческий потенциал и потенциал своих будущих учеников, развивать ценностно-смысловые отношения с ними и формировать установку на сотворчество в условиях современного общества.

Исследование сущности межсубъектной творческой деятельности позволяет актуализировать идею о том, что она является высшей формой проявления творчества, подразумевающей не только создание нового в отдельных сферах человеческой деятельности, но и оригинальность мышления, стремление к самоизменению и самосовершенствованию, возможность творческого взаимодействия с другими людьми в режиме диалога. Участие в ней формирует нестандартное отношение к себе, своей профессиональной деятельности, общению, решению различных проблемных ситуаций и жизни в целом.

В основе межсубъектной творческой деятельности лежит в первую очередь взаимодействие участников процесса в качестве полноправных субъектов, направленное на получение нового продукта. Основываясь на понятии и характеристиках межсубъектного творчества можно обозначить организационно-педагогические условия становления межсубъектной

творческой деятельности студентов и преподавателей в образовательном процессе вуза.

1. Включение в образовательный процесс специально организованной деятельности, в ходе которой возникают предпосылки для сотрудничества и сотворчества всех участников в режиме диалога. Это позволяет создать свободное пространство, в котором возникает возможность естественного и непринужденного поведения, проявления инициативы, осознание «единства разностей», принятие уникальности каждого, что способствует становлению межсубъектного творческого взаимодействия всех участников образовательного процесса.
2. Наличие у преподавателя вуза субъектной креативной позиции и осознание им потребности и необходимости собственного творческого развития в профессионально-педагогической деятельности позволяет ему эффективно управлять процессом обучения и осуществлять взаимодействие с обучающимися, как правило, в режиме диалога. Более того, сформированность креативной позиции преподавателя обеспечивает творческий характер деятельности и поведения, осознание первостепенного значения культурных, общечеловеческих и педагогических ценностей в деле воспитания человека, принятие его в условиях образовательного процесса как высшей ценности. Это, в свою очередь, способствует максимальному раскрытию творческого потенциала студентов и создает предпосылки для их самореализации и самоактуализации.
3. Развитие субъектных качеств у студентов вуза и актуализация их творческого потенциала в процессе взаимодействия. Обладание субъектными качествами позволяет студенту ставить перед собой более высокие цели, трансцендентировать достигнутые результаты, подниматься на новые уровни взаимодействия с другими людьми, вступать с ними в деловые, равноответственные отношения, предполагающие сотрудничество и сотворчество. Актуализация творческого потенциала дает возможность студентам занимать и проявлять активную жизнедеятельностную позицию, находить оригинальные решения, быстро адаптироваться в изменяющихся социальных условиях, обеспечивает стремление к постоянному самосовершенствованию, изменению окружающей действительности, движению вперед.
4. Организация межсубъектного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза. Данный вид взаимодействия характеризуется особыми отношениями между субъектами, предполагающими принятие друг друга как ценности, ориентацию на индивидуальную неповторимость и уникальность каждого, взаимное доверие и уважение. Взаимодействие на этом уровне позволяет субъектам не только актуализировать свой внутренний потенциал

и возможности, но и проникать в глубины другого, взаимораскрываться и взаимообогащаться в процессе события.

В процессе творческой деятельности происходит преобразование личности человека, ее обогащение и саморазвитие, повышается уровень самоуважения и самооценки. Креативный человек становится интереснее и значимее не только для окружающих, но и для самого себя, что является предпосылкой для его самоутверждения в обществе. Участие в межсубъектной творческой деятельности, которая всегда подразумевает взаимодействие и развитие, помогает человеку найти свое призвание, подготавливает его к последующей деятельности на более сложном уровне, при других обстоятельствах и в другом окружении.

Творчески развитый, креативный человек имеет больше возможностей для реализации своих потенций в условиях современного общества, т. к. он способен проявлять гибкость во взаимоотношениях с окружающими и легче адаптироваться к условиям труда. Ответственность за подготовку творчески-ориентированных профессиональных кадров в системе высшего образования ложится на ведущих преподавателей, которые занимают приоритетное место в формировании у студентов установки на творчество, развитие оригинального мышления и системы ценностей.

Развитие индивидуальных качеств и эмоционально-личностной сферы субъекта в какой-то степени определяют актуализацию креативной позиции участников образовательного процесса. Но для возникновения перманентного стремления к созиданию нового, необходимо сформировать потребность к этому. Без собственного добровольного желания человека невозможно заставить творить.

Для того чтобы человек постоянно испытывал это желание, в первую очередь необходимо формировать мотивацию достижений, особенностью которой является не столько удовлетворение результатами творчества, сколько самим процессом, в ходе которого человеку предоставляется возможность открыть в себе духовную жизнь, способность самостоятельно и выразительно проявить свой внутренний мир.

Психологические особенности развития творческой активности студентов в классе фортепиано

В широком смысле творчества можно представить в качестве универсальной категории, указывающей на высший уровень развития. В реальной учебной деятельности важно обеспечить четкую направленность обучающихся на предмет творчества, в частности, на предмет музыкального творчества. В результате активной направленности на объекты творчества (в том числе на фортепианное исполнительство) достигается необходимая свобода в творческом процессе, пробуждается интерес к избранному виду деятельности.

Интерес к творческой музыкально-педагогической деятельности, обладая многими свойствами, имеет свою специфику и может быть расчленен на два ведущих мотива:

- стремление повысить уровень собственной музыкальной культуры (овладеть музыкальными знаниями, умениями и навыками, включиться в самостоятельную музыкальную работу и т.п.)
- искреннее желание применить музыкальный опыт для приобщения детей к музыкальному искусству.

Следует отметить, что в реальной деятельности студентов оба мотива имеют относительную самостоятельность и требуют специального стимулирования и поддержки. Учебная деятельность для студентов – ведущий вид активности, в которой наиболее полно раскрываются его личностные качества. Причем развитие личности студента происходит на основе тех или иных психических способностей.

Соглашаясь с исследователями процессов творчества в том, что важнейшими психическими компонентами творческой активности являются и восприятия, и воображения, и наблюдательность, и память, и внимание, мы считаем, что центральный механизм в сознании творца выступает мышление. На базе мышления возникает опережающее отражение (предвидение музыкального образа), целенаправленное восприятие (восприятие, нацеленное на конкретные явления в музыкальном искусстве), мнемические действия, произвольное, произвольное и слепопроизвольное внимание.

Мышление неразрывно связано с воображением. На уровне мышления осуществляется и компенсация одних психических способностей другими, что необходимо учитывать при индивидуальном подходе к развитию творческой активности. Именно поэтому многие педагоги и психологи связывают творческое развитие учащихся с их умственным развитием. При этом значительные резервы развития находятся во взаимодействующей логике содержания и способов учения.

Содержательная сторона обучения играет определяющую роль по отношению к способам учебного познания. Кроме отбора содержания обучения, существенное значение приобретают способы развертывания материала. Важным, в частности, является вопрос о дифференциации содержания обучения по степени обобщенности понятия. Если ориентировать обучающихся только на уровень частных знаний, то такое обучение формирует лишь эмпирическое мышление, что затрудняет «выход» на развитие творческих способностей.

Весьма велика роль обобщенных знаний и при организации всех видов музыкального творчества студентов. Обобщения важны на всех уровнях музыкально-творческого познания:

- *стилевой* (когда в основу обобщения кладутся закономерные черты того или иного стилистического направления музыки, особенности стиля того или иного композитора);
- *жанровый* (когда обобщаются специфические черты группы жанров, а также конкретного жанра);
- *формообразующий* (когда выделяются закономерности рождения тех или иных форм музыки, связь их с музыкальным содержанием) и т.п.

Можно полагать, что организация творчества на этапе вузовского обучения без высокой степени обобщенности музыкально-эстетических знаний не дает значительных результатов в формировании музыкально-исполнительской культуры обучающихся и как следствие их музыкально-педагогической культуры. Вместе с тем не приемлемо перенесение содержания музыкального обучения, принятого в системах музыкальных колледжей, детских музыкальных школ в вузовские условия. Приобщение студентов к творческой музыкально-исполнительской деятельности осуществляется эффективно в том случае, если овладение музыкальными знаниями, умениями и навыками сопровождается осмыслением ведущих музыкально-эстетических понятий.

Студент должен не просто фиксировать в своем сознании музыкальные знания, но и уметь их трактовать, объяснять, применять, самостоятельно добывать недостающие знания. Стимуляторами самостоятельной деятельности студентов по овладению знаниями, умениями и навыками призваны стать самостоятельные творческие задания.

Важную роль самостоятельных заданий подчеркивали: Н.Г. Дайри, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.М. Левина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др. Большинство из них считают, что учебно-познавательные задания должны формировать самостоятельность учащихся, причем часть таких заданий должна ориентировать учащихся на творчество или программировать хотя бы элементы исследовательской деятельности.

Большие функциональные возможности для формирования у студентов музыкальных знаний, умений и навыков заложены в содержании исполнительских дисциплин, где музыкальные знания зафиксированы в музыкальных понятиях, а необходимость оперировать этими понятиями выступает предпосылкой развития умений и навыков. Именно понятия, являясь опорными точками в содержании обучения, могут стать основаниями типологизации самостоятельных заданий; поскольку любое самостоятельное задание, имея свою дидактическую цель, должно основываться на логико-содержательной структуре познания музыки как целостного явления.

Выполнение самостоятельных заданий, предполагающих возможность «движения» в познании студентов от одного класса обобщенности понятий к другим, включает в себе творческое начало. И наоборот, познавательная деятельность только на одном уровне обобщенности носит репродуктивный характер.

Необходимо подчеркнуть, что содержательная сторона творческого познания в самостоятельных заданиях выполняет некую внешнюю конструктивную функцию и указывает на общее направление в познавательной активности (от незнания – к знанию, от исходных знаний – к новым знаниям). Для того чтобы в разработке заданий были учтены реальные уровни творческой активности, важно видеть процессуально-психическую сторону познания, связанную с развитием творческих способностей. Центральной интегрированной способностью в музыкально-творческом познании выступает способность к эмоционально-образной интерпретации музыкальных явлений.

В свою очередь, интерпретация является результатом творческого процесса или частью этого результата. Учитывая результативные характеристики музыкального творчества, мы выделяем три типа самостоятельных заданий:

- задания, направленные на реализацию исполнительской интерпретации;
- задания, направленные на реализацию словесной интерпретации музыкальных явлений;
- задания, связанные с педагогической интерпретацией музыки, музыкальной деятельности детей и педагогов.

Причем, любая интерпретация связана с умением творчески мыслить, что определяется самостоятельностью постановки творческой задачи и оригинальным ее решением. Отсюда одна группа самостоятельных заданий должна строиться по принципу таких условий, чтобы студент имел возможность самостоятельно сформулировать проблему (ряд проблем), выдвинуть задачу (ряд задач) и предложить ход решения. Такие задания мы называем творческими. Другая группа заданий – задания репродуктивно-творческие. Здесь задачи формулируются, как правило, педагогом, ко-

торый создает условия для того, чтобы студент «принял» их, чтобы они стали актуальными, получили личностный смысл.

Предложенная типология самостоятельных заданий может быть реализована в разнообразных видах музыкальной деятельности и служить основанием для планирования и организации творческой работы студентов в классе фортепиано.

Музыкально-компьютерные технологии как средство развития творческих способностей школьников

Наиболее благоприятной сферой развития творческих способностей школьников является художественное, и в частности музыкальное образование, поскольку художественное творчество не ограничивается решением той или иной предложенной учителем задачи, но предполагает её самостоятельную постановку и контроль за качеством получаемого результата.

Развитие творческих способностей учащихся реализуются далеко не в полной мере. В общем музыкальном образовании это связано с невозможностью уделить должное внимание творческой деятельности каждого ученика в условиях групповых занятий. Но и в дополнительном музыкальном образовании при индивидуальном обучении игре на музыкальных инструментах учащиеся также не обретают необходимые навыки творческого музицирования, которые стали бы основой устойчивого интереса к данному виду деятельности. Как отмечает И.М. Красильников [3] главной причиной является рутинная техническая работа.

Эффективность развития музыкальных способностей определяется интенсивностью и интеграцией возможно большего количества различных форм музыкальной деятельности. Творческое развитие учащихся будет более эффективным, если заинтересовать учеников самим процессом обучения. Огромную помощь в этом могут оказать музыкально-компьютерные технологии. Е.Е. Абдрашитова [1], И.М. Красильников, И.М. Садикова [4] и др. считают, что развитие творческих способностей школьников будет эффективным, если в учебном процессе будут активно внедряться синтезатор, компьютер, музыкально-образовательные и игровые программы. Условно такие программы можно разделить на следующие группы:

1. Музыкальные проигрыватели.
2. Программы для пения караоке.
3. Музыкальные конструкторы.
4. Музыкальные энциклопедии.
5. Обучающие программы.
6. Программы для импровизации, группового музицирования, сочинения музыки.

Занятие с применением музыкально-компьютерных технологий может быть построено в форме фронтальной работы с ноутбуком, проектором или интерактивной доской. Можно организовывать и индивидуальную работу за компьютером по музыкальным упражнениям, которые формируют нотную грамотность, развивают музыкальный слух, навыки игры на музыкальных инструментах.

Широкое применение получили программы для пения караоке, музыкальные конструкторы. Так, программы для пения караоке предназна-

ны для воспроизведения музыкального сопровождения без вокала с текстом на экране. Достоинствами данной группы программ являются использование различных форматов звуковых файлов, быстрый поиск файлов, возможность записи вокала, обучение чтению нот, курс сольфеджио. Программы позволяют разучивать песни без музыкального инструмента, репетировать как отдельно с одним или несколькими учащимися, так и большим количеством учащихся.

Музыкальные конструкторы позволяют школьникам «сочинять», собирать собственные музыкальные композиции в одно единое целое из разрозненных музыкальных фрагментов. Процесс создания музыки в таких программах технически прост. Знаний нотной грамоты не требуется – музыкальные операции совершаются по слуху. Однако создание из имеющихся заготовок цельной, яркой музыкальной композиции является достаточно сложной творческой задачей.

Программы – автоаранжировщики предназначены для создания музыкальной аранжировки программы, которые в автоматическом режиме выполняют значительную часть работы. Процесс создания аранжировки достаточно прост: учащийся должен выбирать те или иные готовые варианты решений из ряда предлагаемых программой. Однако работа над сопровождением требует специальных музыкальных знаний – по гармонии, инструментровке, музыкальной форме. Углубление работы в этих программах предоставляет учащемуся возможность создания оригинальных композиций и способствует проявлению музыкальных и творческих способностей.

Применение программ данной группы позволяет заинтересовать школьников музыкой, приобщить их к сочинению музыки, даёт толчок развитию творческих способностей. Наибольший интерес для развития музыкальных способностей школьников представляют обучающие программы. Это наименее распространенная группа программ, малочисленность которой связана со многими факторами. Главными факторами, как отмечает А.О. Бороздин [2] являются недостаточное внимание российских разработчиков к проблеме музыкальных обучающих программ и языковой барьер в случае использования продуктов иностранного производства. Однако существуют англоязычные программы, которые имеют графический интерфейс и поэтому не требуют знания языка.

Большая часть обучающих музыкальных программ представляют собой слуховые тренажёры для начального обучения. Типичный пример тренажёра **PianoKeyboard**. Программу отличает простой дизайн: виртуальная клавиатура с фортепианным звуком. Ученик подводит мышку к клавише и нажимает. В скрипичном и басовом ключах появляется изображение этой ноты. В опции Settings (Установки) можно поставить флажок, чтобы клавиша «до» первой октавы была всё время помечена синим квадратом. Нажимаемый звук автоматически помечается красным кружком. Работа в

программе позволяет изучить названия клавиш фортепиано, знакомиться с нотной записью.

Программа **Happy note** предназначена для изучения нот в слоговой и буквенной системах. По нотной строке нота бежит в трёх темпах Adagio, Moderato, Allegro. Под ней находится слог ДО или буква С. Стрелками на клавиатуре можно изменять буквы и двигать их. Подведя под ноту слог (букву), надо «выстрелить» и попасть. Помимо темпа можно установить количество нот от одной до трёх. Можно ещё перекрашивать фон и устанавливать музыкальное сопровождение – мелодии.

Для развития музыкального слуха учащихся подходит тренажёр **Music Trainer v.1.0**. Эта программа рекомендуется, прежде всего, для учащихся музыкальных школ. На экране незамысловатый дизайн: опции выбора условий, кнопка запуска и двенадцать ромбиков, условно имитирующие фортепианную клавиатуру (семь белых, пять черных). Они имеют названия нот и стрелки переключателя октав. Инструкция на экране поясняет, что можно выбрать количество нот от 1 до 10 и скорость подачи очередного звука от 1/100 доли секунды до 500. Максимальный интервал подачи звуков друг за другом может равняться 5 секундам.

Тренажёр предлагает два упражнения на развитие музыкального слуха.

Первое упражнение – «ноты». После команды «запустить» раздаётся звук или последовательность звуков, высоты которых надо определить нажатием на соответствующие «клавиши» виртуального фортепиано. После окончания упражнения звуки можно сыграть нужное количество раз, пропеть в унисон с синтезатором или без него. Для самоконтроля успеваемости учащегося используют рейтинг – окошко на основном экране. Оно показывает, сколько из предъявленных нот угадано: например, 2 из 2 или 1(0) из 2. Нажав на ОК, можно перейти к следующей «порции» заданий.

Второе упражнение – «Интервалы». Предлагается указать расстояние между звуками, выраженное в полутонах. Клавиатура не задействована. После выдачи оценки можно повторить интервал – послушать его и пропеть.

Г. Тараева [5, с. 80] отмечает, что любопытной и пока крайне редкой является сюжетная игровая программа «Clifford. Угадай мелодию». Клиффорд – пёс, персонаж американских обучающих игр для детей 4-7 лет.

В музыкальной игре о пропаже музыки с Птичьего острова есть много полезных обучающих операций. Из различных предметов необходимо собрать музыкальные инструменты, послушать их звучание. Происходит первоначальное знакомство с нотной грамотой, танцевальными ритмами.

В процессе разучивания песенок с разноцветными птичками у ребёнка формируются первоначальные представления о разных музыкальных тонах, о расстоянии между ними. Повторяя звуки мелодии и играя их на клавиатуре, ребёнок наглядно постигает поступенность, движение через

один звук, квартовые ходы и т.д. При этом не указывается и не называется понятие «интервал».

Программа **Lenny's Music Tools** посвящена изучению нот и выполнена в виде игры. Учащемуся предлагают три миссии. В первой он – Солдат на Марсе, сбивает летающие тарелки (для того, чтобы сбить тарелку, надо ответить, какая нота предлагается). Во второй миссии он попадает в деревню, населённую весёлыми зверями. По результатам двух миссий ребёнок должен усвоить не только написание нот и их название, но и расположение их на фортепианной клавиатуре. В третьей части программы герой попадает на своеобразную дискотеку, где играющий становится диджеем, который может создать своё собственное музыкальное шоу, выбрать музыку и исполнителей, световое сопровождение.

Среди программ для импровизации, коллективного музицирования и сочинения музыки следует выделить такие программы, как DoReMix, DRGN, Microsoft Music Producer, Magix Music Maker.

Программы **DoReMix** и **Microsoft Music Producer** предназначены для сочинения музыки. В первой программе музыка создаётся из фраз, каждая из которых представляет собой особый значок. Во второй указываются различные параметры будущего произведения: состав исполнителей, стиль, темп, характер, смена эмоций.

Программа **Magix Music Maker** создана для импровизации в реальном времени. Клавишам компьютера назначаются различные музыкальные фразы, и во время исполнения, нажимая ту или иную клавишу, получаем более или менее стройную композицию.

Программа **DRGN** рассчитана на совместное музицирование с помощью компьютеров, объединённых в информационную сеть, в качестве которой может выступать как локальная сеть, так и интернет, что позволяет не только организовать совместную импровизацию в пределах класса, но и собрать на неё участников, находящихся в других странах.

Литература

1. Абдрашитова Е.Е. Музыкально-компьютерные технологии в сельской школе // Музыка в школе. - 2009. - №1. - С.33-36.
2. Бороздин А.О. Применение музыкально-компьютерных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе / Музыка в школе. - 2006. - №1. – 27-31.
3. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И.М. Красильников. – Дубна: Феникс+, 2007.
4. Садикова И.М. Обучающие компьютерные программы на уроке музыки // Музыка в школе. - 2009. - №3. – С. 47-49.
5. Тараева Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 1: Стратегии и методики. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007.

К вопросу о психологической безопасности в студенческом театральном коллективе

*Свободный человек неизбежно лишен безопасности,
мыслящий человек неизбежно лишен уверенности*
Э. Фромм

Состояние психологической безопасности можно рассматривать как результат или готовность субъекта к адекватной реакции на существующие или потенциальные угрозы, исходящие из внешней среды. Любые реакции по безопасности осуществляются всегда в целях сохранения целостности системы и поддержки её в устойчивом состоянии в процессе жизни. Безопасность предполагает наличие у субъекта знаний об имеющихся и возможных угрозах, а также о методах и способах реагирования на них. Человек в процессе своей деятельности вынужден постоянно осуществлять анализ и принимать управленческие решения, моделировать свою позицию, как в будущем, так и в настоящем.

Процесс взаимодействия человека, как с материальными, так и с абстрактными объектами внешней среды происходит с представлениями о нем, с его информационными «аналогами», которые являются «продуктом» сознания человека. Изучены четыре типа взаимодействия, для которых можно спрогнозировать результат. Это по «соответствию» - композиция, для сходных объектов, по «дополнительности» - специализация, для различных объектов, по «открытости и изменчивости наименее устойчивых компонентов» – декомпозиция, по «иерархичности» - систематизация.

Каждая аналитическая операция осуществляется сознанием субъекта по алгоритму, в котором мыслительная операция рефлексия представляет собой циклический процесс, состоящий из следующих стадий:

- саморефлексии;
- стадии актуализации объекта;
- стадии атрибуции отношений;
- стадии формирования целей;
- стадии формирования технологии целей.

Здоровая личность может быть определена в аспекте социально-культурного проектирования здоровой личности – целесообразного рационального и этического выстраивания данного образца в рамках определенного сообщества [4]. При изучении вопроса безопасности студентов в театральном коллективе было выявлено ряд особенностей.

Так, Р.С. Вайсман, изучая развитие мотивационно-потребностной сферы у студентов, установил, что развитие мотивации достижения происходит медленно: возрастает сила мотива творческого профессионального

достижения и ослабевает сила мотива нетворческого (формально-академического) достижения, было высказано предположение, что на развитие мотивации достижения влияет «усвоение ценностей группы».

В результате исследования было выяснено, что студенты часто подвержены стрессу, причиной которого у 89% является несправедливое оценивание знаний преподавателем. Учебный материал хорошо усваивается, если при объяснении темы использовались современные технологии. Здесь большое значение имеет уровень регулирования психического состояния студента. В структуру психического состояния входят различные функциональные системы и обусловленные наличной ситуацией уровни регулирования, начиная с вегетативных и двигательных систем и кончая высшими психическими: уровнями регулирования, связанные с мотивами, волей и т. п. [2].

Основными элементами психического состояния являются переживания и поведение, а также сопровождающие их физиологические изменения. Уровнями регуляции, таким образом, являются: психические (переживания), вегетативные (реакция вегетативной НС) и двигательные. Качественное своеобразие этих уровней создает специфическую качественную характеристику определенного состояния; степень выраженности переживаний и наблюдающихся сдвигов в функциональных системах – глубину этого состояния, а длительность этих сдвигов – устойчивость состояния [3].

А.Б. Леонова выделяет следующие этапы работы по выявлению содержания и качественной специфики различных форм состояний: конкретизация цели формирования определенной системной реакции (состояния); выделение элементарных структур, достаточно полно представляющих целостную совокупность на нейрофизиологическом, психологическом и поведенческом уровнях с учетом факторов внешней и внутренней среды; выявление совокупности отношений (или закона связи) между этими основными элементами, как цельного образования, обладающего новыми свойствами.

Основными детерминантами состояния являются: а) потребности, желания и стремления человека; б) его возможности; в) условия среды [1]. В театральном коллективе часть проблем по психологической безопасности может быть решена для каждого студента в личном плане через общение. Социальный смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного быта. Общение является базовой категорией по отношению ко многим другим психологическим категориям. Аналитический и интегральный подходы к изучению структуры общения позволяют всесторонне изучить данный процесс.

При интегральном подходе правомерно различать две стороны общения – внутреннюю, связанную с психическим состоянием субъектов, и внешнюю, проявляющуюся в их коммуникативном поведении. Правомер-

на также структурная характеристика общения со стороны формы и содержания. В таком случае содержанием общения является коммуникация, а формой – взаимодействие (интеракция) [1].

Основными способами взаимодействия людей друг с другом являются: влияние, взаимовлияние, отражение влияний, интеграция. Театр отражает современную жизнь, являясь коллективным искусством. Спектакль создается многими участниками творческого процесса: режиссером, актерами, художником, драматургом, объединенными общими творческими задачами коллектива. Коллектив должен обладать общностью мировоззрения, общими идейно-художественными устремлениями, единым для всех членов творческим методом.

Важно подчинение всего коллектива строжайшей дисциплине. Как этого достичь и избежать психологических опасностей и группировок – проблема, над которой работают все режиссеры. В студенческом коллективе могут присутствовать ряд опасностей психологического характера. Спектакль будет лишен стилистического единства и общей идейной целеустремленности («сверхзадачи»), атмосферы без использования режиссером приемов и способов для того, чтобы разбудить органическую природу актера для полноценного, глубокого, самостоятельного творчества. Вещественный мир сцены должен будить фантазию зрителя в нужном направлении, вводить в атмосферу. В каждом спектакле в отдельности перед режиссером стоит вопрос, какие элементы следует в данном спектакле выдвинуть на первый план, чтобы, ухватившись за них, как за звенья одной неразрывной цепи, вытащить, в конце концов, и всю цепочку?

Способность найти верное решение спектакля через точно найденную манеру актерского исполнения и умение практически реализовать это решение в работе с актерами определяют профессиональную квалификацию режиссера. Станиславский К.С. провозгласил девиз: никакого насилия над творческой природой артиста! Он стал искать не отдельные переживания, а органический процесс живого самостоятельного творчества актера. Понятие «климат» и «атмосфера» в театре взаимозависимы, социально психологический климат неразрывно связан с театральной атмосферой. С развитием группы расширяется и усложняется структура социально-психологического климата. Жизнь полна атмосфер, которые выполняют пять функций: связь актера со зрителем; воссоздание и поддержка творчества актеров; усиление художественной выразительности на сцене; эстетическое удовлетворение зрителя; открытие новых глубин и средств выразительности - утверждал Михаил Чехов.

Для изучения психологической безопасности в студенческом театральном коллективе была разработана анкета, содержащая вопросы:

1. Что вас призвало в театральный коллектив? (реализация себя, интерес, пригласил друг, решение своих проблем, любовь к театру, досуг, изучить взаимоотношения, другое). На этот вопрос были даны раз-

ные ответы, что выявило неоднозначность появления в театральном коллективе студентов.

2. Что вам дают занятия в театральном коллективе? (уравновешенность, радость, психологическую безопасность, успешность, умение решать проблемы, снятие стресса, другое). На этот вопрос 28% респондентов ответили, «снятие стресса», что отражает личностные проблемы студентов.
3. Что на ваш взгляд способствует развитию театрального творчества? (углубление в проблемы театра, культура безопасности: сохранение здоровья, умение взаимодействовать, знания, умения, и навыки безопасного поведения, умения правильно решать нестандартные ситуации). На третий вопрос 35% респондентов ответили, что «культура безопасности» способствует развитию театрального творчества.
4. Что бы вы отнесли к психологической безопасности в театральном коллективе? Респонденты указали на особенности общения в студенческом театральном коллективе, где возникает потребность в обучении, воспитании и развитии психологической грамотности. Общие выводы результатов анкетирования студентов театрального коллектива выявили «динамическую тенденцию», обуславливающую направленность личности к самоактуализации (соответствие человека собственной природе, заложенных в нем потенциалов).

Студент в настоящее время не просто выбирает направление жизнедеятельности, которому соответствует специализация, но и моделирует свою позицию, как в будущем, так и в настоящем. По психологии мотивации достижения выделяет следующие субъективные условия, ориентирующие на её повышение: формирование уровня притязаний; формирование каузальной атрибуции; формирование самооценки [5]. Проведение тренинга по психологической безопасности, последующее анкетирование и индивидуальное собеседование позволили разработать индивидуальную методику «тактика успеха» студента в театральном коллективе.

Литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб: Питер, 2000.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964.
3. Сосновицкая Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. – Горький, 1975.
4. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей личности в онтогенезе // Вопросы психологии/ - 1973. - №5.
5. Чечулина С.Н. Становление личности в современных социально-культурных условиях. К вопросу определения критериев личностного здоровья. // Психологические проблемы бытия человека в современном обществе. Здоровье личности и ее адаптация: Материалы международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: МаГУ, 2009.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - Т.2. - СПб: Питер, 2003.

Особенности музыкально-познавательного развития младших школьников

Музыкально – познавательные процессы позволяют учащимся намечать заранее цели, планы и содержание предстоящей деятельности, продумывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения в процессе музыкальной деятельности.

От уровня развития музыкально-познавательных процессов учащегося зависит легкость и эффективность его обучения музыке. Познавательные процессы в музыке осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение [20].

В младшем школьном возрасте начинают формироваться элементы теоретического мышления. Рассуждения идут от общего к частному. Учащийся начальной школы оперирует гипотезой в решении интеллектуальных задач. Это важнейшее приобретение в анализе действительности. Развиваются такие операции, как классификация, анализ, обобщение. Развивается рефлексивное мышление. Предметом внимания и оценки учащегося становятся его собственные интеллектуальные операции. Память развивается в направлении интеллектуализации. Используется не механическое, а смысловое запоминание [8].

Если в дошкольном возрасте запоминание в основном носит произвольный характер, то на школьника возлагаются все более усложняющиеся обязанности, ему дается немало ответственных заданий. Учащегося заранее предупреждают о том, какие знания ему понадобятся и чего ему не следует забывать. Вот почему при запоминании школьник должен пользоваться определенными приемами, которые в нужный момент обеспечили бы точное и полное припоминание нужного материала. Учащийся, прежде всего, ставит перед собой цель: овладеть нужным материалом, уметь самостоятельно его припомнить (произвольное припоминание) [17].

Учебная деятельность требует развития высших психических функций – произвольности внимания, памяти, воображения. Мышление, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность – ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, представить

себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше [10]. Все это в полной мере относится и к музыкально – познавательным процессам.

Музыкальная память у детей развивается параллельно с собственно музыкальным восприятием, его эмансипацией, выходом из синкретических форм. Это общий принцип, действие которого распространяется на большинство дошкольников и младших школьников [16]. Следовательно, очень быстрому и точному запоминанию какого-либо сочинения мешает отсутствие хорошего музыкального восприятия.

Восприятие музыки есть частный вид восприятия эстетического, и это особенно важно иметь в виду: воспринимаемая музыка, человек должен чувствовать ее красоту, различать возвышенное, комическое, так как не любое слушание музыки уже есть музыкально – эстетическое воспитание. О.А. Апраксина дает следующее определение: «*Музыкальное восприятие* – это способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно – образное отражение действительности, а не как механическую сумму разных звуков» [3, с. 72].

«Известно, что в любом предмете заучить можно все. Однако заученное, как правило, быстро забывается, не оставляя следа ни в сознании, ни в душе. По-настоящему запомнить можно только то, что по-настоящему понято. Для музыки (вообще для искусства) нужно еще больше: запомнить в музыке можно только то, что понято и эмоционально прочувствовано. В равной мере это относится и к самой музыке, и к слову, сказанному о музыке, к исполнению музыки и к ее слушанию» [10, с. 27].

Ю.Б. Алиев считает: «Существует неправильное мнение, что восприятие воспитывается в процессе слушания музыки» [2, с. 9]. Д.Б. Кабалевский не согласен с отождествлением понятий «слушание» и «восприятие» музыки. [11, с. 21].

Способность целенаправленного восприятия необходима для осознания замысла музыкального произведения, понимания его музыкального языка, что в свою очередь играет важную роль в произвольном запоминании. Под воспитанием восприятия музыки мы понимаем воспитание эмоциональной отзывчивости на музыку, сознательного отношения к содержанию и характеру музыкального произведения. Воспитание сознательного отношения к произведению требует анализа, вычленения отдельных элементов, то есть развития музыкального слуха.

Анализ средств выразительности имеет целью глубже раскрыть художественный образ, помочь осознать его характерные черты для более полного восприятия. По словам Д.Б. Кабалевского, «настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки – основа всех форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне восприятия музыка как искусство вообще не существует» [10, с. 28].

Некоторые исследователи подчеркивают особо важную роль зрительных ассоциативных представлений в восприятии музыки. Другие явно не считают их чем-то значимым в музыкально – познавательной деятельности. О прямой зависимости между объемом зрительных представлений, возникающих под воздействием музыки, и богатством субъективного отклика на музыку пишет психолог Г. Кечхуашвили. Он считает, что большинство слушателей музыки обязательно ассоциируют ее содержание со зрительными представлениями, поскольку зрительные образы чаще всего сопутствуют музыкальному восприятию.

Представители другой точки зрения считают зрительные ассоциативные представления незначительными элементами в музыкальном познании. По их мнению, это наносные, случайные, совсем не связанные с сущностью музыкально – познавательного акта элементы. Так, характеризуя музыкальные способности, Б.М.Теплов не упоминает о зрительных ассоциативных представлениях как спутниках музыкального восприятия. Основную роль в музыкально – познавательном процессе он отводит эмоциональной отзывчивости на музыку и достаточно тонкой дифференцированности восприятия, «слышания музыки» [13].

Для того чтобы лучше запомнить музыку, по словам Н.Л. Гродзенской, «надо ее рассмотреть с разных сторон» [7, с. 55]. Каждый раз при повторении восприятие обогащается новыми наблюдениями, которые помогают запомнить ее, сделать ее восприятие более интересным, новым.

Помимо причин, определяющих качество памяти, различие восприятия зависит также от *слухового внимания* (- это способность сосредоточиваться на определенных музыкальных явлениях, выделяя их из среды других, звучащих одновременно) учащихся, от того, насколько глубоко они переживают содержание услышанных сочинений и, наконец, от того, с какой точностью и быстротой усваивают их. Без развитого слухового внимания невозможно научить учеников разбираться в полученных ими музыкальных впечатлениях. Кроме того, рассеянное внимание обычно отрицательно влияет на весь процесс обучения музыке, не только тормозя развитие слуха, но и пагубно отражаясь на занятиях учащихся по специальности.

Совершенствование способности эмоционального восприятия происходит по мере приобщения учеников к музыке, привития им любви и интереса к ней путем ознакомления с различными музыкальными жанрами, средствами их художественной выразительности, образностью. Тогда, когда учащиеся научатся понимать содержание произведений, они будут с интересом воспринимать их, живо реагируя на малейшие изменения звучания. У них появится желание послушать это произведение снова [18].

Проблеме музыкального восприятия посвящено немало исследований психологов, искусствоведов, педагогов. Л.С. Выготский, например, считал, что для восприятия искусства недостаточно пережить лишь те чув-

ства, которые владели автором произведения, разобраться в структуре произведения, надо творчески воспитать и собственное чувство [5].

Музыкальное восприятие связано со сложным процессом *мышления*, в результате которого в сознании рождается и постепенно выкристаллизуется музыкальный образ. Он формируется на основе представлений о единстве мелодических интонаций, ритмической структуры, динамического развития, тембровой характеристики и т.п. Постигание содержания музыкального произведения невозможно также без понимания композиционного построения и выявления средств музыкальной выразительности. Большую роль при этом играет как музыкальный опыт человека, создающие эмоционально-художественный фон для восприятия произведения. Следствием планомерно и систематически воспитанного музыкального восприятия и мышления является развитие музыкального вкуса [2]. Восприятие произведения с участием сознания не только способствует более точному и прочному запоминанию, но и облегчает в дальнейшем воспроизведение его голосом. «Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, - подчеркивает Д.Б. Кабалевский, - когда научатся по-настоящему слышать ее и размышлять о ней» [11, с. 23].

Для восприятия музыкального произведения очень важна эмоциональная настроенность слушателя. Восприятие музыки рассматривается как основа всех видов исполнительства (хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально – ритмические движения и так далее), так как они невозможны без эмоционального, сознательного отношения к музыке, без ее эстетической оценки [1].

Музыкальное восприятие, выступая как одна из форм творческой деятельности, в том числе и музыкально-педагогической, представляет собой сложный процесс. Оно включает познание, оценку, воссоздание и делится на несколько этапов. А.Н. Сохор, используя системно-структурный подход, условно вычленяет предварительную и основную стадию восприятия музыкального произведения. Предварительная складывается из возникновения интереса к произведению и установки на его восприятие; основная включает слушание, понимание и переживание музыки, ее интерпретацию и оценку [19].

С деятельностью мышления и памяти связано воспроизведение прослушанных музыкальных произведений через некоторое время, так называемое отсроченное воспроизведение [18].

В.М. Подуровский в своей работе выделяет различные уровни музыкального мышления [15]. С уровнем «Прошлый опыт – память» связан музыкальный опыт и личные эталоны восприятия, хранящиеся в памяти, а также значения элементов музыкального языка. К нему можно отнести также образы пережитых ранее психологических ситуаций, актуализируемые в процессе музыкального мышления. Поэтому стоит сосредоточиться

на подключении в процессе музыкального мышления опыта психологических переживаний.

Произведения программной музыки, а таких в школе немало, воспринимаются в рамках образной сферы, заданной программой. Например, пьеса Р. Шумана «Первая утрата» уже до звучания вызывает в памяти ребенка какую-нибудь соответствующую названию ситуацию, пережитую им раньше. Восприятие самой музыки в этом случае опирается на подготовленную эмоциональную почву.

Телесные реакции, попадая в хорошо проторенный нейронный канал, «оживляют» образ соответствующей им пережитой ситуации. На основе программной настройки возможна и обратная связь. Яркий образ ситуации, вызванный программой музыкального произведения, возникает вместе с целым спектром телесных реакций, сопровождавших ее ранее. При этом воздействие музыки «идет своим чередом» и на уровень телесности, поэтому эмоциональный резонанс оказывается «двойным», более сильным. Видимо, в этом кроется причина особенно глубокого эмоционального переживания детьми музыки программного характера.

Непрограммная музыка также может вызвать воспоминания о пережитой ситуации. Например, ребенок когда-то уже слушал произведение, написанное в жанре сонаты. Ситуация восприятия музыки могла сохраниться в его памяти в связи с самим словом «соната».

Помимо таких путей подключения прошлого психологического опыта, педагог должен учитывать и не столь явные проявления, связанные с тремя главными проблемами:

- столкновение с бессознательными образами;
- возможность программной настройки на незнакомую детям не пережитую в личном опыте ситуацию;
- сложности, связанные с пониманием словесной семантики самой программы. Рассмотрим более подробно эти ключевые позиции.

Все образы прошлого опыта, хранящиеся в памяти, неосознаваемы, так как сознание обычно занято вопросами настоящего, происходящего в данный момент. В данном случае речь идет не о способах хранения, а об относительной легкости или, наоборот, затрудненности актуализации хранимых памятью образов.

Программа музыкального произведения, близкая по сути вытесненному комплексу, также провоцирует актуализацию образа, но существующие психические барьеры препятствуют его осознанию. Образ словно поднимается из глубины бессознательных структур ближе к порогу осознания. Данное описание несколько прямолинейно, но для более полной картины необходимы экспериментальные данные, которые могли стать предметом отдельного исследования. В рамках же нашего вопроса важно отметить, что сильный эмоционально-энергетический всплеск по

неосознаваемой причине — достаточно распространенное явление среди школьников. А вот проделать последний шаг к осознанию под силу только высокоразвитому в личностном плане человеку. Но, с другой стороны, именно через такие шаги и растет, развивается личность. Поэтому задача педагога — помочь сделать шаг. Подобная деятельность учителя музыки сродни психотерапевтической практике, и здесь уместны те же формы и методы помощи.

Для описанных выше процессов обязательно наличие соответствующего образа, ситуации в прошлом опыте ребенка. Если же он никогда не переживал ничего подобного, то воздействие музыкального образа будет несравнимо меньшим. Многие педагоги из этого делают в целом правильный вывод, подбирая такие произведения, образам которых наверняка найдется соответствие в личном опыте детей. Но тогда полностью исключается другая психотерапевтическая функция искусства — отработка эмоциональным переживанием тех образов, чувств и ситуаций, которые оказываются не востребуемыми в реальной жизни. Современный уклад жизни мало способствует изысканности, сосредоточенности, героизму. Эти и многие другие психические проявления и состояния человек может впервые испытать благодаря искусству.

Музыкальные произведения могут обогащать и расширять опыт эмоциональных переживаний ребенка. А необходимую ситуацию можно смоделировать с помощью игровых приемов. Главная функция игры как вида деятельности как раз и заключается в отработке тех отношений и переживаний, которые по определенным причинам детям недоступны. Воображаемая обстановка, моделируемая неизвестность обостряют внимание к телесным реакциям. Хорошим подспорьем для эмоционального погружения в незнакомый образ могут стать и другие виды искусств — живопись, литература, хореография.

Сложности, связанные с пониманием самой программы, кажутся на фоне предыдущих проблем не столь существенными. Однако неверно понятая программа направит восприятие детей по ложному пути. А поскольку программность содействует выработке определенных стереотипов музыкального восприятия и мышления, наделяет свойствами семиотического знака ряд характерных интонаций, выразительных приемов, постольку неверное понимание программы приведет к образованию неверных стереотипов восприятия. За элементами музыкального языка окажутся закрепленными совершенно не те значения, которые сложились в общественной музыкальной практике. Они впоследствии могут стать серьезным барьером адекватному пониманию уже в собственно музыкальном смысле.

Удачную схему взаимодействия ассоциативного *воображения* предлагает Л.А. Баренбойм: «...Вводимый образ, допустим, зрительный, напоминает о той или иной пережитой эмоции (скажем о гневе); подобная же

эмоция определяет и характер исполняемого музыкального отрывка; конкретное и яркое сопоставление «выманивает» нужную эмоцию, которая переносится на исполняемый музыкальный отрывок, помогает лучше понять – почувствовать его и стимулирует работу воображения» [12, с. 17].

Более полное восприятие, более прочное запоминание и усвоение музыкального произведения обеспечивается участием возможно большего числа органов чувств в восприятии школьника, повышением активности его сознательной деятельности. Резюмируя изложенное, следует заметить, что усвоение учебного материала на уроках музыки возможно на основе сформированности основных музыкально-познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления и воображения, так как комплексное сочетание этих психических процессов предполагает активную музыкально-интеллектуальную деятельность: сравнение, сопоставление и нахождение отличительных и сходных свойств изучаемых музыкальных явлений. Такие мыслительные процессы повышают качество восприятий и представлений учащихся на уроке музыки. Сознание их обогащается яркими образами воспринимаемых музыкальных произведений с их характерными признаками и особенностями.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983.
2. Алиев Ю.Б. Пение на уроках музыки. – М., 1978.
3. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 1991.
4. Битякова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 2005.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1998.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1997.
7. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе. – М., 1962.
8. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М., 2003.
9. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы. Проблемы, перспективы. – М., 2001.
10. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М., 1984.
11. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. – М., 1986.
12. Муцмахер В.И. Формирование профессиональных значимых качеств личности будущего учителя музыки. – М., 1988.
13. Остроменский В. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – Киев, 1975.
14. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1999.
15. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.
16. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика //Под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003.
17. Розет И.М. Что надо знать о памяти. – Минск, 1982.
18. Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. – М., 1962.
19. Сохор А. Социология и музыкальная культура. – М., 1975.
20. Фридман Л.М., Калугина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

Влияние воображения на развитие музыкально – двигательного творчества дошкольников

Нашей новой жизни необходимо поколение, освобожденное от стереотипов. Сама природа творения заключается в стремлении к совершенству, к гармонии. Поэтому главное условие прогрессивного развития общества - человек, способный к творческому созиданию. Мы должны готовить детей к принятию самостоятельных решений.

Музыка с её абстрактностью языка и высокой эмоциональностью является чрезвычайно благоприятным видом искусства для развития творчества. По мнению педагогов и психологов Л.С. Выготского, Л.А. Баренбойма, Н.А. Ветлугиной, детей следует побуждать к выполнению творческих заданий как можно раньше. Во-первых, потому что творчество конструктивно по своей природе. Во-вторых, творчество как способ самореализации, создает условия для раскрепощения, внутренней свободы человека. Обращаясь к музыкально – двигательному творчеству (Б.В. Асафьев), выделяем два вида танцевального творчества (таблица 1).

Таблица 1

Виды танцевального творчества	
Исполнительское	«Композиционное»

Под детским исполнительским творчеством в танце подразумеваем выразительность и индивидуальную манеру исполнения танцевальных образов.

Под «композиционным» творчеством понимаем создание нового танцевального образа конкретным дошкольником на данном уровне его развития, что включает в себя:

- удачный подбор знакомых танцевальных движений;
- оригинальность их комбинирования;
- своеобразие выразительной пластики дошкольника.

Итак, мы подошли к вопросу о том, что помогает ребенку 3 – 7 лет строить и создавать что-то новое, оригинальное; то, чего раньше в его опыте не было: воображение, одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Воображение – это психический процесс, который состоит в создании новых образов, идей на основе прошлого опыта путем его переработки.

Воображение – это отражение действительности в новых, неожиданных сочетаниях и связях. Воображение присуще только человеку: лишь человек может представить себе результат своего труда еще до начала деятельности, будь то конструирование, рисование или музыкально – двигательная деятельность. До сих пор проблема развития воображения является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии.

Главным средством воображения, как и мышления, является речь, благодаря которой оно и развивается. О первоначальных проявлениях воображения в сюжетно – ролевой игре у ребенка в возрасте 2,5 – 3 лет свидетельствуют: использование предметов – заместителей; умение действовать в воображаемой ситуации.

Важную роль играет руководство развитием воображения. Так, используя базу доступного музыкально – двигательного подражания живой и неживой природе (животным, птицам, предметам быта и игрушкам), создаем детям раннего возраста условия для обучения действию с предметами; готовим мнимые ситуации, на которых основаны забавы, розыгрыши; применяем игры, основанные на ситуациях незнающего, неумелого (к примеру, «Научи Незнайку танцевать», «Помоги Колобку» и др.); исполнение детьми раннего возраста танцевальных композиций сопровождаем пением взрослого (танцевальные композиции с платочками, флажками, листочками, куклами и др.).

С трехлетнего возраста приучаем к построению воображаемой ситуации, к использованию заместителей знакомых предметов. В танцевальные композиции включаем природный и бросовый материал (шишки, корочки и др.), который дошкольники наделяют их разным значением в разных ситуациях, осваивая замещение.

Инсценирование фольклорных произведений посредством перевоплощения в разных персонажей дают возможность взглянуть с разных точек зрения. Представить и преобразовать предмет в его отсутствие впоследствии помогает слово, пришедшее на смену предметам – заместителям.

В 4 – 5 лет стимулом является соревнование со сверстниками. Так, под аккомпанемент русских плясовых «Калинка», «Светит месяц», «Изпод дуба» и др. обязательно находится несколько детей, сочинивших разные танцевальные композиции, что служит «отправной точкой» для более стеснительных детей. Воспитанников старшего дошкольного возраста периодически ставим в обучающую позицию: танцевальная игра «Зеркало», «Давайте станцуем, как я» и др.

Посредством музыкально – дидактических игр помогаем детям любого дошкольного возраста в игровой форме (самой приемлемой для детского возраста) развивать восприятие, память, мышление, воображение, речь и музыкальные способности, начиная с углубленного понимания свойств музыки: ритмический рисунок, тембр, темп, высота и долгота звука. Для реализации данной задачи «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой рекомендует конкретный дидактический материал, четко распределенный по возрастным группам: дидактические игры: «Птичка и птенчики», «Угадай мелодию», «Повтори ритмический рисунок» и другие.

Специальные педагогические воздействия способствовали развитию

творческого воображения дошкольника посредством разнообразия вариантов заданий:

- заверши сюжетный танец самостоятельно;
- придумай сюжет танца;
- сочини танцевальную композицию на тему.

Просмотр концертной деятельности хореографических коллективов на городских площадках, по телевидению и мультимедиа способствовали обогащению собственного опыта ребенка. В программах досугов и праздничных утренников находили возможность представлять коллективные и индивидуальные танцевальные композиции, созданные детьми («Вальс осенних листьев», «Прощальный вальс», «До свидания, игрушки», «Моя кадриль», «Маленькая полька» и др.), воспитывали вкус, поддерживали у дошкольников уверенность в своих силах.

Кружковая деятельность хореографической студии МДОУ, построенная на программе Ж.Е. Фирилевой, Е.Г. Сайкиной «Са – фи - дансе», систематизировала процесс развития творческих способностей дошкольников.

Создание условий для самостоятельной музыкально – двигательной деятельности в МДОУ (в групповой комнате, на прогулке) и в семье повлекло за собой постепенное приобретение статуса свойства личности такого качества как самостоятельность.

Просмотр плодов детского творчества всегда организуем с искренней заинтересованностью их содержанием, уважительным и деликатным отношением в плане усовершенствования, отмечаем инициативу ребенка, при необходимости доработки выражаем надежду повторно познакомиться с сочинением ребенка в окончательном варианте в ближайшее время.

Итак, отмечая прогрессивное развитие науки и техники, общественное развитие нередко требуют от нас изменения отношения к действительности, в противном случае, привычные действия и представления превращаются в серьезные помехи. Нервная система человека принимает на себя очередной удар, которого можно избежать посредством воспитания творческой личности, начиная с дошкольного возраста. Это неперемное условие для того, чтобы будущее поколение могло приспособиться к постоянно меняющейся окружающей среде.

Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте.- СПб. – 1997. – С.16 – 31.
2. Глебова С. В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. – Воронеж. – 2007. – С. 111.
3. Краснощекова Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д. – Феникс. – 2007. – с. 5 – 8.
4. Светлова И. Е. Развиваем воображение и фантазию.– М.– 2001. – С.5-11.

Социальное развитие дошкольников средствами театрализованной деятельности

Основы социального опыта человека закладываются в период дошкольного детства. Одной из основных задач, прописанных в Уставе ДОУ, является формирование опыта социального поведения детей дошкольного возраста.

Социальный опыт выступает как результат деятельности, в связи с чем, особое значение приобретает идея ведущего вида деятельности. В качестве ведущего вида деятельности на дошкольном этапе возрастного развития педагогика и психология определяют творческую игру, связывая её социализирующую роль с приобщением ребёнка к культуре общества, исторически накопленному опыту различного рода отношений между людьми, а также с овладением специфическими человеческими формами поведения и способами действия с предметами. При этом в системе творческих игр особое место отводится *театрализованной игровой деятельности*, которая представляет собой процесс моделирования социальных отношений при помощи разнообразных символических средств и в силу своей синкретически-целостной природы имеет многостороннее значение для развития ребёнка дошкольного возраста.

Театрализация, формируясь на ранних этапах онтогенеза игры и общения, является одним из способов социальной проекции ребёнка и обеспечивает ему не только удовлетворение потребности в самовыражении, но и позволяет обогатить социальный опыт, т.к. именно в театрализованных играх в наиболее сконцентрированном виде разворачивается механизм идентификации, лежащий в основе многих фундаментальных общечеловеческих способностей.

Театрализованная игра позволяет формировать опыт социальных навыков поведения дошкольников: самостоятельность, предприимчивость, ответственность, коммуникабельность, толерантность, способность видеть и решать проблемы автономно, а также в группах, способность учиться новому в жизни, самостоятельно и при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде. Кроме того, театрализованная игровая деятельность, предполагая художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств, учит ребёнка понимать окружающих, ставить себя на место других в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия, что, в сущности, составляет основу эмпатии. Наряду с этим, в процессе такой игры происходит и развитие творческих способностей дошкольников, их желания фантазировать и реализовывать желаемое в действительности.

Объектами социальной проекции в театрализованных играх являются герои, персонажи, роли которых исполняют дети, а также различные иг-

рушки, субъекты микросоциума, от имени которых дети действуют. Специфика театрализованных игр способствует тому, что именно в них происходит конструктивное разрешение как внутренних, так и внешних противоречий, возникающих в системе межличностных отношений.

В театрализованных играх проблема влияния отрицательного персонажа всегда сложнее, чем при обычном чтении литературного произведения. У меня всегда возникает вопрос: кому и как изображать негативный персонаж? Очень важным также становится вопрос: «Каковы последствия его воздействия?» Заранее просчитываю и предполагаю реакцию зрителей (детей, взрослых), так как для меня очень важно, чтобы они осудили плохой поступок, выразили отрицательное отношение к персонажу, совершившему его. Отрицательный образ тогда теряет свою привлекательность, а значит, и влияние, если его представить так, чтобы вызвать всеобщий смех, осуждение.

Театрализованная игра способствует развитию социально-личностной компетенции: способность использования эмоциональных и волевых особенностей личности; готовность к сотрудничеству; умение погашать конфликты. Театрализованная игра позволяет ребёнку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Хочется также заметить, что ребёнок «лепит» образ своего героя в зависимости от собственного жизненного опыта, а уже потом от музыкальных, пластических, творческих способностей и уровня развития воображения.

В театрализации, являющейся одновременно и процессуальным, и продуктивным видом деятельности, возникают предпосылки сложных форм согласования общей направленности поведения со значимым для ребёнка общественным смыслом его деятельности. Важнейшую роль в этом процессе играет авторитетный для ребёнка взрослый, организующий деятельность: его действия и эмоциональные реакции задают ребёнку эталон поведения, а его общение с ребёнком формирует у последнего конкретные способы осознания своего поведения и приведения его в соответствии с этим эталоном. Впоследствии, ребёнку в случае отклонения поведения от образцов необходимы напоминания окружающих, намёки, призывающие ориентироваться на социальный смысл действий. Участие же в театрализованных играх в некоторой степени освобождает взрослых от такого напоминания, поскольку оно задаётся непосредственно сюжетом игры.

Театрализованные игры, насыщенные прообразами не только реально существующих, но и вымышленных персонажей, которые в повседневной действительности не всегда бывают доступны, предоставляют ребёнку возможность посредством проигрывания различных ролей «говорить с самим собой на разных языках, по-разному кодируя своё собственное Я» (Ю.М. Лотман). Театрализованная игра изначально предполагает комму-

никацию, где в процессе общения по поводу игры одновременно включены Я - реальное и Я – мнимое ребёнка, заданные конкретной ролью, образом. В процессе развёртывания этого вида игр происходит содержательное насыщение мотивационно-потребностной сферы за счёт триединства мотивационной направленности, т.е. согласование собственных мотивов с мотивами партнёра, причём те и другие обусловлены сюжетом и взятой на себя ролью, образом. Посредством игровой роли ребёнок осваивает предметный мир, увеличивая собственный индивидуально-личностный культурный потенциал.

Участвуя в театрализованной игровой деятельности, ребёнок совершенствует свою речь. Чем раньше начинается речевое обучение ребёнка, тем больше возможностей для прочного овладения им разносторонними коммуникативными умениями.

Процесс развёртывания игрового действия в любой театрализованной игре изначально содержит эмоциональный, лично значимый компонент, проявляющийся в особом отношении субъекта к объекту действия. Именно эмоциональная насыщенность, присущая театрализованным играм, предоставляет ребёнку возможность реализовать его естественные потребности в физической и эмоциональной разрядке, в накоплении позитивного эмоционального потенциала.

Тенденции многостороннего влияния театрализованной игровой деятельности на развитие ребёнка значимы и для коррекционной педагогики и психологии. Так, в частности, существует тесная взаимосвязь формирования театрализованной игры дошкольников, имеющих проблемы в интеллектуальном развитии, с процессом расширения их представлений о явлениях социальной жизни; данный вид творческой игровой деятельности также определяется в качестве одного из условий накопления, обобщения и закрепления полученного социального и эмоционального опыта. Наряду с этим, театрализованная игровая деятельность выступает в качестве основы для формирования и закрепления умений в области социальной коммуникации у детей с нарушением речи; благодаря ей происходит овладение связной речью как средством общения.

Театрализованная игра способствует объективизации представлений дошкольников о предметах и явлениях окружающей действительности; возникновению и развитию активного отношения к окружающему миру; повышению уровня самооценки; преодолению ограниченности социального опыта и суженности круга социальных ролей.

ТРИЗ как актуальная технология обучения и развития детей

ТРИЗ – теория решения изобретательных задач. Это попытка создать метод, посредством которого можно решать многие задачи, в том числе и педагогические, находить новые идеи и быть в постоянном творчестве. Авторы – «тризовцы» А.М. Страунинг, Е. Крылова, Л. Курбатова, В. Богат и др. в своих работах утверждают, что посредством ТРИЗ дошкольников учат анализировать конкретную ситуацию и находить оригинальные пути ее решения. Обучение проводится с помощью игр, сказок, различных тестов, которые и составляют систему развития творческого воображения на базе ТРИЗ.

Девиз «тризовцев» - каждый ребенок талантлив и даже гениален, но его надо научить ориентироваться в современном мире, чтобы при минимуме затрат достигать максимум эффекта. «ТРИЗ + Педагогика» как научное педагогическое направление сформировалось в нашей стране в конце 1980-х годов.

В ее основу были положены алгоритмы, методы, приемы ТРИЗ отечественной школы Г.С. Альтшуллера. «ТРИЗ +Педагогика» ставит целью формирование: 1) сильного мышления у детей дошкольного возраста; 2) воспитание творческой личности подготовленной к стабильному решению сложных нестандартных задач в различных областях человеческой деятельности. Отличие ее от средств, проблемного обучения заключается в том, что «ТРИЗ + Педагогика» использует переработанный и согласованный с педагогической деятельностью опыт, накопленный в области создания методов решения изобретательских задач.

Современная «ТРИЗ+Педагогика» рассчитана на работу от дошкольников до студентов и взрослых специалистов. Особенностью работы с каждой возрастной группой является выбор объектов изобретательской деятельности, наиболее адекватных для каждого возраста. Дошкольники и младшие школьники с помощью педагога изобретают (синтезируют) игрушки, пословицы, подвижные игры, загадки и др. Для каждой возрастной группы разрабатываются алгоритмические процедуры, методики, позволяющие изобретать новое, самореализоваться в творчестве. Особое место в «ТРИЗ+Педагогика» занимает курс Развитие творческого воображения (РТВ), предназначенный для преодоления инерции мышления, выработки привычки работать с нетривиальными идеями.

К достоинствам «ТРИЗ+Педагогика» можно отнести:

- существенное повышение вероятности решения творческих задач детьми, благодаря использованию системы алгоритмов, методов, приемов;

- снятие психологического барьера перед новым, неизвестным, перед очередной задачей, которую необходимо решить;
- гуманистический характер направленности обучения, основанный на решении актуальных и полезных проблем.

Работа над методологией изобретательства была начата Г.С. Альтшуллером в 1946 году, название ТРИЗ появилось позже (1970-х г). 1956 год – первая публикация, излагающая основные идеи новой теории. С конца 50-х годов стали издаваться книги по ТРИЗ. 1959 год – опубликован один из вариантов АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач). 1961 год – экспертный совет комитета по делам изобретательства рассмотрел и одобрил работу над методологией изобретательства. 1968 год – проведен 1-ый Всероссийский семинар по обучению методам технического творчества. 1970 год – в Баку создан первый в стране общественный институт изобретательского творчества.

В течение нескольких лет в нем изучали АРИЗ разные слушатели от школьников до кандидатов наук. 1980 год - регулярно проводятся конференции преподавателей и разработчиков ТРИЗ. Занятия ведутся с учителями, социологами, врачам, журналистами и др.

Одним из самых перспективных направлений в обучении оказалась работа с детьми разных возрастов. Она началась на страницах газеты «Пионерская правда» в рубрике «Изобретать – это так просто», которую вел Г.С.Альтшуллер и И.М. Верткин.

Охарактеризует методы и игры ТРИЗ:

- *«Мозговой штурм»* - в основе лежит теория З.Фрейда о том, что в обычных ситуациях мышление человека определяется, в основном сознанием, где властвует закон и порядок, чтобы преодолеть психологическую инерцию, нужно создать условия для «прорыва» знаний «живущих» в подсознании. Данный метод позволяет снять психологическую инерцию и получить максимальное количество ответов в минимальное время. Перед начало «МШ» - мозгового штурма четко ставится задача – вопрос.
- *Метод «Фокальных объектов»* (МФО) – был предложен в 1926 году немецким ученым Ф. Кунце, усовершенствован американским исследователем Ч. Вайтингом. Этот метод активизации, который помогает снять психологическую инерцию. Суть метода: перед детьми как в фокусе объект, который необходимо усовершенствовать. Произвольно выбрав несколько других объектов, например, открыв книгу и ткнув пальцем, выбираем слова, которые «применяем» к нашему объекту. Неожиданные сочетания дают интересные результаты.
- *Метод «Морфологического анализа»* (МА) – создан швейцарским астрономом Ф. Цвинки в 1940 году. Цель метода – выявить все возможные варианты решения задачи, которые при простом

переборе могут быть упущены. Для морфологического анализа строят морфологический ящик, т.е. многомерную таблицу. В качестве осей берут основные характеристики рассматриваемого объекта и записывают возможные варианты в столбцы таблицы.

- *Метод «Синектики»* - автор У. Гордон ученый из США (1950 год). Суть метода в неограниченной тренировке воображения, с целью творческого решения поставленной задачи. Существует 2 вида процессов творчества: 1) неоперативные – основаны на интуиции и вдохновении; 2) оперативные т.е. управляемые, где используются различные виды аналогий, которые позволят повысить эффективность творчества и мышления. Используя данный метод детей, учат превращать непривычное в привычное и наоборот. Виды аналогий: 1) прямая аналогия - объект сравнивается с аналогичным, сравнивается их сходство с точки зрения, каких либо свойств, характеристик, отношений и т.д.; 2) аналогия фантастическая; 3) графическая аналогия, которая чаще всего используется при моделировании; 4) символическая аналогия, она включает в себя обобщенный, абстрактный, графический, словесный образ объекта.
- *Игра «Плохо – хорошо», «Наоборот»* - суть данных игр состоит в том, чтобы простым перебором слов назвать все возможные характеристики предмета, явления, события, увидеть сходство и различие.

Инструменты ТРИЗ: Вепольный анализ - «веполь» от слов - вещество и поле. Правила вепольного анализа:

1. Достройки «веполя» – если в условии задачи имеется неполный «веполь» (нет одного или двух элементов), то для решения задачи необходимо достроить его до полного, введя недостающие;
2. Разрушения вредного «веполя» - если в условии задачи имеется вредный «веполь», то его нужно разрушить, например, введением между вредно взаимодействующими веществами третьего вещества, являющегося модификацией внешней среды.

«Вепольный анализ» в ТРИЗ выполняет две важные функции: 1) это язык конструирования и преобразования моделей, систем; 2) это самостоятельный инструмент по решению изобретательских задач.

АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач) – данный инструмент позволяет шаг за шагом решать нетиповые, многоходовые задачи. Он позволяет глубоко проникнуть в суть задачи без специальных терминов, стимулирует работу воображения. Основой АРИЗ является программа последовательных операций по выявлению и устранению противоречий. Программа позволяет шаг за шагом переходить от расплывчатой исходной ситуации к предельно упрощенной модели задачи и анализу противоречий.

ММЧ (моделирование маленькими человечиками) - нарисованные по определенным правилам условные картинки, на которых требуемое действие выражается группой маленьких «человечиков», олицетворяющие те или иные реальные физические объекты. Суть инструмента состоит в том, чтобы представить объект в виде множества маленьких «человечиков». Такая модель сохраняет достоинства эмпатии (наглядность, простота). ММЧ – эффективный инструмент подавления психологической инерции, активно применяется в АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач). Для ММЧ нужно, чтобы маленькие частицы видели, понимали, могли действовать.

Литература

1. Сидорчук Е.А. Программа формирования творческих способностей детей. - Обнинск, 1998.
2. Богат В.Ф. Творческие задачки (ТРИЗ в детском саду) // Ребенок в детском саду.- 2007. - № 1.
3. Крылова Е. Играем по системе ТРИЗ // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 5.

Сведения об авторах

Архип И.А., кандидат педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе МГПУ

Барышева Т.Д., старший преподаватель кафедры психологии МГПУ

Бачурина Е.А., воспитатель МДОУ № 49, г. Мурманск

Белошистая А.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Богданова Е.А., кандидат педагогических наук, зам. директора по УВР МОУ СОШ № 13, г. Мурманск

Васюкевич В.В., начальник отдела образовательных технологий МГПУ

Вересов Н.Н., кандидат психологических наук, профессор, доктор психологии Центра Образования г. Оуло, Финляндия

Голишников Е.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, зам. декана по УиНР ФФКиБЖД МГПУ

Голубев С.В., студент естественно-географического факультета, специальность «Безопасность жизнедеятельности», Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Докшанин С.А., педагог-психолог Дома детского творчества им. А. Бредова, аспирант НОУ «Мурманский гуманитарный институт» (МГИ)

Дубина Е.В., логопед МДОУ № 122, г. Мурманск

Ежова Е.А., кандидат философских наук, доцент кафедры психологии МГПУ

Кедич С.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург

Комарова А.В., кандидат психологических наук, зам. зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург

Кононова О.Б., аспирантка кафедры психологии развития образования РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург

Левитес Д.Г., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий МГПУ

Манойлова М.А., кандидат психологических наук, доцент Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, г. Псков

Манухин В.П., кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики МГПУ

Маслова Т.Л., музыкальный руководитель МДОУ № 152, г. Мурманск, МДОУ д/с № 71, Мурманская область, Кольский район, п. Мишуково

Миронюк А.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования МГПУ

Науменко А.В., ассистент кафедры психологии МГПУ
Недосека О.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГПУ
Новицкий В.В., кандидат педагогических наук, профессор кафедры технологии и предпринимательства МГПУ
Плужникова Н.И., старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
Сергеева А.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГПУ
Ситников В.Л., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург
Слободяник Л.В., педагог-психолог МДОУ № 49, г. Мурманск
Стаценко Е.Р., кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета художественного образования, технологии и дизайна МГПУ
Суворова Г.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль
Тарасова Н.Ф., учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 22, г. Мурманск
Тарасова С.М., старший преподаватель кафедры психологии, зам. декана по СВР ФПиП МГПУ
Тишкевич М.А., старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
Туканова Л.Е., зав. аспирантурой и магистратурой МГПУ
Тучкова Т.В., кандидат философских наук, доцент кафедры психологии МГПУ
Филиппова Г.Л., кандидат педагогических наук, директор ГООУ СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
Цуман Н.Л., преподаватель фортепиано и концертмейстерского класса музыкальной школы № 6, г. Мурманск
Черник В.Э., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического проектирования и образовательных технологий МГПУ
Шевченко Г.И., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой музыкального образования МГПУ
Шелковская Л.И., учитель английского языка МОУ СОШ № 9, Мурманская область, Печенгский район, г. Заполярный
Шоломицкая Н.Д., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ
Юферева В.В., педагог-психолог ФГОУ СПО «Омский автотранспортный колледж», г. Омск

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Психолого-педагогические проблемы модернизации российского образования.....	5
Левитес Д.Г. О некоторых факторах «скрытой» педагогической реальности.....	5
Архип И.А. Социально-психологическое сопровождение и ранняя диагностика развития детей дошкольного возраста.....	13
Белошистая А.В. Проблемы реализации развивающего обучения в дошкольном образовании.....	27
Ситников В.Л., Кедич С.И., Комарова А.В., Кононова О.Б. Структуры образа «ребенка» и образа «ученика» в сознании детей и взрослых.....	30
Филиппова Г.Л. Развитие педагогических способностей студентов в контексте компетентного подхода.....	32
Тишкевич М.А. Структура профессиональной компетентности педагога.....	38
Юферева В.В. Коммуникативная компетентность преподавателя.....	54
Докшанин С.А. Возможности системы дополнительного образования в реализации компетентного подхода	57
Барышева Т.Д. Профессиональное самоопределение практического психолога в информационно-образовательной среде.....	63
Голишникова Е.И. Психолого-педагогические основы учебно-исследовательской деятельности студентов.....	67
Тучкова Т.В. Психологическая безопасность образовательной среды.....	73
Манухин В.П. Особенности психолого-педагогического образования педагога для «Нашей новой школы».....	80
Черник В.Э., Богданова Е.А. О психологических условиях реализации идей «Нашей новой школы».....	90

Глава II. Теоретико-методологические аспекты проблемы формирования профессионального сознания педагога в современных кросскультурных условиях России.....	97
Вересов Н.Н. Образование, культура, психология: нужны ли они друг другу? Синописис книги, которая никогда не будет написана...	97
Недосека О.Н. Кросскультурная компетентность как аспект профессиональной подготовки педагога.....	107
Ежова Е.А. Психологические аспекты национального менталитета и национального характера.....	112
Манойлова М.А. Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования.....	118
Тарасова С.М. Педагогические условия эффективности социальной адаптации студентов к профессиональной деятельности.....	121
Науменко А.В. Психолого-педагогический аспект профессионального сознания и его влияния на профессиональную деятельность педагога.....	128
Ежова Е.А. Категории «человек», «сознание» и «мир» в творчестве С.Л. Рубинштейна.....	140
Глава III. Проблемы психолого-педагогического образования: образовательные технологии.....	145
Новицкий В.В. Формирование рефлексивного мышления студентов в условиях проблемной ситуации.....	145
Плужникова Н.И. Тренинг принятия решения как фактор личностного роста студентов.....	149
Васюкевич В.В. Электронный журнал учета учебных достижений студентов как средство реализации балльно-рейтинговой системы оценивания.....	155
Туканова Л.Е. Особенности реализации принципа наглядности в современных условиях.....	161

Шелковская Л.И. Использование нестандартных образовательных технологий в преподавании английского языка в психологическом аспекте.....	165
Тарасова Н.Ф. Использование психологических игр и упражнений на уроках обществознания.....	171
Глава IV. Психология в системе комплексных исследований творчества.....	175
Стаценко Е.Р. Межсубъектная творческая деятельность в вузе как фактор повышения профессиональной компетенции специалиста....	175
Шевченко Г.И. Психологические особенности развития творческой активности студентов в классе фортепиано.....	178
Миронюк А.Н. Музыкально-компьютерные технологии как средство развития творческих способностей школьников.....	182
Суворова Г.М., Голубев С.В. К вопросу о психологической безопасности в студенческом театральном коллективе.....	186
Сергеева А.А., Цуман Н.Л. Особенности музыкально-познавательного развития младших школьников.....	190
Маслова Т. Л. Влияние воображения на развитие музыкально - двигательного творчества дошкольников.....	197
Слободяник Л.В. Социальное развитие дошкольников средствами театрализованной деятельности.....	200
Шоломицкая Н.Д., Дубина Е.В. ТРИЗ как актуальная технология обучения и развития детей..	203
Об авторах.....	207

Коллектив авторов

Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. – Том 1. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10. - 211 с.

Мурманский государственный педагогический университет
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.