

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВПО «МГГУ»)**

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Материалы всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием  
2-4 апреля 2012 года**

**I том**

**МУРМАНСК  
2013**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного гуманитарного университета

**Редколлегия:**

И.А. Синкевич, канд. пед. наук, доцент (МГГУ) (отв. ред.);

М.Ю. Двоглазова, канд. психол. наук, доцент (МГГУ);

М.А. Тишкевич, старший преподаватель (МГГУ);

А.В. Науменко, ассистент (МГГУ);

Н.В. Егорова, специалист по УМР (МГГУ)

**Рецензенты:**

**А.В. Прялухина**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы и психологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Мурманске);

**Е.Г. Трудкова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества, заместитель декана по УР Факультета художественного образования, технологии и дизайна МГГУ

Коллектив авторов

**Актуальные проблемы психологии в образовании:** Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 2-4 апреля 2012 года /Отв. ред. И.А. Синкевич. - Мурманск: МГГУ, 2013. – 1 том - 204 с.

В первом томе сборника представлены научные статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», в которых раскрываются основные психолого-педагогические проблемы завершающего этапа модернизации Российского образования; представлены проблемы внедрения новых образовательных технологий в систему образования; раскрывается психологическая основа системы комплексных исследований детской одаренности, творческих способностей, креативности и художественного творчества.

Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

ISBN 978-5-4222-0182-2(т.1)

ISBN 978-5-4222-0181-5

Мурманский государственный  
гуманитарный университет  
(МГГУ), 2013

## ВВЕДЕНИЕ

Изменения в политической, национальной, общественной сферах, реализация приоритетного национального проекта «Образование», определяют новые целевые ориентиры в психолого-педагогической подготовке будущих специалистов, способных работать в современных социокультурных условиях. Образовательное пространство - это набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. Под образовательной средой понимается вся совокупность образовательных учреждений разного типа, взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также образовательных и учебно-воспитательных процессов. Вместе они создают условия для развития и среду социализации человека, обеспечивают определенный уровень образованности и культуры общества, межличностных, политических, экономических, социальных, этических и иных общественных отношений.

Актуальным становится формирование через систему российского образования социальных отношений, наиболее благоприятных для каждого человека и общества в целом. Вся культурная и социальная среда становится в определенном смысле образовательной средой. Новая цель российского образования – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Перед высшей школой стоит проблема совершенствования профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров.

В апреле 2012 года в Мурманском государственном гуманитарном университете проходила Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», в которой приняли участие ведущие преподаватели высших и средних учебных заведений, практические психологи, социальные работники из разных городов России и зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Полярный); г. Архангельска, г. Бийска (Алтайский край), Казахстан (г. Павлодар), Республики Беларусь (г. Минск), Республики Мордовия (г. Саранск), Украины (г. Киев). В I томе сборника научные статьи участников конференции раскрывают основные психолого-педагогические проблемы завершающего модернизации Российского образования; представлены проблемы внедрения новых образовательных технологий в систему образования; раскрывается психологическая основа системы комплексных исследований детской одаренности, творческих способностей, художественного творчества и др. Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

# РАЗДЕЛ I.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Д.Г. Левитес*

### **К вопросу об общественно-педагогическом идеале**

Общественно-педагогический идеал как системообразующий компонент государственной образовательной политики всегда являлся тем методологическим основанием и ориентиром, который определял деятельность целеполагания в работе образовательного учреждения, педагогического коллектива и отдельного учителя.

Однако, с середины 90-х годов прошлого столетия в отечественном школьном образовании произошло событие размеры которого со временем приняли характер национальной катастрофы: у него (у образования) исчезла цель.

И если двадцатилетние безуспешные поиски пресловутой «национальной идеи» прямо не сказываются на развитии экономики, то школа без нее обходиться не может.

Традиционное представление об этой цели, как собственно и о самой сущности школьного образования в разных странах и в разные времена было связано с трансляцией от поколения к поколению социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания, опыт освоения способов деятельности и опыт формирования ценностных отношений.

Каждый из этих трех компонентов этого опыта, и как его педагогически адаптированного отражения в содержания общего школьного образования видоизменился до неузнаваемости.

Так, за последние несколько десятилетий XX века ставка на развитие промышленности, определявшее доминирование в содержании образования естественно-научного знания, сменилось в конце 80-х- начале 90-х приоритетами в сторону гуманитаризации содержания образования.

На функционировании школы как государственно-общественного института это сильно не повлияло, а сказалось преимущественно на содержании и структуре учебных планов.

Опыт овладения специальными («предметными») умениями постепенно сдвигается в сторону метапредметных, а от них к компетентностям. Это потребует более серьезных изменений организационных форм учебного процесса и освоения иных методов и технологий обучения.

Однако, разрушение в середине 90-х системы базовых ценностей, на которых было основано само существование советского государство, привело к тому, что из содержания общего школьного образования на

уровне учебного предмета фактически исчез такой его компонент как опыт эмоционально ценностных отношений. **Урок постепенно теряет свою воспитательную функцию** и школа из института социализации и развития личности постепенно превращается в «**дидактическую машину**» для подготовки выпускников к поступлению в вузы.

В результате утраты школой своего основного предназначения как социального института выросло поколение - уже не «товарищи», но еще не «господа» - нравственные установки большинства которых (отношение к Жизни, к здоровью, к семье, к Родине, к труду...) не могут не вызывать беспокойства. По этим установкам они выстраивают свои **жизненные сценарии и модели поведения**, которые хорошо просматриваются не только в нашумевшем сериале «Школа», многочисленных публикациях в СМИ, но и тех материалах, который сами школьники выкладывают в социальных сетях.

Так, недавно, один старшеклассник выложил в социальной сети такой пост: *«Если завтра начнется война – я немедленно сдамся в плен»*, чем вызвал массу восторженных откликов. Эпатаж? Возможно. Однако, по данным различных социологических опросов более половины опрошенных старшеклассников готовы уехать из России при первой возможности.

В истории педагогики и образования неоднократно предпринимались попытки осмысления и реализации в различных образовательных практиках и иного подхода как феномену «образование»: образование, как **формирование Образа**, как становление Образа («ОБРАЗ-ование»)

Образ этот, будь то Образ Божий в средневековой христианской традиции или образ строителя коммунизма в советской школе, и был тем общественно-педагогическим идеалом, который определял миссию школы в государстве, и в логике деятельностного подхода предопределял направления отбора содержания образования, выбор форм и методов обучения и воспитания.

Таким образом, трансляция социокультурного опыта становилась не смыслом, не сущностью Образования и не целью функционирования Системы образования, а лишь механизмом реализации и средством для достижения иной цели-формирования **заданного извне Типа личности**.

В «смутные» переходные времена, когда государство и общество, находясь на переломе своего развития, не могло сформулировать и предложить школе этот идеал, эта функция реализовывалась преимущественно в закрытых учебных заведениях.

Современные «модели» выпускника школы (гимназии, лицея), которые с поражающей легкостью расписывают в своих программах развития различные образовательные учреждения есть ни что иное как **редуцированные Образы**, лишённые самого главного «родового» основания – описание ТИПА личности, над формированием которой

целенаправленно и осознанно работал бы педагогический коллектив в течении всего периода обучения и воспитания.

Существует и иное понимание Образа в образовании: не как «родового», а как индивидуального ориентира. Образование как непрерывная линия развития личностного потенциала, как движение не к образу-эталону, общему для всех, а как **движение к самому себе**. Основная цель такой школы – создание условий для развития личностного потенциала ученика и предупреждение тупиков этого развития.

С гуманистических позиций такое понимание феномена образования кажется наиболее предпочтительным и имеет свою историю, начиная с идеологов Возрождения, ставивших человека в центр мироздания и обосновавшие его личностную автономность и независимость, и педагогов эпохи Просвещения, связывавших с понятием «образование» **специфический способ становления человека**, и кончая современными концепциями развивающего обучения и личностно-ориентированного образования: актуализация жизненного, доучебного опыта, культивирование и развертывания имеющихся у людей от рождения задатков.

С технологической точки зрения проектирование и реализация этих двух моделей формирования Образа («родового» и «личностного») имеет ряд существенных **отличий**, касающихся, в основном, **степени институциализации и времени реализации** «проекта». В первом случае оно (образование) всегда **конечно**, т.е. ограничено ступенями школьного образования. Оно характеризуется **стандартизированным содержанием** образования, **критериями успешности освоения** образовательных программ и соответствующими оценочными шкалами, а также и присутствием в жизни ученика специально подготовленных профессиональных педагогов, которые, собственно, и отвечают за успешность формирования заданного Образа.

Во втором случае образование – непрерывная линия развития человека от рождения до старости. Человек, в течение жизни, проходя через поле культуры, впитывает («воспитание») и возвращает в себе только то содержание, которое по своей природе **может и хочет** усваивать. И успехи в таком образовании фиксируются не сравнением с другими людьми, а только с ним самим – вчерашним, сегодняшним завтрашним.

Учителями – не преподавателями, а педагогами, «ведущими по жизни» – могут выступать книги, музыка, природа, субкультуры, социальные сети, близкое и дальнее окружение... – т.е. сама жизнь.

Ни одна из описанных выше моделей образования в «чистом» виде никогда и нигде не существовала, и, тем более, не может быть реализована в массовой школе сегодня. Так, прямая **«трансляция знаний»** зашла в тупик вследствие нарастающего по экспоненте объема новой информации: школьные перегрузки давно стали «общим местом» в обсуждении проблем

сегодняшней школы, многие знания устаревают до того, как выпускник может ими воспользоваться, и сама необходимость усвоения того, что никогда в жизни не пригодится все чаще сталкивается с различными формами протеста учеников.

**Формирование Образа** как общественно-педагогического идеала невозможно ввиду его полного отсутствия на современном этапе развития общества и государства.

Что касается третьего пути – «**феноменализации**» образования – то в условиях массового характера обучения и его государственно-общественного управления образованием такая школа не сможет охватить и быть доступной для всех: вальдорфские классы, школа Монтессори, школа А.Нейла, система дополнительного и инклюзивного образования... вот пожалуй немногие пути реализации этой идеи.

И, если сегодня школа выступает как «услуга», то впору задаться вопросом: кто выступает **ОСНОВНЫМ** заказчиком этой услуги, и, может быть, потребовать от этого «заказчика» предельно четко сформулировать свой «заказ-Образ». И тогда интересы к «школьной услуге» со стороны других «заказчиков» должны уйти на второй план, переадресованы другим субъектам социализации молодежи или интегрироваться в основной «заказ»-Образ. В противном случае система школьного образования «буксует» в своем функционировании и развитии, не достигает социально значимых эффектов в своей деятельности и представляет угрозу для безопасности государства в лице своих выпускников.

*p.s. Недавно по каналу «Культура» прошла очередная передача «Культурная революция». Художники, писатели, музыканты спорили о предназначении искусства. И вдруг прозвучала реплика одного из гостей студии: «У нас нет заказа на Человека...на профессионала есть, а на Человека нет!» Значит, не только педагогика обеспокоена отсутствием Образа! Что-то такое витает в воздухе!*

## **Современные требования к профессиональной психолого-педагогической подготовке студентов в условиях реформирования образования**

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. Социально-психологические, культурные, экономические и интеграционные преобразования, происходящие в современном мировом сообществе, интенсивно влияют на различные сферы жизнедеятельности личности. Образование во всем мире является признанной ценностью и характеризуется многими реалиями, среди которых значимое место занимали и занимают процессы интеграции. Интеграция в области образования есть глобальная синкретическая тенденция стремления различных дифференцированных локальных процессов и опыта в сфере образования к целостному единству.

Следует обозначить факторы, обуславливающие необходимость содержательной модернизации системы школьного образования:

- глобальные изменения социально-экономической ситуации в России;
- диверсификация системы общего образования;
- изменения задач школы и роли учителя (ориентация на социализацию школьников);
- возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья школьников;
- информатизация общества и негативное влияние на психику и сознание детей неуправляемых информационных потоки;
- социализация учащихся, происходящая внутри и вне школы.

Цель образования сформулирована с учетом современных проблем России, Стратегии 2020 и опирается на: 1) общественный договор (новые образовательные запросы семьи, общества и государства); 2) новые технологии (широкое внедрение ИКТ-технологий во все сферы жизни). Одним из основных признаков современного общества называют стремительное развитие компьютерных информационных технологий и систем телекоммуникаций.

По мнению В.А.Плешакова [5], у современных пользователей компьютерных сетей и Интернета возникает целый ряд новых, фактически, киберонтологических ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с этим новым пространством.



Специфика изменений социальной структуры общества, а также проблемы социализации и общения в Интернет-среде наглядно представлена в работах Е.П. Белинской, С.В. Бондаренко, И.А. Васильевой, В.В. Гудимова, Л.Ю. Иванова, Т. Келер, А.В. Минакова, А.В. Мудрика и др.

Информационная революция - это: 1) стремительный рост и свободный доступ к разнообразным ресурсам информационной базы; 2) дистанционность, мобильность и интерактивность; 3) формирование социальных образовательных сетей и сообществ. Исследуя проблему в контексте глобализации условий социализации, А.В. Мудрик утверждает, что глобальная сеть Интернет – «непрерывно уточняемая модель совокупного духовного и материализованного информационного потенциала общества, и в этом своем качестве она представляет собой мощный информационный базис для самых разнообразных видов и направлений человеческой деятельности» [4, с. 247–248].

В.А. Плешаков [5] отмечает, что в психолого-педагогическом плане применение информационных технологий, с одной стороны, ведет к развитию и преобразованию деятельности человека за счет возникновения новых навыков, операций, процедур и способов выполнения действий, новых целевых и мотивационно-смысловых структур, новых форм опосредования и совсем новых видов деятельности. С другой стороны, отмечается значительное количество негативных последствий – технострессы, компьютерофобия, кибераддикция, сужение круга интересов, некоммуникабельность др.

Основой современного школьного стандарта, который опирается на общественный договор – социальный запрос семьи, общества и государства, являются: 1) Стратегия 2020; 2) идеологическая и методологическая основа (концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России); 3) научная основа (фундаментальное ядро содержания общего образования и системно-деятельностный подход); 4) Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет: 1) систему базовых национальных ценностей; 2) современный национальный воспитательный идеал; 3) цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания школьников в единстве урочной и внеурочной деятельности.

А.М. Кондаков [2] определил новую цель российского образования – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и

культурных традициях многонационального народа России. Таким образом, стоящие перед образованием Российской Федерации задачи, предъявляют принципиально новые требования к подготовке современного педагога, способного:

- обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение и воспитание детей, формирование компетенций, необходимых для инновационного развития России;
- развить креативные способности учащихся и научить детей «умению учиться самостоятельно», т.е. ученик сам должен владеть принципиально иными по сравнению с традиционными средствами организации учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, характерный для индустриального этапа развития общества квалификационный подход сменил более адекватный современному развитию общества и наиболее перспективный для осуществления модернизации системы российского педагогического образования компетентностный подход, который: 1) усиливает практическую ориентированность образования; 2) делает акцент на деятельностной стороне результата психолого-педагогического образования; 3) существенно расширяет его содержание личностными, ценностно-смысловыми составляющими, что делает его гуманистически направленным.

Понятие «компетентность» включает в себя: 1) знания, умения, навыки; 2) мотивационный компонент; 3) индивидуальный опыт ученика. Компетентность – устоявшееся личностное качество, позволяющее решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях. А.Г. Асмолов [1] характеризует данный феномен, как «компетентность в овладении компетенциями». Компетентность формируется в школе, под воздействием семьи, друзей и т.д. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. В современных образовательных программах [7], разработанных на основе компетентностного подхода, описаны ожидаемые результаты обучения в виде ключевых компетенций:

1. *Ценностно-смысловые компетенции* связаны с ценностными ориентирами ученика и его способностью: 1) видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем; 2) осознавать свою роль и предназначение; 3) уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
2. *Общекультурные компетенции* определяют: 1) духовно-нравственные основы жизни человека, народов и человечества; 2) культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; 3) роль науки и религии в жизни человека; 4)

опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. *Информационные компетенции* включают: 1) навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах, образовательных областях и в окружающем мире; 2) владение современными информационными технологиями; 3) поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.
4. *Коммуникативные компетенции* определяют знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе и владение различными социальными ролями.
5. *Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на: 1) освоение способами физического, духовного, интеллектуального саморазвития и эмоциональной саморегуляции; 2) овладение различными способами деятельности в процессе непрерывного самопознания, развития личностных качеств, формирования психологической грамотности, культуры мышления и поведения; 3) освоение правилами личной гигиены и способами безопасной жизнедеятельности; 4) формирование внутренней экологической культуры и др.

В связи с вышесказанным следует определить требования к современному учителю:

1. Владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI века.
2. Приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания школьников, ориентированного на развитие креативной личности.
3. Способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных, детей с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности.
4. Способность улучшать и проектировать психологически комфортную образовательную среду.
5. Умение применять здоровьесберегающие технологии.
6. Способность сопровождать профессиональную карьеру молодого человека.

Одним из важнейших ресурсов, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования, является качественно иная по форме и содержанию *психологическая подготовка современного педагога*. Следует понимать, что ориентация на формирование компетенций учащихся в процессе

обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не достигается за счет простого увеличения числа педагогических дисциплин и количества часов, отводимых на их изучение в основных образовательных программах ВПО. Изменение парадигмы педобразования, превращение его в психолого-педагогическое образование, означает необходимость отражения в подготовке педагогов, позволяющей осуществить в профессиональной деятельности: 1) обучение, ориентированное на развитие учащихся, с учетом индивидуальных особенностей; 2) всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

По мнению В.В. Рубцова [6], в системе этих требований формируется принципиально новый заказ общества и государства к уровню психолого-педагогической подготовки педагогических кадров, оформляется востребованность *в психолого-педагогической подготовке учителя*. Опираясь на мнение учителей, В.В. Рубцов [6] обозначил причины низкого уровня психолого-педагогической подготовки современного учителя, который:

- не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей) и типологии детских проблем (детства в целом);
- не умеет организовать урок в деятельностной парадигме, работу в группах, работать с различными категориями детей и с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д.;
- не владеет общей психологической культурой общения и здоровьесберегающими технологиями.

Исследуя мнения родителей, В.В. Рубцов утверждает, что на качество образовательной среды в школе влияют: 1) школьные перегрузки (85%); 2) конфликтные ситуации (65%); 3) безопасность ребенка пока он в школе (61%); 4) нововведения и частые изменения в образовательных программах (59%); 5) качество образования (48%); 6) отсутствие для родителей возможности влиять на процессы школьной жизни (35%).

Поэтому невозможно говорить об эффективности проекта «Наша новая школа», не связывая его с модернизацией системы высшего профессионального образования. Согласно Концепции «Наша новая школа» - это школа: для всех детей; успешной социализации личности; развития личностной, социальной и профессиональной компетентности; формирующая способность личности к познанию, творчеству, труду; обеспечивающая поддержку развития различных контингентов детей; интеграции (инклюзии) детей с инвалидностью и ОВЗ в образовании и обществе; развития одаренности; здорового и безопасного образа жизни; предупреждения и профилактики социальных рисков. Стратегическим ресурсом для развертывания национальной инициативы «Наша новая школа» являются государственные образовательные стандарты: 1)

стандарт общего (начального) образования - выполнение требований к условиям, обеспечивающим становление «Новой школы»; 2) стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО – подготовка педагогических кадров для новой школы).

А.М. Кондаков [2] отмечает, что российский учитель:

- носитель традиционных ценностей России и гражданского общества;
- патриот, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, укорененный в духовных и культурных традициях народа России;
- личность, способная к духовно-нравственному развитию и самовоспитанию; мотивированная к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций; владеющая содержанием избранной научной области и умеющая эффективно использовать его в профессиональной деятельности;
- педагог, способный к проектированию образовательной среды, владеющий способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде, владеющий основами психолого-педагогических знаний, разнообразными педагогическими технологиями;
- квалифицированный пользователь ИКТ.

Исходя из вышесказанного, следует привести систему подобразования в соответствие: с ФГОС общего образования; целями и задачами духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России; стратегическими целями и задачами развития общества и государства. Внедряя ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование», можно отметить, что указанным требованиям отвечает построение такой системы ООП ВПО, которая основана на культурно-историческом и деятельностном подходе, разработанном выдающимися отечественными учеными Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым и др.

А.А. Марголис [3] отмечает, что применение данного подхода означает, что главным («универсальным») содержанием, объединяющим различные профили подготовки («воспитатель», «учитель начальных классов», «социальный педагог», «педагог дополнительного образования») является формирование у будущих специалистов знаний и общих для этих видов профессиональной деятельности компетенций. Определены принципы построения новой Модели: 1) «педагогизация»; 2) гибкость и адаптивность к меняющимся запросам семьи, общества и государства; 3) «регионализация» - учет социально-экономических, этнокультурных, региональных особенностей и потребностей обучающихся и их семей; 4) единство и многофункциональность «Один регион – одна система»,

интеграция в образовательную систему страны; 5) непрерывность. Таким образом, подготовка учителя нового поколения – одно из важнейших условий инновационного развития страны. При этом педагогическое образование должно стать приоритетной областью государственной образовательной политики.

Следует напомнить, что с 2005 учебного года практически все высшие учебные заведения стран Евросоюза согласно Болонскому соглашению перешли на уровневую систему обучения LMD (лицензиат (бакалавр) – мастер (магистр) - доктор). Вузам России была предоставлена возможность самостоятельно определиться в выборе уровневой системы подготовки.

Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ, ныне МГГУ) с 2008 года перешел на уровневую систему подготовки студентов: бакалавр (4 года) – специалист (5 год) - магистр (2 года). В связи с реализацией концепции модернизации системы высшего образования в МГГУ определены основные цели:

1. Введение системы уровневого высшего образования (бакалавр-магистр), сопоставимой с общеевропейской системой.
2. Введение аналогичной европейской кредитной системы учета объема изучаемых дисциплин, позволяющей студенту выбирать важные для него предметы и переходить из одного вуза в другой с заработанными кредитными единицами (1 кредит – 36 академических часов; 1 дисциплина – 2-6 кредитов; за учебный год – 60 кредитов).
3. Создание соответствующей европейским требованиям целостной системы контроля качества образования (балльно-рейтинговой системы, компьютерного тестирования и др.), информационного обеспечения и обмена; внедрение механизмов контроля качества учебного процесса с участием внешних экспертов.
4. Применение современных технологий обучения:
  - технологии критического мышления;
  - рефлексивного обучения - осознание собственной деятельности;
  - учебно-педагогического проектирования;
  - совокупность исследовательских технологий (метод кейсов);
  - технологии модульного обучения и т.д.
5. Модернизация информационного и методического обеспечения учебного процесса с увеличением доли самостоятельной работы студента.
6. Введение принятой в Европе формы приложения к диплому о высшем образовании для повышения академической мобильности студентов (Центр академической мобильности МГГУ):
  - возможность при получении степени бакалавра продолжить обучение в магистратуре в одной из стран Европы;

- разработка совместных программ вузов в рамках Болонского процесса позволит по завершении курса получить сразу два диплома (российский и зарубежный), не выезжая из России.
7. Инновации в обеспечении единства процессов обучения и воспитания.
  8. Повышение качества высшего образования.
  9. Содействие трудоустройству и адаптации выпускников к рынку труда и др.

На современном этапе в МГГУ разработана и реализуется система контроля и оценивания знаний студентов: текущий и промежуточный контроль; итоговый контроль по дисциплине; академический рейтинг студентов. Одним из важных элементов подготовки студентов МГГУ к комплексной проверке является оценка качества подготовки студентов, проводимая в виде тестирования - аттестационных педагогических измерений. В Психолого-педагогическом институте (ППИ МГГУ) осуществляется подготовка студентов по следующим специальностям по очной и заочной формам обучения по ГОС ВПО: «050703 «Дошкольная педагогика и психология»; 050706 «Педагогика и психология»; 050708 «Педагогика и методика начального образования»; 050711 «Социальная педагогика»; 050715 «Логопедия»; 050716 «Специальная психология»; 050717 «Специальная дошкольная педагогика и психология».

С 2009 года в МГГУ осуществляется подготовка бакалавров и магистров по ГОС ВПО:

1. Бакалавров по направлениям подготовки 050700 «Педагогика»  
Профиль: Технологии подготовки специалиста дошкольное образование».
2. Магистров по направлению 050700.68 «Педагогика». Магистерская программа «Дошкольное образование»

В психолого-педагогическом институте МГГУ с 2011 года на основе ФГОС ВПО осуществляется подготовка бакалавров по следующим направлениям: 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование». Профиль: специальная психология; 050100 «Педагогическое образование». Профиль: дошкольное образование»; 050400.62 «Психолого-педагогическое образование». Профиль - психология образования». Сфера трудоустройства и возможной профессиональной деятельности:

1. Сфера образования: дошкольные образовательные учреждения; средние образовательные школы, гимназии, лицеи; ССУЗы (педагогические колледжи, колледж искусств, техникумы, училища и др.).
2. Область практической психологии (психологические центры): Центр социальной помощи семье и детям; Комплексный центр социального обслуживания молодежи; Мурманский центр Планирования семьи;

Центр медико-социального сопровождения.

3. Система дополнительного образования: школы искусств; дома творчества; спортивные школы.
4. В структуре МВД и других структур.
5. Индивидуальная (психоконсультирование и психотерапия) и групповая (тренинговая) деятельность.

В 2012 году в ППИ МГГУ планируется набор по следующим направлениям подготовки бакалавров: 050400.62 Психолого-педагогическое образование. Профиль: психология образования (по ОФО и ЗФО); 050100.62 Педагогическое образование. Профиль: дошкольное образование, музыка (по ОФО); 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль: логопедия (по ОФО и ЗФО). Также планируется набор по направлению подготовки 050400.68 Психолого-педагогическое образование:

1. Магистерская программа «Социально-педагогическая деятельность в детских образовательных учреждениях» (по ОФО).
2. Магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности» (по ОФО и ЗФО).

Выпускники магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» магистерская программа «Социально-педагогическая работа в детских образовательных учреждениях» будут востребованы в образовательных и научно-исследовательских учреждениях Мурманска и области, центрах международного сотрудничества, образовательных учреждениях. Таким образом, сфера трудоустройства и возможной профессиональной деятельности магистров:

1. Сфера образования: дошкольные образовательные учреждения; средние образовательные школы; гимназии; преподавательская деятельность; педагогическая деятельность; управленческая деятельность.
2. Социально-психологические центры: Центр социальной помощи семье и детям; Мурманский Центр планирования семьи; Центр медико-социально-психологического сопровождения.
3. Система дополнительного образования: школы искусств; Дома творчества; спортивные школы.
4. Сфера научно-исследовательской деятельности: научно-исследовательская деятельность; аспирантура; докторантура.
5. Индивидуальная деятельность: комплексная социально-педагогическая диагностика; социально-педагогическое консультирование и др.

Выпускники магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности» будут востребованы в образовательных и научно-исследовательских учреждениях области,



центрах международного сотрудничества, учреждениях культуры, органах государственной власти.

1. Сфера образования:

- психологическая служба в дошкольных образовательных учреждениях; в средних образовательных учреждениях (школы, гимназии, лицеи и др.); в ССУЗах (педагогические колледжи, колледжи искусств, техникумы, училища и др.);
- преподавательская деятельность в ВУЗах и ССУЗах (педагогические колледжи, колледжи искусств, техникумы, училища и др.);
- педагогическая деятельность в образовательных учреждениях различного типа;
- управленческая деятельность (менеджмент в образовании).

2. Организационно-управленческая деятельность в сфере практической психологии (психологические центры):

- Центр социальной помощи семье и детям;
- Комплексный центр социального обслуживания молодежи;
- Мурманский центр планирования семьи;
- Центр медико-социального сопровождения;
- психологические службы в организациях и др.

3. Система дополнительного образования.

4. Структура МВД, ФСБ и другие силовые структуры.

5. Сфера научно-исследовательской деятельности: аспирантура, докторантура; научно-исследовательские центры и лаборатории и др.

Профессиональная подготовка студентов МГГУ направлена на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвитие в сложном, полном противоречия современном мире. Эффективность процесса создания социально-культурной и профессионально-образовательной среды в МГГУ существенно повышается в связи с тем, что:

1. Подготовка учителя к педагогической деятельности ориентирована на формирование его личности как субъекта образовательного учреждения, педагога-исследователя, педагога-гуманиста, педагога-творца.
2. Обеспечено единство социогуманных, культурологических, психолого-педагогических принципов организации образовательного учреждения.
3. Руководитель образовательного учреждения осуществляет процесс управления на основе рефлексивных механизмов самопознания, самоанализа, самоорганизации.

Реализация деятельностного подхода в ППИ МГГУ как базовой части в профессиональном цикле ФГОС ВПО (по направлению «Психолого-педагогическое образование») является основанием для

модели подготовки педагогов, которые на практике в своих видах профессиональной деятельности смогут на принципиально новом уровне ставить и решать профессиональные цели и задачи. Многие студенты ППИ МГГУ работают в ДОУ, СОШ, гимназиях, Центрах начиная уже с 3-4 курсов, имеют возможность на базе МГГУ получить дополнительное образование по различным программам (Менеджмент образования). По окончании вуза выпускники трудоустраиваются в различных образовательных учреждениях; в психологических Центрах; в системе дополнительного образования г. Мурманска, Мурманской области и других регионов России.

Следует заметить, что трудоустройство выпускников МГГУ задача не только вуза и является социально значимой проблемой на современном этапе развития общества и обусловлено глобальными изменениями социально-экономической ситуации в России и регионе; демографической ситуацией; сокращением ставок психологов и социальных педагогов в системе образования. Учитывая актуальные психолого-педагогические проблемы системы образования, особенности профессионального выгорания педагогов, ведущие к дидактогенному неврозу, влияние различных психотравм на агрессивное поведение детей, необходимо создавать на базе образовательных учреждений социально-психологическую службу и диагностико-консультационные центры на базе научно-исследовательских лабораторий. Преподаватели кафедры психологии (ППИ МГГУ) планируют создать диагностико-консультативный центр «Психея» (под руководством М.Ю. Двоеглазовой, кандидата психологических наук, доцента) на базе научно-исследовательской лаборатории «Социокультурное развитие личности в условиях образовательной среды».

Под образовательной средой понимается вся совокупность образовательных учреждений разного типа, взаимодействующих с ними общественных и государственных организаций, а также образовательных и учебно-воспитательных процессов. Вместе они создают среду социализации человека, условия для развития личности и сознания и обеспечивают определенный уровень образованности, интеллекта и культуры общества, межличностных, политических, экономических, социальных, этических общественных отношений.

Образовательное пространство - это набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. Смысл понятия «гуманитарная образовательная среда» более богат. Оно включает не просто общую гуманитарную направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который реализует более мощный гуманитарный потенциал.

На современном этапе происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Все вышесказанное позволит реализовать основную задачу российского образования, которая состоит в достижении нового качества, отвечающего требованиям, предъявляемым к личности в современных быстро меняющихся социально-экономических условиях. Эти требования заключаются в освоении выпускником вуза компетенций, позволяющих реализовать себя в условиях информационного общества.

### Литература

1. Асмолов А.Г. Деятельностный подход к реализации ФГОС по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». – М., 2010.
2. Кондаков А.М. Современные требования к подготовке российского учителя в свете ФГОС общего и высшего образования: Доклад // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». – М., 2010.
3. Марголис А.А. Деятельностный подход к разработке и реализации ФГОС по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Всероссийское совещание «Проектирование основных образовательных программ Высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование на основе ФГОС нового поколения» - 23-24 ноября 2009 г. – М., 2009.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2007.
5. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А. В. Мудрика. – М.: МПГУ; «Номо Cyberus», 2011.
6. Рубцов В.В. Новые стандарты общего образования и обусловленная ими необходимость модернизации системы психолого-педагогической подготовки педагогических кадров // Вестник практической психологии образования. – М., 2011. - № 4 (29). – С.13-15.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

## **Этический кодекс университета как психологический контракт между преподавателями, студентами и администрацией**

В последние годы все большее внимание уделяется исследованию этических проблем, возникающих как внутри организаций, так и в отношениях организаций с другими экономическими агентами, потребителями, властью, местным населением и т.п. (далее – заинтересованными лицами). Данная проблема является актуальной и для высших учебных заведений различных стран, призванных в условиях глобального экономического кризиса выполнять миссию фасилитаторов развития экономической и социальной среды, к которой они принадлежат. Разработка и внедрение в высших учебных заведениях взвешенных этических стратегий призваны содействовать повышению уровня их корпоративной социальной ответственности за эффективную реализацию этой социальной роли.

Исходя из актуальности проблемы, цель данного исследования состояла в определении основных путей повышения этического уровня университета как образовательной организации, в том числе, развития его корпоративной социальной ответственности.

Согласно организационной теории организационное развитие предполагает позитивные изменения в организациях. Исследования в области организационного развития опираются на ряд разделов психологической науки, в частности, на теории мотивации, человеческих отношений, групповой динамики. Повышение этического уровня организации становится возможным только путем реальных изменений в организационной культуре, направленных на переосмысление ее руководителями и сотрудниками своих этических установок и поведения.

Анализ исследований по организационной психологии (О.В. Винославська, 2005; Ю.Ю. Петрунин, В.К. Борисов, 2004; Х.Д. Рейни, 2002; В.М. Шепель, 1989; J. Cederblum, С. J. Dougherty, 1990; M. Fridman, R. Fridman, 1990 и др.) позволил выделить основные способы повышения этичности поведения руководителей и сотрудников, способствующие организационному развитию. К ним относятся этические кодексы, карты этики, комитеты по этике, социальные ревизии, обучение этическому поведению, этическая экспертиза, этическое консультирование.

В высших учебных заведениях основным направлением внедрения этических стратегий выступает создание и принятие этических кодексов, рассматриваемых как средство повышения этичности поведения преподавателей, студентов и администрации. Сегодня этические кодексы (Ethical Code) или кодексы этики (Code of Ethics) существуют во многих университетах мира. Автором были исследованные кодексы этики

University of Virginia, Baylor University, University of Southern California (США); Central European University; University of Art, London, Oxford Brookes University (Англия); Universities of Bologna, Parma, Siena, Padua (Италия); University of Freiburg, Hamburg University, Munich University (Германия); University of Western Australia, Murdoch University in Australia и др. Начали уделять внимание введению этических кодексов и университеты Российской Федерации (Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета, Российский государственный педагогический университет, Московский государственный университет и др.).

Ведущими принципами этических кодексов университетов выступают ответственность перед всеми заинтересованными лицами, конкурентоспособность, служение обществу, этическое поведение, уважение к закону, международное сотрудничество, бережное отношение к окружающей среде.

К сожалению, в украинских университетах внедрению кодексов этики до сих пор не уделяют надлежащего внимания. В некоторых случаях администрация делает попытки отождествления этического кодекса с уставом высшего учебного заведения. Тем не менее, переход украинских высших учебных заведений на международные стандарты высшего образования требует исследования психологических факторов, влияющих на введение университетами этических кодексов [2]. Одним из таких факторов выступает создание в университетах условий для активного и целенаправленного соблюдения администрацией, преподавателями и студентами этических норм в своей профессиональной сфере, в частности, соблюдения ими психологического контракта.

Психологический контракт – это не официальный, письменно зафиксированный договор между двумя сторонами, а подразумеваемые отношения, основанные на принятии ими определенных взаимных обязательств. Психологический контракт – это понимание участниками образовательного процесса взаимных обязательств, существующих внутри университета. Как правило, обе стороны уверены, что дали обещание и приняли одинаковые условия. Тем не менее, это не всегда означает, что обе стороны одинаково понимают все условия контракта [7; 9].

Психологический контракт нарушается, если «любая из сторон расценивает другую сторону как не исполняющую взятые на себя обязательства. ...Невыполнение одной из сторон взятых на себя обязательств перед другой может разрушить как отношения, так и веру другой стороны в наличие взаимных обязательств» [7, с. 356]. В организационной психологии выделяют пять последовательных реакций работников на нарушение психологического контракта:

- *выражение мнения* (преподаватель, реже студент, выражает свою озабоченность нарушением и старается возобновить контракт);

- *молчание* (подразумевается согласие участников образовательного процесса с администрацией университета, но потеря их преданности);
- *отступление* (характеризуется пассивностью, небрежностью и уклонением участников образовательного процесса от ответственности);
- *деструкция* (стремление участников образовательного процесса отомстить администрации посредством угроз, саботажа, порчи имущества университета и т.п.);
- *выход* (участники образовательного процесса оставляют университет или провоцируют собственное увольнение) [6; 7].

Соблюдение администрацией университета психологического контракта способствует формированию у преподавателей и студентов преданности своей организации. Именно поэтому этическая стратегия университета должна предусматривать развитие у всех участников образовательного процесса высокого уровня морального сознания [1; 8], умений противостоять моральной слабости и навыков ответственного отношения к принятию решений на основе принципов организационной справедливости и условий психологического контракта [3–5].

В завершение следует подчеркнуть, что любые этические нормы принимаются добровольно. Они являются частью миссии университета, как составляющей ее социальной позиции. Реализация университетом мероприятий, направленных на повышение этичности поведения его руководителей, преподавателей и студентов, является подтверждением его зрелости и готовности к саморегуляции, направленной на развитие.

Присоединение Украины к Болонскому процессу наряду с повышением уровня подготовки специалистов в высших учебных заведениях до мирового уровня призвано способствовать созданию в университетах такой академической атмосферы, которая базируется на принципах корпоративной социальной ответственности, этических стандартах, а также преданности руководителей, преподавателей и студентов своей организации.

### **Литература**

1. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (По материалам исследования Лоуренса Колберга и его школы) / Психологический журнал. – Т. 20. – №3. – С. 5-17.
2. Белолипецкий В.К., Павлова Л.Г. Этика и культура управления: Учебно-практическое пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2004. – 384 с.
3. Винославська О.В. Технологія формування професійної етики менеджерів / Технології роботи організаційних психологів: Навч посібник для студентів ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти

- / За наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – С.170-191.
4. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: навчальний посібник. – 3-є вид., перероб. і доповн. – К. : Комп'ютерпрес, 2010. – 144 с.
  5. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
  6. Красовский Ю.Д. Организационное поведение: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 472 с.
  7. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 539 с.
  8. Kohlberg L. Philosophy of Moral Development. – N.-Y.: Harper and Row, 1981, pp. 409-412.
  9. Robinson S.L., Rousseau D.M. Violating of Psychological Contract: Not the Exception but the Norm // Journal of Organizational Behavior, №15, 1994, pp. 245-259.

## **Развивающая образовательная среда: сущность понятия**

Мир детства имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного. Созидая собственный мир, ребенок формирует свой образ, свою личность, стиль жизни, неповторимый, индивидуальный и отличающийся от взрослого. Поэтому в последнее время возрастает активная роль педагогики в поиске путей совершенствования среды, как условия формирования личности. Формирование личности является важной задачей педагогики, так как позволяет сформировать у каждого ребенка представления о цели жизни.

Для уточнения и ясности понимания термина «развивающей образовательной среды» обратимся к разным толкованиям понятий. Выделим каждое понятие и определим их отношение к образованию.

Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Так, в словаре С.И. Ожегова, дается несколько определений данного термина: 1) вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-нибудь; 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов; 3) окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [4, с. 271].

Исследуя среду, ученые по разному определяли ее воспитательный потенциал: среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер), формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Н.В. Гусева, Л.П. Буюева); представляют целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов); выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик); окружает, приниживает, завлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.А. Нечаев).

Л.И. Божович определяет среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования. Она замечает, что очень важно понять характер переживания ребенка, включенного в среду, характер его эффективного отношения к среде. Эта позиция автора позволила осуществить поиск организации среды в двух условиях: духовно-пространственном и предметно-пространственном, обеспечивших не только отношение ребенка к среде, но и его активность в ней [1, с. 11]. По мнению А.И. Леонтьева, среда – это, прежде всего то, что создано человеком. «Это человеческое творчество, это культура». Психологическая



наука стоит на позиции понимания среды как результата и процесса собственного творческого саморазвития личности. В нашем понимании среда выступает не только условием творческого саморазвития личности ребенка, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как конструирование ее требует от педагога фантазии и разнообразие способов ее создания [по 5, с. 63].

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда ребёнка» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребёнок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия – среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия – эмоциональное состояние ребёнка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

Далее рассмотрим определение понятия «образовательная среда».

В большинстве зарубежных источников образовательная среда оценивается по следующим факторам: эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса. В нашей стране наиболее интенсивно проблемами образовательной среды занимаются: В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.

В.И. Слободчиков, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребёнка, а с другой стороны, выделяет её истоки в предметности культуры общества. Автор считает, что образовательная среда характеризуется двумя показателями: насыщенность (ресурсный потенциал) – оценивается через конкретное соотношение предметностей культуры (как совокупности образовательных ресурсов) и предметностей выдвигаемых целей и задач развития и образования человека; структурированность (способ организации) [8, с. 122]. В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих образовательную среду, В.И. Слободчиков выделяет три способа организации образовательной среды: среда, организованная по принципу единообразия; среда, организованная по принципу разнообразия; среда, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия) [8, с. 158].

В.А. Ясвин пишет, о том, что среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. Таким образом, под образовательной средой автор понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [9, с. 39]. В качестве

компонентов образовательной среды В.А. Ясвин выделяет: пространственно-предметный компонент, социальный компонент, технологический компонент, или связи между пространственно-предметным и социальным компонентами, что составляет педагогическое обеспечение развивающих возможностей образовательной среды [9, с. 66].

Таким образом, под образовательной средой понимается ближайшее окружение человека, во взаимодействии с которым он формирует, развивает и проявляет свои познавательные, коммуникативные, социально направленные качества.

По мнению М.С. Нефедовой, образовательная среда – это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов [2, с. 17].

Анализ литературы позволил определить, что существуют определённые виды образовательной среды (воспитывающая, догматическая и др.), среди которых можно выделить и развивающую.

Термин «развивающая среда» довольно давно стал очень популярен и используется многими авторами. Понятие «развивающая образовательная среда», как правило, может трактоваться в широком и в узком смысле.

В настоящее время в психологии сложилась цельная концепция образовательной среды, предложенная В.А. Ясвиным. Автор под развивающей образовательной средой понимает такую образовательную среду, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса [9, с. 21]. В.А. Ясвин полагает, что такая среда может рассматриваться как развивающая, если она обеспечивает возможности для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей на всех иерархических уровнях, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности [9, с. 93].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в самом широком контексте развивающая образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., развивающая среда – это определённым образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

Чтобы образовательное пространство выступало как развивающая образовательная среда, в ходе взаимодействия входящих в него компонентов оно должно приобрести определённые свойства: гибкость,

непрерывность, вариативность, интегрированность, открытость, установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса [по 5].

Активное исследование роли развивающей образовательной среды в целостном педагогическом процессе ведётся в последние годы в трудах отечественных учёных А.И. Арнольдова, Е.В. Бондаревской, С.И. Григорьева, И.А. Колесниковой, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрака, Л.И. Новиковой, В.Д. Семёнова, В.В. Серикова, И.В. Слободчикова, В.М. Полонского и др.

Л.Н. Седова выделяет три основных параметра значимости развивающей образовательной среды для процесса становления личности: параметр целеполагания, осмысления, поиск результативных способов и методов формирования познавательной активности. В этой связи требует специального педагогического осмысления технологии создания развивающей среды в рамках различных типов образовательных учреждений, равно как и технологии создания специальных педагогических ситуаций, позволяющих стимулировать психическое развитие ребёнка [7, с. 241]. По концепции С.Л. Новоселовой, развивающая предметная среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечение разнообразной деятельности ребенка [3, с. 7]. По мнению Т.В. Дворецкой, развивающая образовательная среда – это созданная учителями, учащимися и родителями атмосфера интеллектуального поиска и творческой деятельности, составная часть общения и воспитания. Развивающая образовательная среда создает условия для формирования не только прочных знаний и умений, а создает возможность формирования универсальных общеучебных навыков, знакомство с методами познания, со способами приобретения знаний [по 6, с. 44].

В нашем понимании развивающая образовательная среда – это реально существующее взаимодействие социального окружения друг с другом и с предметами, явлениями и процессами, в результате, которого создаются возможности для увеличения опыта ребенка. Цель развивающей образовательной среды – педагогическая актуализация личностного развития ребенка, обеспечение физического, психического и социального здоровья. В такой среде, используя личностно-ориентированный подход, знания строятся, но не даются и не передаются. В такой среде создается добрая атмосфера для размышлений. Дети играют, воспринимают, думают, размышляют, делают открытия. В развивающей среде есть возможность не только выполнять задания, но и ощущать радость творчества, радость от возможности свободно играть, говорить, исполнять свои желания. Развивающая образовательная среда проявляется в продуктивном

творческом общении, в адекватной самооценке ребенка, в его оценке достижений других участников творческого процесса, в его ориентации на общечеловеческие ценности, в готовности защищать свои интересы и в уважении прав других людей.

Таким образом, развивающая образовательная среда – это созданная педагогами, детьми и родителями атмосфера свободы, интеллектуального поиска и творческой деятельности в ходе специально организованного процесса общения. Она объединяет в себе новое содержание развития ребенка, инновации в организации развития, обновлении методов, новые технологии развития, осознание педагогами значительности своей социальной миссии в развитии детей.

### Литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии. – 1997. – 352 с.
2. Нефёдова, М. С. Психологические условия школьной образовательной среды / Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика // Региональный сборник научных трудов. 3 выпуск.
3. Новоселова, С. Л. Развивающая предметно-игровая среда / С. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 6–9.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2008. – 944 с.
5. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / под ред. В. А. Петровского, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. – М., 1993. – 102 с.
6. Предметно-пространственная среда в детском саду. Принципы построения, рекомендации / сост. Н. В. Нишева. – СПб., Детство-пресс, 2006. – 192 с.
7. Седова, Л. Н. Становление творческой личности в условиях развивающей образовательной среды: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01: Балашов, 2000. – 376 с.
8. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб., доп. – Биробиджан: изд-во БГПИ, 2005. – 270 с.
9. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 164 с.

## **Формирование кросскультурной компетентности студентов-педагогов в условиях модернизации российского образования**

Кардинальные демографические изменения и связанные с ними культурные перемены, произошедшие в последние два десятилетия, оказали целый ряд воздействий, как на общество, так и на систему образования. Все секторы общества ориентированы на то, чтобы высшее образование готовило не только узкопрофессиональных специалистов, но и культурно компетентных профессионалов, способных преуспевать в современной среде социального многообразия. «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 судьбы страны, за её социально-экономическое процветание» (из доклада Госсовета РФ «Об образовательной политике на современном этапе», 2008). Данный тезис не потерял своей актуальности и сейчас. Это означает, что основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности к активной профессиональной деятельности, которая превращается в средство развития личности и профессионального сознания будущих специалистов.

Изменения, которым подвергается современный мир, непосредственно отражаются и на образовательной среде, которая по существу неотделима от существующего социального и культурного пространства. В чём же состоят эти изменения? Новое тысячелетие началось с разительных и временами очень сильных перемен, которые основательно влияют на человечество. Глобализация, подъём новых экономических систем, жизнь в мультикультурном обществе – все это создаёт новые вызовы образовательным системам в глобальном масштабе.

Новые вызовы формулируют и новые требования к профессиональной подготовке 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 коммуникабельности и толерантности.

В этом документе были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, внутри которого выделяют два базовых понятия: компетенция и компетентность. Однако, как показывает

анализ научной психолого-педагогической литературы, единого понимания этих терминов не выработано. Данный подход наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса подготовки будущих педагогов к воспитанию позитивных межкультурных отношений в поликультурной системе образования.

Компетентность, как и компетенции по определению, включены в контекст будущей профессии, откуда вытекает их социально-профессиональная значимость. Профессиональная компетентность есть интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками и следующими компонентами профессионального мастерства: системой профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности.

Современное образование призвано решать задачу формирования кросскультурной компетентности как структурного компонента профессионального сознания педагога, чтобы обеспечить его готовность и умение взаимодействовать с другими людьми в процессе обмена культурными ценностями, знаниями, способами деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность современными исследователями рассматривается через анализ педагогически значимых свойств, качеств педагога, обеспечивающих эффективное выполнение стоящих перед ним задач (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин и др.). Здесь ключевым словом является «эффективность», так как в противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций».

Таким образом, компетентностный подход сочетает естественным образом идеи общепрофессионального и личностного развития; компетенции рассматриваются как сквозные, метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и интеллектуальные, коммуникативные, креативные, художественные, методологические, мировоззренческие и другие умения, что полностью соответствует важнейшим задачам подготовки будущих педагогов в изменившихся кросскультурных реалиях современной России.

Новые требования в поликультурной системе образования предполагают высокий профессионализм специалистов, который определяется составляющими его профессионального сознания. В нашем понимании кросскультурная компетентность – не требование будущего, а требование сегодняшнего дня, это – вызов времени, к принятию которого нужно быть готовым. Умение и способность строить свою педагогическую, профессиональную деятельность в поликультурной среде становится одним из основных условий, определяющих профессионализм педагога.

Таким образом, кросскультурная компетентность есть сложное, индивидуально-поликультурное образование, которое формируется на основе интеграции ценностных ориентаций, профессионально-педагогических, этнокультурологических практических знаний и умений применять регулятивные технологии в межкультурных ситуациях.

Мы согласны с теми исследователями, которые считают, что проблема развития и формирования профессионального сознания должна рассматриваться в единстве трех оснований бытия человека, представляющих собой целостную модель любого профессионализма: деятельность, сознание, общность. Так, профессиональная деятельность – всегда сознательна и совместна (осуществляется в сообществе); профессиональное сознание – деятельностно и интерсубъектно (существует и возникает в сообществе); профессиональная общность обусловлена включенностью субъектов в совместную коллективно-распределенную деятельность, основывающуюся на сознательном позиционном самоопределении каждого.

Вместе с тем, важно отметить, что профессиональная деятельность педагога всегда осуществляется в определённых социокультурных условиях. На современном этапе развития российского общества особую роль в этом процессе начинают играть поликультурные и кросскультурные компоненты образовательного пространства, предъявляющие новые требования к профессиональной компетентности педагога. Такая постановка проблемы ставит перед необходимостью переосмысления самого содержания образования в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагога. Одним из основных недостатков в подготовке педагогов-практиков на сегодняшний день выступает господство в высшей школе, так называемого знаниевого (гностического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. Профессиональная деятельность в традиционном педагогическом образовании оказывается «нейтральной» по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности [3].

Способ, содержание, формы и методы построения собственной педагогической деятельности определяются в решающей степени именно степенью развитости профессионального сознания педагога. Если в профессиональном сознании педагога отсутствует кросскультурная составляющая, то в его профессиональной деятельности будет наблюдаться очевидный разрыв между способами, содержанием и средствами осуществления этой деятельности и конкретными социокультурными реалиями, в которых эта деятельность осуществляется.

Существующие на сегодняшний день программы формирования кросскультурной компетентности (компетентностный подход в подготовке профессиональных педагогических кадров в России и направление

«кросскультурное образование» в США и странах Западной Европы) убедительно показывают общую тенденцию в изменении подходов к подготовке кадров в системе образования. Суть этой тенденции – в переходе от «знаниевой» «профессионалистской» парадигмы в подготовке педагогических кадров к парадигме компетентный и личностно-ориентированной. И в том и другом случае, этот переход выражается в том, что подвергается радикальному пересмотру само содержание профессиональной подготовки будущих педагогов, включая как изменение содержания изучаемых профессиональных дисциплин, так и включение в структуру содержания образования новых учебных курсов, программ, тренингов и иных учебных средств.

Вместе с тем, следует отметить, что и компетентный подход и система «кросскультурного образования», а так же ряд других подходов, направленных на формирование кросскультурной компетентности педагога, не учитывают в полной мере того обстоятельства, что глубинные и устойчивые изменения в деятельности невозможны без соответствующего уровня развития, сформированности соответствующих структур профессионального сознания педагога.

Поскольку именно профессиональное сознание оказывается главным «узлом», где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью, то это положение можно отнести и к проблеме формирования «кросскультурной компетентности» будущего педагога. Кросскультурная компетентность – это не просто некая сумма знаний об иных культурах и их особенностях и учёт этого в своей педагогической деятельности; это, прежде всего, способность и умение сознательно строить собственную педагогическую деятельность, на основе саморефлексии и в условиях поликультурного пространства и образовательной среды. То есть речь не идёт о совершенствовании, модернизации или коррекции педагогической деятельности, речь должна идти о поисках новых оснований, на которых её нужно строить в новых межкультурных условиях.

Формирование профессионального сознания педагогов в современных кросскультурных условиях России наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса воспитания 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 педагога эффективно действовать за пределами учебных ситуаций;



- формирует способность принимать на себя ответственность за результаты проведения своих решений в жизнь и др.

Анализ исследований показывает, что педагогическая наука находится в поиске способов формирования и развития толерантного специалиста, способного к осмыслению, пониманию, принятию ценностей различных культур и приобщению студенческой молодежи к своей и чужой культуре. Образование является важнейшей составной частью культуры и включает в себя процесс наследования, сохранения, распространения и освоения ценностей культуры, процесс личностного приобщения человека к культуре (формирование его как субъекта культуры) [5].

Проживая в поликультурном обществе, каждый индивид должен овладевать культурой различий, видеть в различиях в первую очередь положительную сторону и реагировать на различие без раздражения, каким бы оно (различие) ни было. При цивилизованном отношении индивидов к окружающему различие – это источник богатства и процветания, при нецивилизованном отношении – это источник раздоров и конфликтов [36].

В процессе формирования кросскультурной компетентности важную роль играют личностные качества студентов, креативные, рефлексивные, коммуникативные и когнитивные, а также этносоциальные. Маркова Н. Г. выделяет совокупность качеств, необходимых для межкультурного понимания и эффективного взаимопонимания:

- личностные качества: положительная установка и внутренняя мотивация на межличностный контакт с человеком иной культуры, признание и уважение культурных различий, толерантность, открытость, конфликтоустойчивость, стрессоустойчивость, асертивность, спонтанность и др.;
- креативные качества: оригинальный интеллект, огромный творческий потенциал, сконцентрированное, логическое мышление, проявление оправданной готовности к адекватному риску, креативный потенциал и др.;
- когнитивные качества: знания о содержании культурных различий, о нормах и ценностях как родной, так и иных культур и потребность в их постоянном пополнении;
- этносоциальные качества: речевая культура, уважение, признание обычаев, традиций другой культуры (этноэтикет), способность к конструктивному решению этносоциальных проблем, владение этноневербальной культурой;
- рефлексивные качества: готовность к межкультурной коммуникации, сравнение себя с другими людьми, осознание как положительных, так и отрицательных сторон собственной личности; адекватная оценка собственной сенсительности,

компетентности, собственных действий, поведения, внутреннего состояния и взаимоотношений с людьми другой культуры; способность осмысления межкультурного процесса и преодоление стереотипов;

- коммуникативные качества: коммуникабельность, осуществление межкультурного диалога в условиях взаимодействия, предполагающего достаточно высокий уровень владения языковыми средствами, рефлексией; обеспечение возможности адекватного межкультурного общения на основе культурной грамотности в соответствии с предметом и контекстом коммуникации [5].

Практика показывает, что личность, обладающая большинством выше перечисленных качеств, в ситуациях межкультурного общения действует эффективнее и адекватнее, т. к. уровень сформированности кросскультурной грамотности и межкультурной компетентности у нее выше.

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения культуре межнационального общения. При этом целесообразно использовать методы, которые не преподносят готовые решения, а требуют анализа, абстрагирования, классификации фактов в виде диагностики конкретных ситуаций межнационального общения, отношений и понимания, а также генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания. Среди них: дискуссии, деловые игры, моделирование, выполнение индивидуальных и групповых заданий, решение проблемных задач, межкультурные собеседования, анализ этнокультурных ситуаций, межкультурные тренинги и др., которые позволяют погрузиться студентам в активное контролируемое конструктивное межнациональное взаимодействие. Приведенные методы реализуются в различных организационных формах обучения (лекции, проблемные лекции, семинары, спецсеминары).

Таким образом, поиск наиболее эффективных методов развития кросскультурной компетентности студентов вуза является одной из актуальных проблем профессиональной подготовки. Развитие кросскультурной компетентности становится одной из приоритетных целей высшего образования. В этом направлении можно рекомендовать следующие меры: совершенствование учебных программ, установление междисциплинарных связей, подготовка преподавателей и специалистов по межкультурному общению, формирование дополнительных умений и навыков в области межкультурного взаимодействия, расширяющего функциональные возможности в профессиональной сфере и прежде всего в педагогической.

## Литература

1. Белкин, А. С. Проблемы педагогического мастерства / А. С. Белкин. – М.: Педагогика, 1987. – 150 с.
2. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство./ А. С. Белкин.- Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004.
3. Вербицкий А. А. Проблемы становления парадигмы непрерывного образования: контекстный подход./ А. А. Вербицкий.// Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: материалы международной научно-практической конференции. (19-20 мая 2008г.; Липецк): В 3ч.- Липецк: ЛГПУ, 2008. Ч.1. – 364с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе /А. А. Вербицкий.- М.: Высшая школа,1991. – 207с.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования // Вестник Учеб.-метод. об-ния по проф.-пед. образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. Вып. 1 (37). С. 5, 46.
6. Исаев, Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога./ Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков //Вопр. психологии. – 2000. – №3. – С. 57-67.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя //Высшее образование сегодня.- 2003.- №5.-с.34-42
8. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова //Педагогика. 1995. - С. 53 - 63.
9. Маркова, Н. Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Среднее профессиональное образование. – 2009. - №3. – С.16-21.
10. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 - «Педагогика и психология» / Л. М. Митина. - М.: Academia, 2004. - 318 с.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов./ В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. - М.: Школьная Пресса, 2000.

## **Кросскультурная компетентность как условие успешной социальной адаптации студентов-педагогов**

Серьезные изменения в политической, национальной и общественной сферах, а так же реализация приоритетного национального проекта «Образование», ставят новые целевые ориентиры в подготовке специалистов способных работать в современных кросскультурных условиях. Президент России Д.А. Медведев 27 декабря 2010 г. на совместном заседании Госсовета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике объявил, о том, что без поддержания гражданского мира, межнационального и межконфессионального согласия в нашей стране не может быть никакого будущего ни у нас, ни у наших детей, невозможно сохранение и развитие самого государства. Стоит отметить, что вопросы межнациональных отношений ранее никогда не относились к приоритетам ни региональной, ни федеральной деятельности. В ноябре 2011 г. Д.А. Медведев на встрече с муфтиями в г. Уфа вновь вернулся к вопросу о межнациональном взаимодействии.

Россия исторически формировалась как многонациональная держава. К концу XX столетия существенным изменениям подверглась культурная и экономическая система даже тех общностей, которые в течение относительно долгого времени сохраняли приверженность традиционной культуре. Модернизация образа жизни привела к повышению неопределенности этнической идентичности и снижению ее позитивности [10]. В настоящее время в условиях разнообразия и многомерности социальных явлений поликультурность выступает важным условием устойчивого социального развития, обеспечивающим интеграцию каждого человека в мировое культурно-образовательное пространство [1, с.109].

На современном этапе перед российской системой образования стоит задача осмысления и анализа происходящих в России кардинальных кросскультурных изменений: нередки случаи возникновения религиозной напряженности между представителями разных народов, факты национального унижения. Закон «Об образовании», Концепция модернизации образования и другие документы федерального уровня указывают на воспитание толерантности и формирование кросскультурной компетентности как на важные задачи образования, что предупреждает расизм, шовинизм, этноцентризм и т.д. [3,4].

Воспитатель детского сада или учитель школы – один из тех взрослых, кто вводит детей в мир человеческой культуры. Новые требования в поликультурной системе образования предполагают высокий профессионализм педагогов, который определяется составляющими его кросскультурной компетенции.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, изучающей особенности профессионального сознания педагога ДОО и специфику его деятельности в современных кросскультурных условиях России, были выявлены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью. Эти противоречия особо проявляются в ситуациях межкультурного взаимодействия с субъектами педагогической деятельности, когда происходит столкновение национального и профессионального сознания.

Национальное сознание формируется в длительном процессе усвоения личностью определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ей функционировать в качестве полноправного члена общества. В то время как профессиональное сознание включает систему знаний, норм и ценностей, обеспечивающие профессиональную деятельность педагога. В ходе педагогической деятельности в кросскультурных условиях происходит постоянное столкновение национального и профессионального сознаний. Зачастую, особенно в конфликтных ситуациях, на первый план выступает национальное сознание, вследствие чего педагог совершает ошибки в межкультурных ситуациях взаимодействия.

Современное образование требует усиление специальных знаний, умений, навыков в ситуациях межкультурного взаимодействия от педагогов. По мнению Н.Ш. Сыртлановой, воспитатели должны:

- знать народную культуру, историю, традиции, национальные особенности народов, представленных в социально-этнической среде дошкольной группы;
- уметь использовать знания в воспитательно-образовательном процессе, в сфере устно-народного, музыкально-игрового, декоративно-прикладного фольклора;
- владеть коммуникативными навыками, современными культурными моделями поведения [10, с.71].

Основной составляющей педагогической деятельности является изучение национально-психологических ценностей различных этнических общностей. Педагогу необходимо предварительно познакомиться с обычаями и традициями народов, с представителями которых имеют дело, тогда он придет в многонациональный коллектив уже с определенными представлениями о формах поведения будущих подопечных, их возможных реакциях на те или иные воспитательные мероприятия, а также способах стимулирования их социально ориентированной деятельности. Воспитателю важно постоянно анализировать складывающиеся ситуации в межнациональных отношениях, проводить работу по изучению национально-психологических особенностей детей, способствуя созданию дружественных отношений в группе. Помимо этого, педагоги должны

обладать высокой культурой межнационального общения, чувством такта, деликатностью в отношениях с представителями различных этносов. Чтобы оказать на них воспитательное воздействие, необходимо быть знакомым с их национально-психологическими ценностями [6, с. 34].

По мнению В.Ю. Хотинец, решающим периодом развития этнического самосознания является студенческий возраст. Дальнейшее его изменения представляют уже трансформацию в зависимости от экономических, демографических, социально-экономических условий жизнедеятельности этноса. В связи с этим необходимо формировать кросскультурную компетентность у студентов-педагогов в процессе обучения в вузе, чтобы избежать ошибок в ситуациях межкультурного взаимодействия.

С каждым годом в образовательных учреждениях увеличивается количество детей, для которых Россия не является родной страной. Перед большинством учреждений страны стоит задача интеграции детей других национальностей в жизнь группы, класса в целом. Эта проблема решается практически на всех возрастных этапах.

Среди педагогов, занимающихся с детьми из нерусских семей, существует несколько основных позиций по отношению к русскому языку и детям-иммигрантам. «Их можно расположить по шкале терпимости – от полного неприятия и нежелания делать что-либо для поддержки детей и их родного языка до стремления ввести дополнительные занятия по их родному языку, от отношения к двуязычию как досадному отклонению от нормы до желания сделать всех российских детей, в т.ч. и говорящих только по-русски, по крайней мере, двуязычными (если другие говорят на нескольких языках, почему русские в этом ограничены?)» [9].

Е.А. Панько выделяет в деятельности педагога ДООУ четыре группы умений. Гностические умения дают возможность познать предмет деятельности, а также оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения. Они тесно связаны со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, развитием психологической наблюдательности. Конструктивные умения помогают воспитателю проектировать различные виды деятельности, личность каждого ребенка или группы в целом. Организаторские умения помогают организовать как свою деятельность, так и деятельность детей. Коммуникативные умения помогают установить контакт с отдельными детьми или со всей группой, администрацией, коллегами, родителями. Все эти профессиональные умения взаимосвязаны [8].

В кросскультурных ситуациях, на наш взгляд, коммуникативные умения приобретают особую значимость. В кросскультурную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми в ситуациях межкультурного взаимодействия. Адекватное взаимопонимание участников коммуникации,

принадлежащих к разным национальным культурам, исследователи трактуют как межкультурную коммуникацию [2]. Отсутствие коммуникативных умений у педагога приводит к возникновению конфликтов в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Таким образом, для того чтобы препятствовать возникновению ошибок в ситуациях межкультурного взаимодействия, необходимо формировать как можно раньше у педагогов межкультурную (кросскультурную) компетенцию, которая является составляющей компетентности в общении с представителями других культур (А.С. Купавская и др.). Исследователи выделяют межкультурную, этнокультурную, этнопедагогическую, этнопсихологическую, поликультурную компетентности, которые являются синонимами понятию «кросскультурная компетентность».

Манойлова М.А. и др. сходятся во мнении что, развитие кросскультурной компетентности педагога будет способствовать повышению степени его психической адаптации к внутренней и кросскультурной (внешней) среде. Нарушение этнической идентичности может привести к появлению напряженности как в межличностном взаимодействии, так и в межгрупповом, что в дальнейшем будет проявляться в возникновении национальной розни и межэтнических конфликтах [5].

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросскультурная компетентность», основными ее структурными компонентами являются: способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросскультурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации, религия, обычаи и традиции и т.д.

В ходе исследования была разработана модель кросскультурной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, которая представлена на рис. 1.

В основу теорию модели положена теория структуризации Э. Гидденса о взаимообусловленности индивида и структуры. Согласно теории, ребенок, только родившись, включается в этническое пространство: его окружают предметы, которые могут представлять определенную ценность для того или иного этноса, вокруг него люди говорят на определенном языке, который является родным для определенной этнической группы. То есть, человек существует в пространстве наполненном культурной основой, являющейся ценностью для этнической группы. Когда человек растет, его мир расширяется, следовательно, расширяется и ценностное пространство, в процесс его социализации включаются огромное количество институтов претендующих на роль институтов социализации, в том числе и этнической (такие как школа, окружение человека,

религиозные институты, самый важный институт формирования этнической идентичности - семья, и много других).

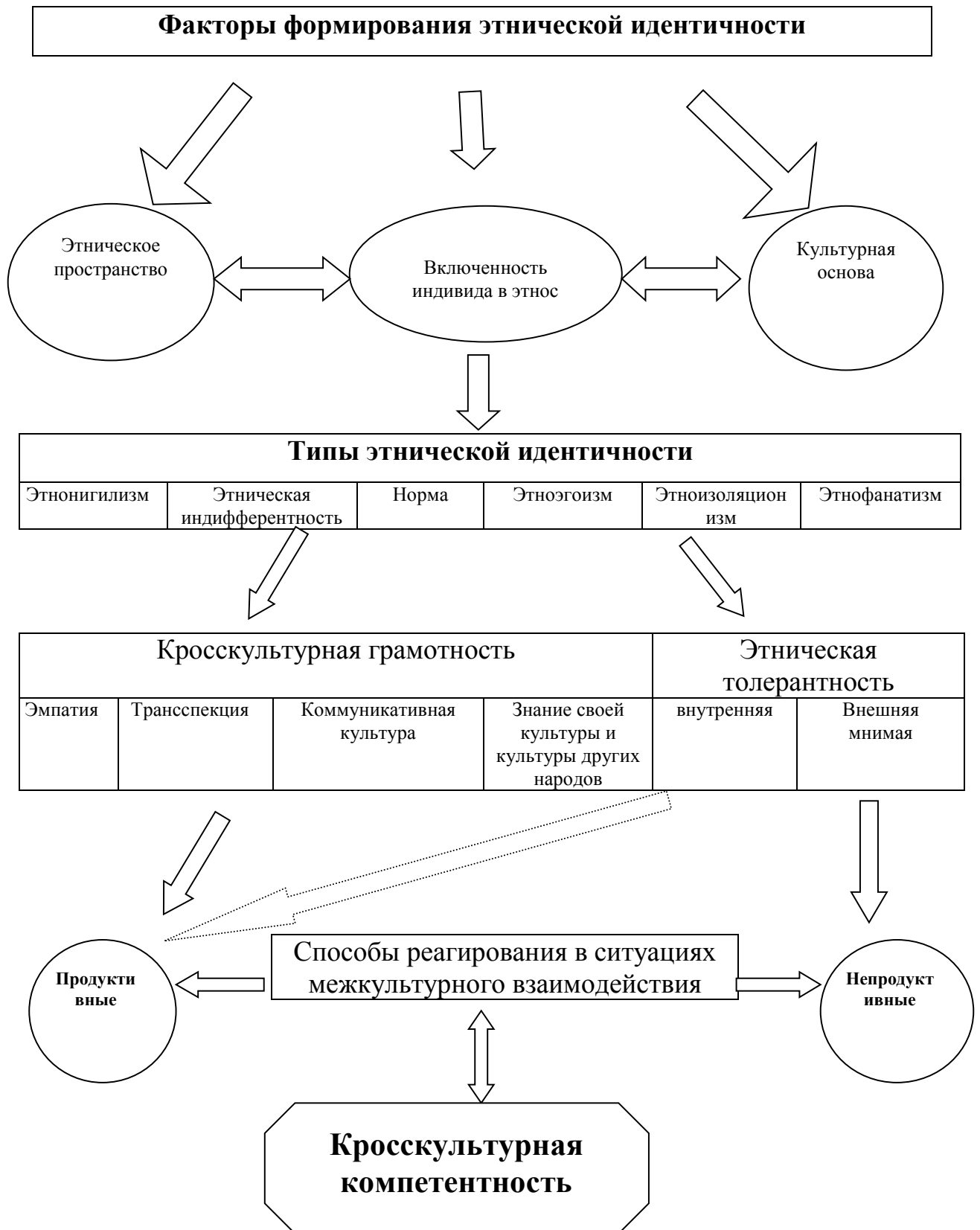


Рис. 1. 1. Кросскультурная компетентность педагога ДОУ



Таким образом, именно институты предлагают ценностно-нормативную базу для формирования этнической идентичности.

Однако факт существования этнических маргиналов доказывает тот факт, что человек принимает непосредственное участие в формировании своей идентичности, поскольку структура ценностей и ценностные ориентации, предлагаемые институтами социализации, не усваивается всеми в таком виде, в котором она предлагается ими. Процесс социализации - процесс двусторонний. Человек может принять ценности, а может и не принять. На данном этапе включаются механизмы персонификации ценностей, либо их отторжение. Далее человек может стать этническим маргиналом [11].

Таким образом, факторами формирования этнической идентичности являются этническое пространство (семья, школа и т.д.), культурная основа (религии, обычаи, ценности) и включенность индивида в этнос (мотивационно-целевой компонент).

Залогом взаимопонимания разных народов на межкультурном уровне является кросскультурная грамотность, под которой понимается умение человека принимать содержание и формы культуры другого народа, участвовать в совместной культурной деятельности, обогащающей и развивающей его как личность (В.Г. Рощупкин). Кросскультурная грамотность, по нашему мнению, является одним из условий кросскультурной компетентности, обеспечивающая эффективные межкультурные контакты в процессе педагогической деятельности. Знание, различение и использование продуктивных способов субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности педагогов ДОУ будет способствовать развитию межличностных отношений. Толерантность-интолерантность педагога ДОУ - один из компонентов имплицитной составляющей профессионального сознания, который оказывает влияние на межличностные отношения в процессе профессиональной деятельности и взаимодействия в кросскультурных ситуациях.

Как отмечает О.Н. Недосека, 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, являясь регулятором профессионального поведения, а источником их развития являются нравственные ценности общества, усваиваемые в процессе воспитания и обучения на всех этапах личностного и профессионального становления (В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов).

Кросскультурная компетентность педагога - совокупность способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с

другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственной. Вместе с тем, кросскультурная компетентность – это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем кросскультурную компетентность как процесс обучения способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок сознания [7].

Следует отметить, что и компетентностный подход и система «кросскультурного образования», а так же ряд других подходов, направленных на формирование кросскультурной компетентности педагога, не учитывают в полной мере того обстоятельства, что глубинные и устойчивые изменения в деятельности невозможны без соответствующего уровня развития, сформированности соответствующих структур профессионального сознания педагога и специально организованной работы.

Профессиональное сознание не складывается из набора или даже системы разнообразных компетентностей. Компетентность – это не только знание, но и умение строить, перестраивать и совершенствовать собственную деятельность, то есть компетентность – это проявление сознания в его рефлексивном, смысловом отношении. Компетентностный подход к формированию педагогического сознания в его кросскультурном компоненте, на наш взгляд, поможет педагогу не только адекватно действовать в имеющейся на сегодняшний день межкультурной среде, но и быть готовым к изменениям в ней, быть готовым к самостоятельной перестройке собственной педагогической деятельности, если того потребуют изменившиеся условия.

### Литература

1. Белогурцов, А. Идея поликультурности в образовательном процессе // Высшее образование России / А. Белогурцов. – 2005. – №3. – С. 109-112.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 276 с.
3. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: <http://www.un.org/russian/document/convents/childcon.htm/> (дата обращения: 18.04.2010).
4. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 5. — с. 10-23.
5. Манойлова, М.А. Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования / М.А. Манойлова // Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей/ Науч. ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеева. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10.

6. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.
7. Недосека О.Н., Науменко А.В. Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений / О.Н. Недосека, А.В. Науменко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - № 3(6), 2011. – С. 219-223 – ISSN 2221-5662 .
8. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада: Учеб. пособие для пед. Ин-тов / Е.А. Панько. – Минск: Издательство «Вышэйшая школа», 1986.
9. Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском саду / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, 2008.- №1. – С. 4-13.
10. Сыртланова, Н. Ш. Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Н.Ш. Сыртланова. - Уфа, 2008. - 187 с.
11. Giddens, A. The constitution of society. – Oxford: Polity Press, 1997. – 179 p.

## **Развитие коммуникативной культуры педагога как средство повышения качества образования в детском саду**

Сегодня особенно острой является проблема коммуникативной культуры, что повышает требования к профессиональной деятельности современного педагога. Формирование культуры коммуникативной деятельности педагога является важным условием и средством самореализации личности, педагогического поиска, личностного совершенствования.

Базовую основу коммуникативной культуры педагога составляет общительность, которая как свойство личности включает в себя коммуникабельность, эмпатию, развитый эмоциональный интеллект, умение устанавливать эмоциональный контакт, управлять своими эмоциями и др. Исследования таких авторов, как Никитина Г.Н., Соломатин А.М. [11], Трофимова Г.С. [15] показывают, что у педагогов, как начинающих, так и со стажем, наблюдается недостаточная сформированность коммуникативной компетенции, умений и механизмов понимания другого человека.

Анализ психолого-педагогических трудов Леонтьева А.А. [9] Введенского В.И. [6], Зарецкой И.И. [8] показал, что на протяжении многих лет идет поиск разнообразного содержания, форм и методов взаимодействия педагогов с детьми, родителями, коллегами.

Актуальность проблемы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога в целом и его коммуникативной культуре в процессе воспитания и обучения.

Традиционной составляющей практической работы психолога в учреждениях образования является психологическое просвещение педагогов.

Психологическое просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и лично значимые для них сведения, позволяющие:

- организовать эффективный воспитательно-образовательный процесс;
- построить взаимоотношения с воспитанниками, коллегами и родителями на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии и общении с другими участниками педагогического взаимодействия.

Как основа профессиональной деятельности педагога понятие «коммуникативная культура» предусматривает выполнение норм и правил общения, основанных на уважении и доброжелательности, с

использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. Культура коммуникативного поведения предполагает умение не только действовать нужным образом, но и воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов, жестыкуляции. В данном аспекте коммуникативная культура рассматривается как педагогический феномен, представляющий собой позицию личности и уровень профессионального развития.

Любое педагогическое действие предполагает контакт и ведущую роль педагога в процессе общения. Для конструктивности контакта ему нужны не только знания и учет индивидуальных особенностей собеседника (ребенка, родителя, коллеги), но и владение методами построения оптимальных стратегий педагогического воздействия. Это возможно при ориентации педагога на формирование у себя коммуникативных качеств, умения адекватно оценивать межличностные отношения.

Характер педагогической деятельности постоянно ставит педагога в ситуации общения, требуя от него проявления коммуникативной компетентности, которая зависит от уровня развития социально-психологических качеств личности, способствующих межличностному взаимодействию. К ним в первую очередь относятся общительность, рефлексивность, гибкость, эмпатийность.

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

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

Причинами низкой коммуникации могут быть:

- стереотипы: упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуаций (отсутствие объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем);  
«предвзятые представления»: склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам («мы верим тому, чему хотим верить», мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное);
- плохие отношения между людьми: если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда;
- отсутствие внимания и интереса собеседника (интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя);

- пренебрежение фактами: привычка делать выводы и заключения при отсутствии достаточного числа фактов;
- ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т.п.;
- неверный выбор стратегии и тактики общения.

С педагогическим коллективом нашего ДОУ осуществляется психологическая работа по развитию коммуникативной культуры педагогов, созданию условий для их психологического здоровья и эмоционального благополучия.

В 2006 году в нашем ДОУ был организован педагогический клуб «Фрекенбок +», в рамках которого проводится работа с педагогами с целью оказания психологической поддержки в их профессиональной деятельности. Клуб стал инновационной формой работы психолога с коллективом.

Педагогический коллектив составляют 31 педагог, 10 специалистов. Стаж работы педагогических работников коллектива от 2 до 20 и более лет.

В результате проведенных исследований на первом этапе работы клуба (2006–2009 г.г.) было установлено, что многие педагоги испытывают психоэмоциональное напряжение, что, конечно же, отрицательно влияет на их коммуникативные взаимоотношения с коллегами, родителями и, в первую очередь, с детьми.

Для определения уровня общительности, стиля педагогического общения, способности педагогов к эмпатии было проведено психодиагностическое исследование. В исследовании приняли участие 30 педагогов.

Числовые показатели отражены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

### Оценка уровня общительности (тест Ф. Ряховского)

<b>3–8 баллов 4 человека (13 %)</b>	<b>9–24 балла 25 человек (83 %)</b>	<b>25–31 балл 1 человек (4 %)</b>
Очень общительны. Любят принимать участие в дискуссиях. Берутся за любое дело. Вспыльчивы, обидчивы, нередко необъективны.	Общительны, любопытны, любят высказываться по разным вопросам. Любознательны, охотно слушают собеседника. Новые проблемы не пугают.	Не коммуникабельны, замкнуты, предпочитают одиночество. Новая работа и необходимость новых контактов надолго выводит из равновесия.

Таблица 2

**Опросник определения стиля педагогического общения**

<b>25–30 баллов 24 человека (80 %)</b>	<b>10–24 балла 6 человек (20 %)</b>	<b>10–19 баллов 0 человек (0%)</b>
предпочтение к демократическому стилю	склонность к авторитарному стилю	выраженность либерального стиля общения

Таблица 3

**Опросник для диагностики способности к эмпатии  
(А. Мехрабиен, Н. Эпштейн)**

<b>Уровень эмпатических тенденций</b>			
<b>высокий</b>	<b>средний</b>	<b>низкий</b>	<b>очень низкий</b>
5 человек (17 %)	16 человек (53 %)	9 человек (30 %)	0 человек (0%)

Диагностика показала, что на данном этапе развития педагогического коллектива нашего ДОО необходима работа по совершенствованию коммуникативных навыков и эмпатийных способностей воспитателей (30%).

В связи с этим в коллективе проводится психологическая работа по развитию коммуникативной культуры (компетентности) педагогов, созданию условий для их психологического здоровья и эмоционального благополучия.

Цель проводимой работы: осознание педагогами своей индивидуальности в профессиональной деятельности, поиск резервов для более эффективной работы, выявление причин возможных или истинных профессиональных проблем, изменение педагогической позиции с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения с детьми.

Задачи:

1. Мотивировать педагогов к анализу собственных педагогических взглядов и установок.
2. Способствовать развитию невербальных и вербальных средств передачи информации, навыков конструктивного выражения своих эмоций и чувств, активного слушания, эмпатии, партнерских отношений и рефлексии.
3. Обеспечить условия для развития эмоциональной отзывчивости, эмоциональной выразительности и эмоциональной устойчивости педагогов.
4. Обучить навыкам саморегуляции эмоциональных состояний.

Режим проведения занятий: 1 раз в месяц.

Структура занятия:

1. Вводная часть включает разминку, которая представлена упражнениями, позволяющими настроиться на основную работу.
2. Основная часть занимает большую часть времени и предназначена для рассмотрения в теоретическом и практическом плане вопросов основного материала.
3. Заключительная часть включает:
  - подведение итогов занятия, рефлексия;
  - снятие эмоционального напряжения посредством релаксации.

В работе с группой педагогов психологом используются различные методические средства.

Диагностические процедуры используются как средство получения новой информации о себе, как средство самопонимания и самораскрытия.

Информирование может проводиться через описание случаев из собственной практики и анализ материала, возникающего «здесь и теперь». Это вмешательство, при котором ведущий помогает участникам, если они сталкиваются с трудностями, предоставляет им обратную связь и поддерживает их в процессе взаимодействия.

Групповая дискуссия – это свободный вербальный обмен знаниями и мнениями между участниками группы. Она позволяет обучить участников группы конструктивному анализу реальных ситуаций, развивает умение слушать, понимать позиции оппонентов, взаимодействовать с другими участниками.

Психогимнастика используется для обеспечения следующих целей:

- диагностической – в пантомиме проявляются скрытые импульсы поведения и позиции участника;
- коррекционной – психогимнастика служит формированию определенных навыков и типов поведения, помогает корректировать неадекватные эмоции и дает материал для интерпретации и установления обратной связи.

Проективное рисование – вспомогательный метод групповой работы, дающий основание для диагностики и интерпретации затруднений в общении. Метод позволяет работать с мыслями и чувствами, которые участник не осознает по тем или иным причинам.

Психотехнические игры и упражнения помогают педагогам справиться с различными обстоятельствами, и направлены на достижение двух целей. Во-первых, они способствуют гармонизации внутреннего мира педагога, ослаблению его психической напряженности. Во-вторых, они нацелены на развитие внутренних психических сил педагога, расширение профессионального самосознания.

Ролевые игры – это метод, суть которого заключается в разыгрывании участниками различных ролей. Этот метод полезен тем,



что позволяет участникам «укрыться за ролью». Тем не менее, разыгрывание ролей является мощным механизмом изменения.

Проводимая работа по развитию коммуникативной культуры педагогов предполагает достижения следующих результатов: осознание своей индивидуальности в педагогической деятельности, ориентация педагогов на построение личностных взаимоотношений с детьми, освоение навыков рефлексивного и эмпатийного поведения.

### Литература

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. - 1988. - № 4.
2. Аралова М.А. Формирование коллектива ДОУ: Психологическое сопровождение. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Банщикова Т.Н., Ветров Ю.П., Клушина Н.П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.П. Ветрова. – М.: Книголюб, 2004.
4. Борисова Т., Галашко Л., Доценко Л. / Детский сад от «А» до «Я». № 3, 2009г.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 2001.
6. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога. – СПб., Просвещение, 2004.
7. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – СПб.: Речь, 2007.
8. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя. – М.: Сентябрь, 2002.
9. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1989.
10. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие для ВУЗов. – М.: Просвещение, 2003.
11. Никитина Г.Н., Соломатин А.М. Педагогическое общение. – Омск, 1995.
12. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2000.
13. Практические семинары и тренинги для педагогов. – Вып. 1. Воспитатель и ребенок: эффективное взаимодействие / авт.-сост. Е.В. Шитова. – Волгоград: Учитель, 2009.
14. Профессиональное саморазвитие молодого педагога: практикум / авт.-сост. Л.Р. Шафигулина. – Волгоград: Учитель, 2009.
15. Трофимова Г.С. Основы педагогической компетентности. – Ижевск, 1994.

## **Предпосылки совершенствования самостоятельной работы студентов в условиях современного образовательного процесса**

Утверждение тенденции «образования через всю жизнь», введение многоуровневого образования, обуславливающего повышение мобильности преподавателей и обучающихся, развитие новых форм образования (дистанционного, экстерната, неформального), где самостоятельность выступает условием успешности, все это актуализирует проблему выстраивания полноценной методически и методологически грамотной системы самостоятельной учебной деятельности студентов. Среди современных технологий дистанционные образовательные технологии соответствуют этому виду деятельности студентов, поскольку изначально сориентированы на сознательную самостоятельную пользовательскую активность.

Самостоятельная работа студентов (СРС) как дидактическая форма обучения в вузе является одним из основных способов учения и системой организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью студентов (С.А. Пакулина). В рамках системно-деятельностного подхода выделяются следующие **признаки СРС** как специфической формы активности субъекта:

- это деятельность учебная, внутренне мотивированная;
- реализуется при внешнем контроле и оценке, сочетающихся с самоконтролем и самооценкой;
- выступает условием развития индивидуальных способностей, прежде всего самостоятельности;
- и осуществляется посредством специфических действий и операций разного уровня.

«Появление педагогической организующей функции и организованного педагогом по определенным правилам и нормам регулярного, воспроизводимого учебного процесса как особого типа деятельности ..., – пишут Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М.А. Кубышева, В.А. Петерсон, – объясняется необходимостью компенсации недостаточных способностей к рефлексивной самоорганизации в процессах самоизменения, которые приводят к неэффективности всей деятельности в целом» [4, с. 39]. Несмотря на то, что функция организации СРС реализуется преподавателем, студент выполняет целый ряд самостоятельных действий: осознает цели своей деятельности, понимает и принимает учебную задачу, принимает её личностный смысл, подчиняет этой задаче другие интересы и формы своей занятости; самоорганизуется в распределении учебных действий во времени, самостоятельно

контролирует себя в процессе выполнения. Однако СРС не является самообучением, поскольку студент не выступает субъектом ее целеполагания и организации. В идеале, СРС стремится к самообучению, когда обучающийся сам определяет свои образовательные потребности, планирует способы и отбирает средства обучения, организует деятельность, поддерживает интерес, контролирует и мониторит свои достижения и т.д., т.е. выступает полноценным субъектом саморазвития.

Несмотря на признание значимости самостоятельной работы в учебном процессе вуза и, особенно для становления самостоятельного компетентного специалиста, способного решать и обосновывать свои решения профессиональных задач, имеются ряд системных **противоречий**, снижающих качество СРС (С.Е. Смирнова, З. Абасов, Е.Г. Михалкина).

Прежде всего, сохраняется приверженность преподавателей к вербальным способам передачи информации и к репродуктивным методам преподавания. Опрос учителей старших классов (по данным С.Е. Смирновой) показал, что большая их часть (78%) регулярно использует на своих уроках задания, требующие меньшей самостоятельности учеников (сообщения, справки и т.п.). Половина опрошенных учителей только от случая к случаю может использовать результаты самостоятельной работы более высокого уровня (доклады, рефераты и т.п.). Большинство педагогов (90%) не могут организовывать эффективную самостоятельную работу частично-поискового и поискового уровня, что является основным для старших классов [5, с. 127].

Другое противоречие связано с наследием знаниевой образовательной парадигмы, когда главной задачей учителя было транслировать культурно-исторический опыт чаще в форме готовых образцов, а учащийся должен был усвоить эти образцы. На долю самостоятельной работы на уроке в школе в среднем отводилось не более 10% времени. И сегодня нередко основным содержанием взаимодействия преподавателя и студента выступает знание, информация по предмету, вместо саморазвития и становления компетентности участников образовательного процесса. Более того, уже звучит проблема избыточной информации в связи с доступностью любых источников посредством ИКТ и интернет. В итоге, в информационно насыщенном учебном процессе существенно сокращается учебное время для формирования необходимых умений самостоятельной работы.

При организации самостоятельной работы по-прежнему остро стоит проблема учета преемственных связей с другими предметами и с предшествовавшими этапами обучения.

Недостатки методического сопровождения учебных действий неоднократно подчеркивались в педагогических исследованиях П.И. Пидкасистого, Г.М. Коджаспировой, А.П. Тряпициной и др. На

сегодняшний день методическое и методологическое обеспечение самостоятельной работы студентов признается слабо разработанным.

Существенные трудности в организации самостоятельной работы связаны с низкой мотивацией обучающихся и снижением интереса к предмету. Таким образом, преодоление выделенных противоречий способно улучшить организацию самостоятельной работы студентов. СРС повышает познавательную активность и самостоятельность обучающихся, способна влиять на формирование познавательного интереса и положительную мотивацию обучения.

Рассмотрим *условия успешности осуществления СРС*.

Первое условие это *методическое обеспечение*: наличие педагогически обоснованных рекомендаций по выполнению различных видов самостоятельных работ. Эти рекомендации должны соответствовать следующим требованиям:

- состояться с опорой на систему обязательных знаний и умений;
- содержать поэтапную диагностику и контроль решения учебных задач на основании технологической карты дисциплины, позволяющих скорректировать базовую модель управления познавательным процессом;
- включать разнообразные источники предметных знаний, соответствующие базовому уровню знаний, умений обучающихся, способствующие росту заинтересованности к изучению предмета и мотивации к самостоятельной работе (сообщения, доклады, рефераты, презентации);
- обязательно наличие алгоритмов, памяток, схем, позволяющих организовать дифференцированный подход в организации самостоятельной работы с учетом зон ближайшего и актуального развития обучающихся;
- содержать пакеты заданий разного уровня сложности;
- содержать разработанные требования к изложению изученного материала и критериев оценивания выполненных самостоятельных работ накопительного характера с повышающим коэффициентом уровня сложности;
- предусматривать использование современных информационных компьютерных технологий [5, с. 129].

Ф.Н. Апиш связывает соблюдение дидактических требований с мотивацией самостоятельной работы студентов. Он отмечает, что важным фактором выступает понимание преподавателем сущности СРС, знание сложившейся классификации самостоятельных работ, дидактических целей и методических задач, решаемых в рамках того или иного вида. Необходимо соотносить виды СРС, этапы обучения и индивидуальные особенности студентов. Автор подчеркивает необходимость включения

студентов в самостоятельную деятельность с учетом их индивидуального опыта (знаний, умений и навыков), а также понимать закономерности контролирующей функции преподавателя [2, с. 45].

Далее успешность СРС зависит от такого ресурса как *организационное обеспечение*, т.е. наличие специально отведенного места (времени) в учебно-воспитательном процессе на освоение и осуществление самостоятельной работы.

В связи с реализацией идей компетентностного подхода в третьем поколении ФГОС уже предусмотрено значительное увеличение доли самостоятельной работы – до 60% учебного времени. Однако наполнение данного времени во многом зависит от следующего условия.

Третье условие эффективности СРС – *развитые умения и навыки* самостоятельной работы у обучающихся. Как отмечает С.Е. Смирнова, в последние годы прослеживается отрицательная динамика уровня сформированности умений самостоятельной работы старшеклассников в целом. Например, в отношении умений работать с письменными источниками: учителя считают, что десятиклассники с трудом выделяют ключевые слова (28%) и главную мысль источника (20%), немногие ученики могут самостоятельно устанавливать причины, сущность, последствия событий (4%), определять противоречия развития (1%), сопоставлять источники (1%), реферировать источники (5%), приводить доказательства (9%). Помощь или руководство учителя требуются десятиклассникам при составлении планов (51%), написании конспектов (40%)<sup>1</sup>. Практически все старшеклассники на момент выпуска не обладают самостоятельностью при отработке более сложных умений, сформировавшихся в 10–11 классах, - это анализ нескольких источников (75%), их сопоставление (100%), критический подход (100%), реферирование (68%).

Анкетирование старшеклассников подтвердило наличие затруднений при выполнении самостоятельных работ в 10–11 классах: сложность в отборе материала (20%), трудно в целом (18%), неизвестно, как (14%), непонятно (9%), не устраивает результат (6%) и др.

Как часть учебного процесса, СРС базируется на школьном опыте студентов, и развивается под руководством вузовского преподавателя. Последний, проектируя СРС, определяет ее место в структуре учебного процесса, уточняет цели и задачи выполнения самостоятельных работ, насыщает обучение разнообразными типами и формами самостоятельных работ, продолжает формирование специальных умений и навыков. Последовательность включения студентов в самостоятельную работу способствует повышению ее качества (см. табл. 1).

---

<sup>1</sup> Анкетирование 48 учителей проводилось в 2008–2009 гг. в С.-Петербурге и других регионах.

Четвертое условие - педагогическое сопровождение самостоятельной работы обучающихся. Педагогическое сопровождение СРС – деятельность преподавателя, направленная на создание благоприятных условий путем предоставления необходимых средств обучения и рекомендаций для решения обучающимся своих задач (проблем) в обучении.

Таблица 1

**Соответствие уровней СРС видам деятельности субъектов образовательного процесса\***

Уровень самостоятельной работы	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Цель самостоятельной работы
<b>1 уровень:</b> воспроизводящие самостоятельные работы по образцу	Последовательно указывает на необходимость совершения строго определенных действий	Обучается самостоятельно работать с учебником, находить ответ на поставленный вопрос, решать примеры, задачи	Закрепление знаний, формирование умений, навыков
<b>2 уровень:</b> реконструктивно-вариативные работы	Привлекает обучающихся к решению вариативных самостоятельных работ, сообщает в самом задании общую идею решения	Воспроизводит не только отдельные функциональные характеристики знаний, но и структуру знаний в целом. Обучается развивать идею решения задания в конкретный способ решения применительно к условиям задачи.	Формирование умений преобразовывать, реконструировать, обобщать ранее приобретенные знания и умения для решения задач, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи.
<b>3 уровень:</b> эвристические работы	Создает и организует по ходу занятия проблемную ситуацию, намечает план решения, консультирует и помогает в процессе реализации обучаемыми последующих поисковых этапов.	Разрешает проблемную ситуацию, которую создает преподаватель, приобретает опыт поисковой деятельности, овладевает элементами творчества.	Формирование элементарных умений и навыков поисковой деятельности.
<b>4 уровень:</b> творческие (исследовательские) работы	Ставит проблему, для решения которой необходим опыт проведения целостного исследовательского процесса, способность самостоятельно видеть и эффективно решать познавательные значимые исследовательские задачи.	Ставит проблему, для решения которой необходим опыт проведения целостного исследовательского процесса, способность самостоятельно видеть и эффективно решать познавательные значимые исследовательские задачи. Обучается раскрывать проблему как познавательную задачу.	Формирование навыков исследовательской, творческой деятельности. Проявление самого высокого уровня самостоятельной и познавательной активности обучающегося.

\* составлено Г.И. Голобоковой [3, с.335].

Педагог должен владеть методикой планирования, организации, контроля и оценки самостоятельной работы обучающегося как формы организации индивидуальной и групповой учебной деятельности. По данным С.Е. Смирновой готовность к увеличению доли самостоятельной работы во многом определяется стажем, квалификацией и творческим потенциалом преподавателя [5, с. 127].

Очевидно, что значительная доля образовательных усилий студентов сильно зависит от качества педагогической поддержки. И чтобы обеспечить это качество СРС преподаватель должен вложить много сил и времени, что невозможно без соответствующей мотивации.

Поэтому следующее условие это *мотивация преподавателей* на поддержание должного уровня (поискового, творческого) самостоятельной работы студентов. Здесь, помимо традиционных методов организации самостоятельной работы хорошую поддержку оказывают современные информационные и коммуникационные технологии. Их использование позволяет интенсифицировать коммуникации между студентами, между студентами и преподавателями, организовать процесс обработки информации, обеспечить доступ к разнообразным образовательным и не только ресурсам, повысить индивидуальность обучения и т.д. Также следует обратить внимание на то, что в условиях избыточной информации ИКТ способствуют возможности избежать серьезной перегрузки всех участников образовательного процесса.

Очевидно, что выделенные условия совершенствования СРС не должны восприниматься как последовательность, наоборот, это единый комплекс обстоятельств, рассмотрение которого требует всеобъемлющего и глубокого внимания. Студент как субъект собственной образовательной активности существует как носитель личностных свойств (характер, интеллект, эмоции, ЗУНы, мотивы и пр.) в специальных обстоятельствах познавательной деятельности, связанных со свойствами образовательной среды.

Таким образом, современные изменения в образовании приводят к тому, что самостоятельная работа студента становится одним из главных его элементов; она выступает обязательным инструментом превращения студента в субъекта учебной и профессиональной деятельности.

#### **Литература**

1. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов//Высшее образование в России. - 2007. - № 10. - С. 81-83.
2. Апиш Ф.Н. Самостоятельная работа как способ развития мотивации и самоорганизации учебной деятельности студента//Культурная жизнь Юга России. - 2008. - № 2.- С. 45-48.
3. Голобокова Г.И. Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы студентов//Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - № 54. - С. 333-339.

4. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М.А. Кубышева, В.А. Петерсон. – М.: АПКиППРО, УМЦ «Школа 2000...». – 92 с.
5. Смирнова С.Е. Условия эффективности самостоятельной работы с письменными источниками на уроках истории в старшей школе на базовом уровне//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2010. - № 136. - С. 124-131.



## **Проблема оценки качества психологической подготовки студентов – будущих педагогов**

Подготовка бакалавров, на которую перешли высшие учебные заведения, требует разработки новых подходов к оценке ее качества, в частности, использования балльно-рейтинговой системы оценивания. Учебные программы, разрабатываемые для бакалавров, содержат требования к знаниям, умениям и компетенциям, которыми необходимо овладеть в ходе изучения той или иной дисциплины. По каждой дисциплине создаются технологические карты, в которых указываются виды учебной работы студентов и количество баллов, набираемых ими за каждый вид деятельности. Суммарное количество баллов учитывается при выставлении оценки в ходе итоговой аттестации. Однако использование технологических карт не должно приводить к получению студентами формальной оценки, отражающей лишь количество посещенных лекционных занятий, законспектированных статей, подготовленных докладов, презентаций, написанных рефератов и т.п. Оценка студента должна соответствовать реальному уровню его продвижения в учебном материале. Необходимым является создание системы диагностических заданий (тестов достижений, оценочных шкал), направленных на выявление уровня усвоения знаний, развития профессиональных умений, владения компетенциями у обучающихся.

Нами разработана и апробирована система контроля и оценки качества подготовки студентов – будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений по дисциплине «Детская психология». При ее создании были учтены основные принципы личностно-ориентированного образования, согласно которым взаимодействие участников образовательного процесса должно носить диалоговый характер как выражение субъект-субъектных отношений (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Хуторский, Л.Ф. Шеховцова, И.С. Якиманская и др.). Последнее требует от студента осознания себя подлинным субъектом процесса обучения, а не объектом обучающего воздействия, контроля и оценки со стороны преподавателя. Развитию субъектности студента способствует предоставление ему возможности самооценки имеющихся у него знаний, умений и компетенций. Как пишет В.Я. Ляудис, «контроль, оценка, право на которые безраздельно принадлежит преподавателю, не формируют адекватных самосознания и самооценки, без чего у студентов не создается внутренняя свобода и психологическая устойчивость в ситуациях, требующих самоактуализации и инициативы» [1, с. 33].

На практических занятиях, проводимых в рамках дисциплины «Детская психология», а также предварительно и после них, студентам

предоставляется возможность самооценки имеющихся у них теоретических знаний, психолого-педагогических умений, компетенций, владение которыми предусмотрено учебной программой. Студентам предлагаются специально разработанные тесты достижений, диагностические карты для выявления степени усвоения психологических знаний, оценочные шкалы для определения уровня развития необходимых воспитателю психолого-педагогических умений, владения компетенциями. Диагностические карты и оценочные шкалы представлены в табличной форме и включают в себя перечень пунктов (теоретических вопросов, подлежащих усвоению при изучении психологической дисциплины, психолого-педагогических умений, компетенций), предлагаемых для оценивания, а также критерии, необходимые для обеспечения единого подхода к оценке. Выполнение системы таких диагностических заданий способствует развитию рефлексии студентов, которые получают возможность лучше осознать собственный уровень усвоения материала детской психологии.

Подобные диагностические карты и оценочные шкалы может заполнить преподаватель на каждого студента, что позволит более дифференцированно и объективно оценить усвоение учебного материала будущим воспитателем. Возможным является проведение взаимной оценки обучающимися, что способствует, с одной стороны, выработки у них умений оценивать знания, умения и компетенции, а с другой стороны, позволяет снизить субъективизм каждого студента при выставлении самооценок.

Полученные обучающимся баллы по результатам диагностики могут учитываться наравне с результатами выполнения других видов учебной работы при выставлении итоговой оценки. Результаты оценивания психологических знаний и профессиональных умений студент имеет возможность обсудить с преподавателем и разработать индивидуальный маршрут продвижения в учебном материале, что способствует решению проблемы индивидуального подхода в обучении. Такая совместная работа преподавателя и студента составляет суть диалога между ними в учебном процессе и обеспечивает адресную помощь каждому обучающемуся.

Заполнение диагностических карт самооценки психологических знаний и оценочных шкал психолого-педагогических умений по всем изучаемым модулям и темам, выполнение тестовых заданий поможет студенту лучше осознать уровень продвижения в учебном материале дисциплины, понять межпредметные связи психологии и педагогики.

Примером диагностических заданий, направленных на выявление уровня усвоения психологических знаний студентами – будущими воспитателями, может являться составленная нами «Диагностическая карта самооценки психологических знаний по курсу «Детская психология». В таблице 1 представлена часть данной методики,

отражающая содержание темы «Развитие самосознания дошкольника» (раздел «Развитие личности дошкольника»).

Таблица 1

№ п/п	Вопросы, отражающие основное содержание дисциплины «Детская психология»	Оценка уровня освоения				
		1	2	3	4	5
<b><i>Развитие самосознания</i></b>						
1.	Основные направления развития самосознания, образа «Я» у дошкольников.					
2.	Особенности развития самооценки и самоконтроля в дошкольном возрасте.					
3.	Развитие осознания себя во времени в дошкольном детстве.					
4.	Усвоение половой принадлежности и осознание своей индивидуальности дошкольником.					
5.	Осознание своего места в системе общественных отношений в дошкольном возрасте.					
6.	Условия и пути развития самосознания и самооценки в разном возрасте в разных видах деятельности.					
7.	Роль социального окружения в формировании самосознания: общение со взрослыми, сверстниками, взаимодействие с «рукотворным» миром вещей.					

Заполнение данной диагностической карты обучающимися может быть направлено на анализ уровня собственной подготовки в сфере детской психологии. Студенты – будущие воспитатели оценивают, насколько, по их мнению, они владеют каждым из обозначенных вопросов, используя пятибалльную шкалу оценок, отмечая знаком «+» соответствующую графу:

1 балл – студент не владеет вопросами, отражающими основные позиции образовательного стандарта по курсу «Детская психология»;

2 балла (низкий, допрофессиональный уровень овладения знаниями) – студент имеет самое общее, нечеткое представление по вопросам курса «Детская психология»;

3 балла (уровень ниже среднего или первоначального овладения знаниями) – студент может воспроизвести минимум информации по вопросам курса «Детская психология»;

4 балла (средний или уровень ограниченного овладения знаниями) – студент знает теорию предлагаемых вопросов, но не совсем представляет, как применить соответствующие знания в практике работы дошкольного образовательного учреждения;

5 баллов (уровень выше среднего или достаточного овладения знаниями) – студент владеет знаниями по вопросам курса «Детская психология» и может применять их в ежедневной педагогической практике.

Примером оценочных шкал, предназначенных для определения уровня развития психолого-педагогических умений воспитателя, может являться разработанный нами «Бланк самооценки гностических умений воспитателя». Часть данной методики, в которой раскрываются компоненты гностических умений, направленные на познание особенностей развития самосознания дошкольника, приведена в таблице 2.

Таблица 2.

№ п/п	Компоненты гностических умений, направленных на познание особенностей психического развития в дошкольном возрасте	Баллы самооценок (экспертных оценок)
<i><b>Познание особенностей развития самосознания дошкольника</b></i>		
1.	Видеть и понимать отношение дошкольника к оценке взрослого и сверстника.	
2.	Понимать особенности оценивания сверстника дошкольником.	
3.	Видеть и понимать особенности осознания дошкольником своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний, некоторых психических процессов.	
4.	Видеть и понимать особенности самооценки дошкольника, его самокритичности.	
5.	Оценить особенности развития у дошкольника способности мотивировать самооценку.	
6.	Понимать особенности осознания дошкольником себя во времени.	
7.	Понимать возникновение личного сознания у дошкольника.	
8.	Видеть и понимать особенности протекания процессов половой социализации и половой дифференциации у дошкольника.	

Студенты – будущие воспитатели, анализируя собственный опыт реализации гностических умений, могут оценить уровень развития каждого из перечисленных компонентов, используя следующую пятибалльную шкалу оценок:

1 балл (умение не сформировано, не может быть использовано студентом) – студент не владеет соответствующими психологическими

знаниями, не может применить их в педагогической практике, «не видит» названных психологических особенностей дошкольника;

2 балла (низкий, допрофессиональный уровень понимания) – студент способен проявить умение в единичных случаях, со значительными затруднениями; будущий воспитатель плохо владеет соответствующими психологическими знаниями, допускает значительные ошибки при отражении возрастных и индивидуально-психологических особенностей дошкольника, его поведения, деятельности; познание личности дошкольника осуществляется преимущественно с опорой на обыденное сознание;

3 балла (уровень ниже среднего, первоначального овладения умениями) – умение проявляется почти постоянно, но его реализация осуществляется недостаточно осознанно, со значительными затруднениями и ошибками; при отражении психологических особенностей дошкольника имеются попытки, помимо обыденного сознания, опираться на теоретические знания, представления, образцы, шаблоны, но отражаются лишь отдельные черты личности дошкольника, внешняя картина его поведения, без проникновения в его мотивационную сферу; оценка ребенка в значительной мере обусловлена его поведением в процессе бытовой деятельности, отражаются в первую очередь качества, которые способствуют организации воспитателем детей, выполнению режима или затрудняют это; допускаются существенные ошибки в оценке достижений ребенка в игровой, учебной, художественной деятельности; характерен явно выраженный субъективизм при оценке дошкольника; у студента отсутствует самостоятельность и инициатива в изучении личности ребенка;

4 балла (средний, уровень ограниченной развитости понимания) – умение проявляется почти постоянно, реализуется сознательно, целесообразно; отражение психологических особенностей дошкольника осуществляется с преимущественной опорой на теоретические знания; студенту свойственно более полное и глубокое познание внутреннего мира ребенка, его положения в системе межличностных отношений; характер оценки дошкольника в решающей степени определяется его поведением в значимых видах деятельности, наблюдается частичное проникновение в мотивационную сферу ребенка; однако допускаются отдельные ошибки, неточности, проявляется недостаточное видение влияния всех подструктур личной микросреды на развитие ребенка;

5 баллов (*высокий, уровень развитости понимания*) – умение проявляется постоянно, сознательно, целесообразно, своевременно, без затруднений, с преобладанием теоретического мышления; студент способен достаточно точно оценить уровни развития личности дошкольника по существенным параметрам, диагностировать процесс развития, видеть сдвиги в развитии, предвидеть с большой вероятностью

дальнейшие шаги в становлении личности ребенка, его достижения в значимых видах деятельности; для студента характерно глубокое проникновение в эмоциональную, волевою, мотивационную сферы ребенка, распознавание зарождающейся направленности его личности, видение не только возрастных, но и индивидуальных особенностей дошкольника; будущему воспитателю свойственно проявление интереса, инициативы и самостоятельности в познании ребенка, всех подструктур его личностной микросреды.

Приведем примеры тестовых заданий, направленных на оценку знаний студентов по теме «Развитие самосознания в дошкольном возрасте»:

*1) К особенностям развития самосознания в дошкольном возрасте относится следующее:*

а) ребенок начинает отделять действия от предмета и себя от своих действий;

б) возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника;

в) постепенно развивается подлинная самостоятельность, о чем говорит проявление целеполагания и целеустремленность;

г) под влиянием личностно-адресованного общения со взрослым у ребенка складывается ощущение важности для другого, эмоционально-положительного отношения к себе; интерес и инициативность к окружающим.

*2). К особенностям развития самосознания в дошкольном возрасте не относится следующее:*

а) к концу возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность;

б) развивается способность мотивировать самооценку;

в) формируется первое предличностное новообразование – активность;

г) ребенок осознает свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы.

*3). У ребенка появляется осознание себя во времени, личное сознание в возрасте...*

а) младенческом;

б) раннем детстве;

в) дошкольном возрасте;

г) младшем школьном возрасте.

*4). Под влиянием личностно-адресованного общения со взрослым у ребенка складывается ощущение своей важности для другого, эмоционально-положительное отношение к себе; интерес и инициативность к окружающим в возрасте...*

а) младенческом;

- б) раннем детстве;
- в) дошкольном возрасте;
- г) младшем школьном возрасте.

#### **Литература**

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. – СПб.: Лидер, 2007. – 192 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
2. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999. – 352 с. (Серия «Мир психологии»).
3. Урунтаева Г.А. Детская психология / Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
4. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 272 с.
5. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – 320 с.

## **Социально-воспитательная работа в вузе как условие успешной социальной адаптации студентов к профессии**

Повышение конкурентоспособности на рынке труда требует качественной подготовки будущих специалистов, уже адаптированных к профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость осуществления социальной адаптации к профессиональной деятельности во время обучения в вузе. Это необходимо для того, чтобы избежать неуправляемости и стихийности процесса адаптации уже в непосредственной профессиональной деятельности в образовательном учреждении.

Как отмечает Р. Коротков, «...образование способствует развитию многих личностных качеств индивида, таких как коммуникабельность, способность принимать самостоятельные нетривиальные решения, наиболее рационально распределять время <...> развивает гибкость и терпимость к другим людям, уважение к культурным ценностям» [1, с. 41].

В высшей школе студент приобретает необходимые компетенции для выполнения будущей профессиональной деятельности. Можно выделить несколько компонентов, значимых для вуза как фактора социальной адаптации к профессии: специальные профессионально ориентированные дисциплины, самостоятельная работа студентов, взаимодействие педагогов и студентов и социально-воспитательная работа в вузе (Е.В. Недосека, В.Ф. Колобков, Е.А. Лебедева, Н.А. Осипенкова).

Как отмечает Н.А. Осипенкова, процесс формирования личности в вузе, ее социальная адаптация во многом определяется концепцией воспитательной работы, характером и организацией социально-воспитательной деятельности, степенью вовлеченности в нее студентов. Социально-воспитательная деятельность в вузе является необходимым звеном в интеграции личности и среды.

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-воспитательную деятельность дает им возможность наиболее полно использовать образовательный и адаптационный потенциал вуза [3].

В широком смысле слова социально-воспитательная деятельность охватывает образование, науку, искусство, социально-политическую сферу, то есть профессиональную и любительскую деятельность, в которой идет воспроизводство культуры [2; 3].

Черник В.Э., анализируя идеи выдающихся психологов Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, которые рассматривали творческую



самодеятельность, самостоятельность как определяющий фактор в личностном становлении и развитии, отмечает, что будущему учителю необходимо приобрести собственный опыт организации творческих дел, в которых определился бы его собственный профессиональный образ [4].

Исходя из этого, следует, что основная задача вуза – создать условия, позволяющие приобрести это умение. Студенту важно прожить свой процесс становления и приспособления к будущей профессии, приобретая собственный опыт социально-воспитательной деятельности, которая в условиях педагогического вуза будет прекрасным ресурсом формирования профессионализма будущего учителя.

Сфера социально-воспитательной работы в вузе может быть представлена:

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

Социально-воспитательная работа вуза несет в себе огромный потенциал, способствующий личностному и профессиональному развитию студентов. Но этот потенциал будет использован только в том случае, если студенты будут активно вовлекаться в деятельность, а не просто иметь о ней информацию. Так, например, мало владеть информацией об отрицательных последствиях употребления алкоголя и других наркотических веществ, важно уметь деятельно противостоять им, то есть включаться в профилактическую деятельность.

Анализ работ многих авторов (Л. Давыдовой, Н. Осипенковой, В. Черника) показал, что правильно организованная социально-воспитательная работа в вузе будет способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов, воспитанию разносторонне развитой молодежи, содействовать повышению престижа вуза [3; 4].

Исследование Н.А. Осипенковой позволило сделать следующие обобщения относительно адаптационного потенциала социально-воспитательной деятельности вуза:

- трансляция целесообразных образцов культуры;
- расширение кругозора студентов, осознание ими своеобразия мира;
- формирование у студентов в процессе деятельности и общения самоидентичности и социальной идентичности;

- оптимизация процесса соотнесения норм и ценностей личности с нормами и ценностями социума, выработке личностью мировоззренческих убеждений;
- приобретение студентами навыков общения;
- освоение студентами адаптационных техник;
- формирование потребности к творчеству, рефлексии, саморазвитию, непрерывному обучению;
- получение дополнительных компетенций [3].

Таким образом, исследование социально-воспитательной 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.

### **Литература**

1. Коротков, Р. Об эффективности российского высшего образования / Р. Коротков // Высшее образование в России. – 2004. - №10. – С. 38-43
2. Крупнова, И.Г. Взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности как фактор социальной адаптации студентов среднего профессионального учебного заведения: Дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Крупнова. – Армавир, 2004. – 225 с.
3. Осипенкова, Н.А., Социально-культурная деятельность как фактор социальной адаптации студентов: Автореф. дис... канд. пед. наук / Н.А. Осипенкова. – СПб, 2007. – 313 с.
4. Черник, В.Э. Досуг – время достижений и профессионального становления / В.Э. Черник // Среднее профессиональное образование. – 2009. - №3. – С. 32-34.

## **Рефлексия как структурный компонент самоорганизации**

В статье обоснована актуальность формирования самоорганизации в контексте модернизации современного образования, ориентированного на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся. Раскрыта сущность рефлексии как структурного компонента самоорганизации. Представлены результаты исследования сформированности рефлексивности у студентов педагогических специальностей.

Своеобразие образовательной ситуации в нашей стране характеризуется формированием новой, открытой уровневой системы высшего профессионального образования, обновленного содержания, внедрением стандартов третьего поколения, переходом на кредитно-модульную систему организации обучения, определяющую 60% учебного времени студента как отводимого на самостоятельную работу, что обуславливает актуальность формирования самопроцессов. Одним из них является самоорганизация.

В настоящее время проблема формирования самоорганизации достаточно широко представлена в работах отечественных исследователей. Развитию самоорганизации учащихся средней школы посвящены работы П.В. Бритвина, С.Б. Елканова, О.В. Крючек, В.А. Львович, А.К. Осина, С.Н. Шуткина и др. Различные аспекты проблемы формирования самоорганизации у студентов вузов рассмотрены в исследованиях В.Б. Арюткина, Н.А. Вагаповой, Т.А. Губайдулиной, Г. Домбровецка, Т.А. Егоровой, А.Д. Ишкова, И.С. Клециной, Г.В. Коган, Т.И. Козловской, С.С. Котовой, С.С. Куликовой, М.М. Курнева, Л.Г. Лобовой, Т.Ю. Малаховой, О.П. Пальцевой, О.Н. Птицыной, Я.О. Устиновой, С.Н. Чаркина и др.

Их сравнительно-сопоставительный анализ даёт основание для выделения нескольких подходов к пониманию самоорганизации: личностный, деятельностный, личностно-деятельностный, технический и акмеологический. В данной статье не ставится задача охарактеризовать каждый из подходов. Однако их критический анализ позволяет, во-первых, утверждать, что в психолого-педагогической литературе до сих пор нет единого, устоявшегося определения самоорганизации. Во-вторых, учёт выводов исследований представителей различных подходов позволяет дать собственное определение самоорганизации в контексте положений компетентностного и личностно-ориентированного подходов и идущей в стране социокультурной модернизации.

Под самоорганизацией в проводимом исследовании понимается упорядоченное и динамическое субъектное свойство, характеризующееся интегративной совокупностью функциональных и личностных компонентов, которое проявляется в осознанном построении деятельности по развитию готовности к обновлению компетенций.

Во всех упомянутых выше подходах к самоорганизации значительное внимание уделено рефлексии как компоненту в структуре исследуемого субъектного свойства. Она имеет несколько уровней понимания: как философский термин, как личностный процесс, как форма организации деятельности и др. В Большой советской энциклопедии рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад, отражение) определяется как «форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека. Содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью: рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира культуры» [1].

В современной науке рефлексия рассматривается как универсальный способ анализа сознания, его возможностей в познании и объективной оценке предметов и явлений действительности. В литературе представлены разные взгляды авторов на классификацию рефлексии. Так, например, О.Ю. Шаврина выделяет следующие виды рефлексии:

- элементарную – приводит к рассмотрению и анализу знаний, поступков, к размышлению о границах и значении;
- научную – направлена на критику и анализ теоретического знания на основе методов научного познания;
- философскую – позволяет осознать и осмыслить основания бытия и мышления, человеческой культуры в целом [5].

В свою очередь элементарная рефлексия включает в себя четыре типа:

1. Личностно-смысловой – переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания, деятельности, общения, поведения, целостного отношения к миру. Он позволяет на основе прежнего опыта возможность реализовать механизм внутренней обратной связи и обеспечить тем самым эффективность и успешность процессов самопознания и саморегуляции. Личностно-смысловой тип рефлексии является стимулятором личностного и профессионального роста.

2. Кооперативный – высвобождение субъекта из процесса деятельности, выход его во внешнюю позицию по отношению к ней с целью обеспечения взаимопонимания и совместной согласованности действий.

3. Коммуникативный – направлен на осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. В данном случае рефлексия, выполняя познавательную, регулятивную функции и функцию развития, является важным компонентом межличностного общения и социальной перцепции.

4. Интеллектуальный – процесс соотнесения человеком способа своего действия с особенностями условий, в которых это действие

требуется выполнить. Функцией интеллектуального типа является механизм переосмысления и преобразования исходной модели объекта в более адекватную на основе новой информации о нем [3].

Реализации всех типов рефлексии проявляется в способности человека быть более гибким в процессе собственной деятельности, успешнее воплощать свои замыслы, выстраивать кооперативные отношения с другими людьми, вносить в свою деятельность необходимые изменения и т.д. Следовательно, рефлексия – это большая внутренняя работа соотнесения себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует та или иная деятельность, в том числе и избранная профессия.

В контексте проводимого исследования особый интерес представляет значение рефлексии в профессионально-педагогической деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что её важность и необходимость в педагогической деятельности признается многими авторами, разрабатывающими проблемы психологии труда учителя и его профессионального роста (Б.З. Вульф, В.А. Козырева, В.А. Кривошеев, Ю.Н. Кулюткин, Н.А. Морева, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына, В.Н. Харкин и др.). При этом подчеркивается, что рефлексия составляет основу педагогической деятельности на всех ее этапах: от постановки цели до получения и анализа результата.

Педагогическая рефлексия имеет свой предмет, в качестве которого выступают все явления, содержащиеся во внутреннем плане индивида: знания, представления, чувства, разнообразные переживания, отношения, желания, ценности. Она связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий [2]. В связи с этим педагогическая рефлексия, разделяясь на внешнюю и внутреннюю, включает два уровня: предметный (действия и/или их образ) и личностный (социально-психологическая сфера). Необходимо отметить, что рефлексия – это не столько констатация наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения, усиления.

Рефлексия является важным компонентом, условием успешности саморегуляции, самоуправления и самоорганизации (Н.А. Морева, С.В. Морозюк, Г.С. Никифоров, Н.М. Пейсахов и др.). По мнению, например, Я.О. Устиновой, формирование и развитие рефлексии у студентов будет способствовать их выходу на рефлексивную позицию по отношению к процессу овладения самоорганизацией, обеспечит включение собственного «Я» в данный процесс. Под рефлексивной позицией в данном случае понимается ситуация, когда основная деятельность становится предметом специальной обработки в результате того, что на нее направляется вторичная – рефлексивная деятельность. Специфическая задача рефлексивной деятельности заключается в анализе исходной

деятельности, выделении в ее процессе новых образований, которые могли бы служить средствами построения новых, более совершенных процессов деятельности [4].

Рассматривая рефлексию как важный структурный компонент самоорганизации будущего педагога, неизбежно приходится решать и вопрос о диагностике её сформированности. Среди имеющихся методик упомянем «Опросник рефлексивности» В.Н. Карандашева. Студентам предлагается оценить, насколько часто с ними происходят описанные в опроснике ситуации из 33 утверждений. Показатель рефлексивности определяется как сумма числовых индексов ответов студентов согласно ключу. Полученный показатель позволяет оценить сформированность способности будущего педагога осознавать и анализировать изменения, происходящие в личности, деятельности и поведении как его собственном, так и окружающих его людей, правильно их оценивать и выбирать направления для решения возникающих проблем, корректировать полученные результаты.

Использование данной методики в нашем исследовании показало, что из 147 студентов первого курса Мурманского государственного гуманитарного университета у 22,4% респондентов рефлексивность сформирована на низком уровне, у 48,3% – на среднем и 29,3% – на высоком.

После проведения опытно-экспериментальной работы, которая включала в себя теоретическую разработку и апробацию модели совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности, эти показатели изменились. В контрольной группе число студентов с низким уровнем рефлексивности снизилось на 5%, а со средним и с высоким – увеличилось на 2,5% соответственно. В экспериментальной группе динамика показателей более значительная: студентов с низким уровнем рефлексивности стало на 35% меньше, со средним и с высоким уровнями – на 17,5% больше соответственно.

В целом, проведённое исследование показало, что внеучебная деятельность студентов является ресурсом совершенствования самоорганизации вообще и такого её структурного элемента, как рефлексия. В свою очередь, более развитая способность к рефлексии стимулирует профессионально значимую позитивную ориентацию будущего педагога, его направленность на поиск способов самоутверждения, самореализации, саморазвития и самосовершенствования, раскрывает творческий потенциал личности, активизирует ее внутренние резервы, способствуя тем самым динамике различных видов деятельности.

## Литература

1. Большая советская энциклопедия (в 30 томах) [Текст]. Т. 22/ Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1975. – С. 55.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: Коллективная монография/ В.А. Козырева, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицына. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 293.
3. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства [Текст]: учебное пособие для вузов/ Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – С. 108–109.
4. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования/ Устинова Яна Олеговна. – Челябинск, 2000. – 191 с.
5. Шаврина, О.Ю. Педагогическая рефлексия учителя [Текст]/ О.Ю. Шаврина. – Уфа: Стерлитамак, 2000. – С. 22.

## **Педагогизация педагогического образования**

Придирчивому читателю название статьи может показаться тавтологичным и вызвать ассоциацию с пресловутым «маслом масляным». Но в данном случае акцент действительно делается на необходимости придать педагогическую направленность всей работе, связанной с подготовкой учителя, воспитателя, педагога. Не секрет ни для кого, что зачастую студенты, обучающиеся по педагогическому профилю, не собираются работать по специальности. Но не является открытием и то обстоятельство, что многие из тех, кто связан с педагогическим образованием, не ориентируют студентов на овладение именно педагогической составляющей их профессиональной подготовки. Анализу путей преодоления этого своеобразного конфликта целей и посвящена данная статья.

Модернизация образования ориентирует его независимо от ступени обучения на переход от вооружения студентов знаниями, умениями и навыками к формированию у обучающихся соответствующих компетенций. Эта проблема по-особому актуальна для педагогического образования, поскольку будущий учитель овладевает компетенцией по формированию компетенций независимо от предмета получаемой специальности. Конечной целью обучения в вузе является подготовка специалиста, поэтому отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия целей обучения. Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность, которая определяется как интерес к профессии и склонность заниматься ею [1].

Выполнение профессиональной функции должно стать сутью научно обоснованной концепции подготовки учителя для учебных заведений любого типа, охватывая все сферы подготовки – общепедагогическую, являющейся фундаментальной, поскольку на ее базе строятся все остальные, специально-научную, специально-методическую, психологическую.

Проблема подготовки специалиста в вузе, в частности, будущего учителя, в общепедагогическом плане раскрывается в трудах многих педагогов и психологов: О.А. Абдуллиной, С.И. Архангельского, С.И. Зиновьева, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Д. Никандрова, А.И. Пискунова, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова и др.

В частности, А.И. Пискунов [5] отмечал, что курсы наук, читаемые будущим учителям в педагогическом вузе, не могут копировать аналогичные университетские курсы; они должны учитывать и в содержании, и в методах преподавания специфику именно педагогического института, будущую практическую деятельность студента как учителя средней школы. Педагогическая направленность преподавательской



деятельности вузовского профессора является весьма важным и действенным фактором подготовки студента к воспитательной работе, фактором предупреждения появления «урокодателей».

Н.В. Кузьмина утверждает, что предметом вузовской педагогики является изучение закономерностей управления такой педагогической системой, цель которой – подготовка специалистов, способных, исходя из гражданской позиции, решать производственные или научные задачи и отвечать за их решения [2].

Следует признать, что эти общие идеи имеют вполне конкретное преломление, когда речь заходит о подготовке учителя конкретного предмета или специальности. Рассмотрим особенности педагогической направленности подготовки будущих учителей математики.

Ретроспективный анализ такой подготовки позволяет утверждать, что необходимость решения проблемы профессионализации специальной подготовки будущего учителя математики в педагогическом вузе не вызывает сомнения. Ещё в 1936 году секция математиков Академии Наук СССР специально обсуждала вопрос о преподавании математики в педагогических вузах. В принятой тогда резолюции отмечалось, что в программах по математическим дисциплинам следует выдвинуть на первый план те стороны математической культуры, усвоение которых в первую очередь необходимо для будущего преподавателя в средней школе. В 1937 году специальная комиссия Академии Наук СССР, в которую входили А.О. Гельфонд, Л.С. Понтрягин, Г.М. Фихтенгольц и другие крупные математики, отмечала, что «окончившие педвузы студенты-математики имеют весьма слабую математическую культуру, особенно по тем дисциплинам, которые связаны со школьной математикой...» [4, с. 248].

Несмотря на эти выводы, мысль о том, что преподавать одинаково абстрактные математические курсы будущим инженерам, экономистам, военным и учителям нельзя, четко осознается лишь в середине 50-х годов. В 1955 году И.Е. Шиманский ввел термин «педагогизация» применительно к курсу математического анализа в педвузе. Она, по его мнению, заключается в увязывании программы курса математического анализа с программой курса школьной математики [3].

Дальнейшее развитие идея педагогизации получила в работах Н.Я. Виленкина, Н.М. Яглома, Н.Г. Ованесова, Е.П. Белозерцева, З.Г. Борчуговой, Е.С. Канина, Г.И. Саранцева, Л.М. Фридмана, Р.С. Черкасова и др. Всесторонне, обстоятельно её исследовал А.Г. Мордкович, который профессионально-педагогическую направленность специальной подготовки учителя математики определил как дидактическую категорию. Основываясь на общепедагогических исследованиях профессионализации обучения, А.Г. Мордкович изучал проблему профессионально-педагогической направленности обучения математике в пединституте. Основу разработанной

им концепции профессионально-педагогической направленности обучения математике составили четыре принципа:

- фундаментальность математической подготовки студентов;
- бинарность (основу построения математических дисциплин в педвузе составляет объединение общенаучной и методической линий);
- ведущая идея (на первый план выдвигается идея связи конкретного математического курса пединститута с соответствующим школьным предметом);
- непрерывность (студент педагогического вуза должен непрерывно в течение всего периода обучения постигать основы будущей педагогической деятельности).

Специфика обучения в педвузе определяется необходимостью формирования в течение всего периода обучения основ профессионального мастерства будущего учителя, и все математические курсы должны принимать в этом участие. Это требует ориентировки преподавания математических дисциплин в направлении педагогизации обучения, не снижая при этом необходимого уровня математической подготовки будущего учителя.

В исследовании Г.Г. Хамова [7] принципы профессионально-педагогической направленности обучения тесно взаимосвязаны и взаимозависимы с принципами дидактики. В реализацию каждого принципа дидактики значительный вклад вносят большинство принципов профессионально-педагогической направленности обучения и обратно. Так, в реализации принципа научности решающее значение имеет принцип фундаментальности, а остальные принципы профессионально-педагогической направленности обучения влияют существенным образом; в реализации принципа доступности решающую роль играет принцип бинарности, принципы фундаментальности и ведущей идеи оказывают существенное влияние. С другой стороны, в реализации, например, принципа ведущей идеи решающую роль играет принцип преемственности и существенное влияние оказывают принципы научности, доступности, систематичности к последовательности, связи теории и практики [7, с. 10].

Проблема остается актуальной, и исследования продолжаются, так как современный этап развития школы, связанный с изменениями в жизни общества, вносит коррективы в систему образования, предопределяя этим запросы государства к подготовке учителя. Требование системности, целостности от школьного образования и работы учителя наталкивается на то, что в условиях самого педагогического образования обнаруживается очевидная фрагментарность и рассогласованность. Студенты в большинстве своем не способны увязать знания из курса предметной подготовки и психолого-педагогической и наоборот. Это обусловлено тем,

что уже в самом содержании и в структуре преподавания такая системность не заложена.

При подготовке будущих учителей начинать формирование элементов профессиональной компетентности необходимо с самого начала обучения в педагогическом вузе в процессе освоения специальных дисциплин, обеспечив их педагогическую направленность. Однако, на практике связь между математическими, педагогическими и методическими дисциплинами на младших курсах реализуется в недостаточной степени.

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих вопросы подготовки учителя, а также сложившейся в нашей стране практики обучения, позволяет говорить о существенных нерешённых проблемах. Так, согласно учебным планам, методика преподавания предмета, учебная и педагогическая практики, в процессе которых студент имеет возможность применить полученные теоретические знания, начинаются не ранее, чем с третьего года обучения. В результате к четвертому году обучения (началу изучения методики преподавания предмета) у студентов отсутствует системность в знаниях, выявляется неумение переносить факты, усвоенные в курсе высшей математики, в методику. Это приводит к сложностям в освоении методики преподавания предмета, вынуждает преподавателя тратить значительную часть аудиторных часов на актуализацию знаний, установление содержательных связей между педагогическими и специальными предметами.

Такое положение приводит к формализму, оторванности теоретических знаний от педагогических реалий, снижению в глазах студентов ценности полученных математических знаний для будущей педагогической деятельности, снижению мотивации и формированию изначально пассивной позиции в отношении избранной профессии. Ввиду обозначенных обстоятельств можно говорить о «затянутости» базового этапа формирования профессиональной компетентности.

А.А. Вербицкий и Л.В. Шкерина, решая проблему профессиональной ориентации учебной деятельности студента, выделяет такую ее составляющую как квазипрофессиональная учебная деятельность. В рамках этой деятельности студенты должны постигать не только суть математических объектов, но и их значение для будущей профессии учителя. К основным умениям, которые они должны при этом приобрести, относятся умения дидактического анализа учебного материала, моделирования заданной учебной ситуации, моделирования школьного учебного занятия, анализ основных структурно-логических проблем школьного курса математики.

Как утверждают специалисты, весь «процесс профессионального становления будущего учителя должен по возможности моделировать структуру педагогической деятельности» [6, с. 82]. Таким образом, речь идет о том, чтобы придать процессу обучения в педагогическом учебном

заведении практико-ориентированный характер, увязывать усваиваемые знания с реальными школьными проблемами, чтобы теоретические знания воспринимались студентами через призму практических проблем.

Согласование специальной и педагогической подготовки студентов – будущих учителей должно ориентироваться на конечный результат, т.е. на готовность к педагогической деятельности. Следовательно, необходимо выработать у студентов профессиональные умения и навыки, по степени овладения которыми можно судить о профессиональной готовности и компетентности.

Формирование элементов профессиональной компетентности будущих учителей необходимо начинать уже на ранних этапах педагогического образования в процессе освоения специальных дисциплин, обеспечив их педагогическую направленность. Одним из главных условий формирования компетентности будущего учителя является обеспечение системности всех предметных и психолого-педагогических знаний. Сама же компетентность выпускника педагогического вуза может пониматься как интегрально-целостное качество личности будущего учителя, которому присуще осознание готовности, способности и необходимости применять знания, умения и навыки для решения профессионально-ориентированных задач.

#### **Литература**

1. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 166 с.
2. Кузьмина, Н.В. Основы вузовской педагогики [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972. – 288 с.
3. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Мордкович Александр Григорьевич. – М.: 1986. – 355 с.
4. О преподавании математики в педвузах [Текст] // Успехи математических наук. – 1938. – № 5. – С.247-250.
5. Пискунов, А.И. Избранные педагогические сочинения 1955-2001 гг. [Текст] / А.И. Пискунов. – М.: Прометей, 2006. – 296 с.
6. Слостенин, В.А. Методологическая культура учителя [Текст] / В.А. Слостенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С.82-88.
7. Хамов, Г.Г. Методическая система обучения алгебре и теории чисел в педвузе с точки зрения профессионально-педагогического подхода [Текст] / Г.Г. Хамов. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 1993. – 141 с.

*Н.В. Алябьева,  
Ю.С. Ожерельев,  
М.А. Пляшечко*

## **Здоровьесбережение в вузах**

В национальной Доктрине развития образования и в федеральной программе развития образования в качестве ведущих выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни молодёжи.

Здоровье студентов, в настоящее время является одной из важных проблем не только самих студентов, но и общества в целом. Всемирной Организацией Здравоохранения здоровье рассматривается как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

Реализация принципа гуманизма, развитие человекоориентированной высшей школы требует создания такой здоровьесберегающей среды, которая продуктивно «работала» бы на физическое, психическое и социальное здоровье студенческой молодёжи.

Заболеваемость молодёжи является достаточно высокой и в наибольшей степени здоровье зависит от образа жизни, двигательной активности, питания. Всё это вызывает беспокойство педагогического коллектива высшей школы, так как это сказывается и на профессиональной компетентности будущего специалиста [1, 5–8].

Понятие профессиональной компетентности ассоциируется с наличием определенного потенциала задатков и способностей, которые могут обеспечить успешное формирование важных профессиональных знаний, умений и навыков. Однако, в ряде случаев даже при наличии требуемых знаний, предъявляемых профессиональной деятельностью к субъекту, человек оказывается неспособным достичь таких состояний, как плодотворность (Э. Фромм), самоактуализация (А. Маслоу), идентичность (Э. Эриксон). А происходит это потому, что оценка своих возможностей включает в себя состояние здоровья личности в широком его контексте: физического, психического и социального благополучия.

Изучение вопросов формирования профессиональной компетентности специалистов с педагогическим образованием становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований, как в нашей стране, так и за рубежом.

Методологические и теоретические аспекты развития профессиональной компетентности отражены в работах Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Ю.Н. Петрова, Ю.В. Варданян, Дж. Равенна, Б.С. Гершунского и др. Виды, специфика, методика формирования компетентности рассматриваются в работах Н.А. Аминова, Л.Н. Боголюбова (социальная

компетентность); Л.Г. Антропова, С.М. Рогожкиной, О.В. Фадейкиной (коммуникативная компетентность); А.С. Белкина, А.Л. Бусыгиной, Н.Н. Лобановой, В.В. Нестерова (педагогическая компетентность); Н.Г. Витковской (информационная компетентность); А.Н. Кузьмицкой, Н.В. Остапчук (психологическая компетентность); О.А. Пановой, А.А. Черемисиной (правовая компетентность).

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что вопросы здоровьесбережения наиболее глубоко изучены в отношении сферы образования: проблема валеологического образования школьников (Н.А. Агаджанян, Н.М. Амосов, В.К. Бальсевич, И.И. Брехман, М.Я. Виленский, Г.К. Зайцев, В.А. Запорожанов, В.И. Ильинич, Л.И. Лубышева, Е.А. Овчаров), организации здоровьесбережения в учреждениях образования (Т.Ф. Акбашев, М.М. Безруких, Э.Н. Вайнер, Г.К. Зайцев, Э.М. Казин, В.В. Колбанов, С.В. Попов, Н.К. Смирнов, Л.Г. Татарникова).

Таким образом, противоречие между потребностью общества в подготовке компетентных специалистов, с одной стороны, и неразработанностью теоретического обоснования, содержания, форм и методов формирования компетентности здоровьесбережения студентов в процессе обучения в вузе, с другой стороны, порождает проблему теоретического осмысления сущности данного процесса.

В настоящее время здоровье населения является насущной проблемой российского общества и требует решения не только на уровне здравоохранения, но и на уровне социальной политики государства, регионов, деятельности отдельных учреждений и каждого человека.

Сущность педагогической технологии заключается в том, что она имеет выраженную этапность, включает в себя набор определенных профессиональных действий на каждом этапе, позволяя педагогу еще в процессе проектирования предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическую технологию отличают:

- конкретность и четкость цели и задач, наличие этапов: первичной диагностики;
- отбора содержания, форм, способов и приемов его реализации;
- использования совокупности средств в определенной логике с организацией промежуточной диагностики для достижения обозначенной цели;
- итоговой диагностики достижения цели, критериальной оценки результатов.

Здоровьесберегающие образовательные технологии

- системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников;
- качественная характеристика педагогических технологий по

критерию их воздействия на здоровье студентов и педагогов;

- технологическая основа здоровьесберегающей педагогики.

Анализ литературных данных выявил, что в педагогической теории стали появляться следующие понятия: как «качество жизни», «качество образования», «человеческий капитал». Все эти понятия находятся в диалектическом единстве и развиваются по законам синергетики. Качество жизни – это интегральная системообразующая характеристика целого ряда факторов (социальных, духовных, физических, этнокультурных, экономических, политических, региональных, экологических, техногенных и т.д.), определяющих условия жизни, деятельности, развития человека и его положение в обществе.

Человеческий капитал – это определенный «запас» здоровья и совокупности знаний, навыков, компетенций и мотиваций. А применение их способствует росту производства каждого экономического субъекта страны и ее национального богатства в целом и влияет на рост доходов носителя человеческого капитала [8].

Связь между качеством жизни и человеческим капиталом лежит в области образования. Поэтому на Высшие учебные заведения возлагаются задачи по формированию научно-образовательной, профессиональной и социокультурной среды, создающей необходимые условия для профессионального образования, всестороннего развития личности.

Одним из способов накопления человеческого капитала является инвестирование в человека, в его здоровье и образование. Категорию здоровья следует рассматривать как интегральное качество в системе «здоровье – работоспособность – эффективность – развитие».

Проблемой профессиональной компетентности, связанной с «дефицитом» здоровья выпускников ВУЗов, университетов и колледжей в России, плодотворно занимаются с 1985 года. С 90-х годов XX века в европейских университетах, колледжах «здоровье» как учебная дисциплина, включено в программы изучения с основным подтекстом «для чего оно нужно современному человеку». Рынок труда очень быстро меняется технически, в связи, с чем возникла потребность не просто в здоровье, а в его сбережении и укреплении для конкретного вида деятельности.

В широком смысле человеческий капитал формируется путем долгосрочных капиталовложений в человека в виде затрат на образование и подготовку рабочей силы на производстве, на охрану здоровья, миграцию и поиск информации о ценах и доходах.

Выделяют три вида инвестиций в человеческий капитал:

- расходы на образование, включая общее и специальное, формальное и неформальное, подготовку по месту работы;
- расходы на здравоохранение, складывающиеся из расходов на профилактику заболеваний, медицинское обслуживание,

диетическое питание, улучшение жилищных условий;

- расходы на мобильность, благодаря которым работники мигрируют из мест с относительно низкой производительностью.

Все три положения в различной мере могут быть реализованы в образовательном процессе вуза и как итог способствовать повышению эффективности процессов обучения и учения. Средства вкладываются в организацию курсов профессиональной подготовки, идут на оплату расходов на лечение и профилактические мероприятия, на строительство физкультурных и оздоровительных центров и т.д.

Таким образом, и у студентов появляются возможности увеличить свой человеческий капитал в процессе обучения в своем вузе с наименьшими временными и прочими затратами.

1. В системе образования процесс накопления человеческого капитала следует наращивать в двух направлениях:

- а) через рост компетенций студентов и здоровьесберегающих технологий обучения;
- б) наращивание человеческого капитала педагогов, через повышение квалификации, карьерного роста и регулярных профилактических мероприятий по защите и укреплению их здоровья и социального пакета гарантий.

2. Здоровьесбережение в вузе как способ повышения человеческого капитала.

Здоровье человека на 50-55% зависит от образа жизни и его качества, важными составляющими которых являются культура здоровья, физическая культура, двигательная активность, рациональное питание, здоровая среда жизнедеятельности, психофизическое благополучие и др.

Анализ образовательного процесса в различных ВУЗах МГИУ (г. Москва), ШГПУ (г. Шуя) и МГГУ (г. Мурманск), выявил следующие педагогические условия наличия потенциала здоровьесбережения студенческой молодёжи [1–4, 8].

Одним из условий формирования мотиваций к здоровьесбережению участников педагогического процесса можно определить как углубление и расширения знаний о культуре здоровья через содержание образования. Развитие культуры здоровья в образовании ставит задачи пересмотра акцентов системы образования в целом. Это касается пересмотра содержания отдельных дисциплин гуманитарного и естественнонаучного блока и развития методов преподавания, включая достижения интеграции образовательных наук.

Отсутствие теоретического «багажа» по самооценке и коррекции здоровья и личностного развития постепенно и систематически пополняющегося, отрицательно сказывается в целом на объективном восприятии «стоимости» своих успехов и неудач, выраженных в эквиваленте затраты здоровья. Поэтому здоровьесберегающий подход в



образовании следует рассматривать как развивающийся процесс, где участники педагогического процесса стимулируются к изучению, оценке и управлению собственным здоровьем, нахождением способов его коррекции.

Следующим педагогическим условием формирования мотиваций к саморазвитию студентов, следует выделить расширение социокультурного пространства вуза. Это условие определяет инновационную суть воспитательного процесса как открытой системы, ориентированной на формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соответствии с жизнью общества. Воспитательное пространство включает в себе многообразие форм проживания студентами индивидуальной жизни в сообществе со сверстниками, преподавателями и другими людьми. В тоже время, это педагогически управляемое взаимодействие двух смыслообразующих сторон - самовоспитания и самореализации личности в процессе социализации.

Третьим педагогическим условием, сберегающим здоровье студенческой молодёжи, выявили рационализацию учебно-воспитательного процесса и развивающую среду обучения, тесно взаимосвязанные с санитарно-гигиеническими нормами учебного труда, эргономики и физиологии. Это послужило обоснованием необходимости оптимизации расписания учебных занятий и самостоятельной работы студентов.

Данные условия оказывают различные воздействие на субъектов педагогического процесса, которые зависят от стратегии жизни конкретного студента. Главным условием мотивации здоровьесбережения для студенческой молодёжи выступает расширение социокультурного пространства вуза.

Таким образом, для участников педагогического процесса, необходимым, оказывающим косвенное влияние не только на мотивацию здравотворчества, но и прямое воздействие на состояние их здоровья и работоспособность является рационализация учебно-образовательного процесса и развивающей здоровьесберегающей среды обучения.

Анализируя основные критерии здоровья, предложенных в определении ВОЗ, в мониторинг здоровья студентов рассмотрим анализ трех компонентов: физический, психический и социальный.

Физическое благополучие студента, выявляемое интегральным показателем результатов, полученных разными методами:

- медицинское обследование, где фиксировались наличие хронических заболеваний;
- тестирование физических качеств как потенциал физических сил студента (базовые контрольные нормативы для высшей школы);
- учет больничных листов о состоянии временной

нетрудоспособности как критерий эффективности работы иммунной системы.

Психическое благополучие, определяемое степенью психологической толерантности личности и статусом студента в учебном коллективе, где оценкой служат как субъективные показатели, так и объективные результаты опросов и педагогического наблюдения. В основу методики определения этих показателей положен метод социометрических измерений.

Социальное благополучие, оцениваемое по результатам основной деятельности студентов - учебной (итоги сессии), направленностью ценностной ориентации личности по методике Рокича и степенью социальной активности студента в жизни вуза (педагогическое наблюдение и опрос, анкетирование, интервьюирование).

Отсюда можно сделать вывод, что потенциал здоровьесбережения в образовании есть, но он не управляется государством. Студенческая молодёжь понимает, что служба здравоохранения не в состоянии обеспечить сохранение и укрепление здоровья, и у них нет другого выхода, кроме как вкладывать деньги в собственное здоровье.

Таким образом, студенты фактически создают и развивают оздоровительную отрасль, в том числе, отдавая предпочтения тем или иным вузам в зависимости от наличия и функционирования спортивно-учебной и оздоровительной баз.

Качество кадровых ресурсов, их высокий интеллектуальный и производственный потенциал – важнейшее условие конкурентоспособности и эффективности любого производства, в том числе и вузов. Новые технологии, товары и услуги рождаются только там, где высок потенциал работников, в том числе и их физическая, и умственная работоспособность.

Величина человеческого капитала обусловлена условиями его формирования и развития. Человеческий капитал – наиболее ценный ресурс современного общества, более важный, чем природные ресурсы или накопленное богатство.

Есть две возможности увеличения здоровья и продления жизни: первая – уменьшение доли болезни, вторая – увеличение доли здоровья. Второе направление наиболее эффективное и доступное, особенно в студенческие годы.

1. Технология персональной оздоровительной программы предусматривает: мотивацию здоровья и долголетия как основных ценностей жизни; тестирование физического, психического здоровья и качества жизни (скрининг, обследование, само – и взаимоконтроль, мониторинг); оздоровительную программу, включающую все элементы оздоровления (здоровое питание, физическую культуру, рекреацию, психическое оздоровление, здоровую среду жизнедеятельности, режим

труда и отдыха).

В качестве минимальных ориентиров персональной программы предлагается формула «2\*2\*2»: 2 раза в день – 20 минут здоровья (физическая зарядка, прогулка); 2 раза в неделю - клуб здоровья (спортивная тренировка 60 – 90 мин.); 2 раза в год - оздоровительный отдых (в рекреационных зонах 15-21 дн.).

2. Ввести в учебные планы всех образовательных учреждений учебную дисциплину «Культура здоровья» или «Качество жизни и здоровья»; курсы по выбору: Программа «Здоровье студента вуза», «Здоровьесберегающая технология физической культуры», «Здоровый образ жизни», «Основы педагогической валеологии» и др.

Данные курсы введены в учебные планы на многих факультетах Мурманского государственного университета и оказывают существенную помощь студенческой молодёжи в плане сбережения собственного здоровья и, что немаловажно дают возможность использовать накопленный опыт в практике работы в дошкольных образовательных учреждениях, в школьных коллективах Мурманской области и за её пределами [2–4].

#### Литература

1. Васенев, Ю.Б. Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения / Ю.Б. Васенев: Учебное пособие. СПбГУ, 2007.
2. Здоровый образ жизни (национально-региональный компонент): Основная образ. программа подготовки специалиста / Автор-сост. Н.В. Алябьева. – Мурманск: МГПУ, 2006. – 31 с.
3. Здоровьесберегающая технология физической культуры в ДООУ (национально-региональный компонент): Основная образ. программа подготовки специалиста / Автор-сост. Н.В. Алябьева. – Мурманск: МГПУ, 2007. – 26 с.
4. Педагогическая валеология: Основная образ. программа подготовки специалиста / Автор-сост. Н.В. Алябьева. – Мурманск: МГПУ, 2006. – 27 с.
5. Крамской, С.И. Образ жизни и здоровье студентов: проблемы, анализ, опыт, рекомендации / С.И. Крамской, В.П. Зайцев // Культура физическая и здоровье . – Воронеж, 2009.
6. Куликов, А.Ф. Педагогические технологии здравостроения в образовательной деятельности молодёжи / А.Ф. Куликов // Культура физическая и здоровье. – Воронеж. – 2004. – № 1.
7. Лубышева, Л.И., Физическая культура и молодежь: Монография / Л.И. Лубышева, А.В. Лотоненко, А.С. Игнатъев // Теория и практика физической культуры, 2001.
8. Парчевская И.И. Педагогические условия формирования валеологических потребностей студентов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2001. – 21 с.

*А.С. Федченко,  
Л.В. Шубина*

## **Проблемы перехода на новые образовательные стандарты**

С 1 сентября 2011 года начальная школа начала переход на новые образовательные стандарты. Нормативная база школы приведена в соответствие с требованиями ФГОС, определён список учебников и учебных пособий, определена модель организации образовательного процесса, обеспечивающая организацию внеурочной деятельности обучающихся. Учителя прошли курсы повышения квалификации, участвовали в разработке образовательных программ и тематического планирования по предметам.

Проведена гигантская работа, да и задачи новый ФГОС ставит не шуточные: РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ. Система образования должна отказаться от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования стандарта задают ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Учитель начальных классов в рамках личностно-развивающего обучения, по какой бы программе он не работал, всегда занимался формированием умения учиться, положительного отношения к учебной деятельности, решал задачи саморазвития личности младшего школьника, его познавательной и коммуникативной активности.

Федеральный государственный образовательный стандарт задает «портрет выпускника начальной школы»:

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Через два года и нам предстоит взять первый класс и работать по новому образовательному стандарту. И уже сейчас мы сами себе задаем вопрос, а что в своей деятельности мы должны изменить?

Как измерить новый образовательный результат и представить его в динамике при прохождении аттестации?

Какие новые способы реализации учебного процесса и взаимодействия с учащимися можно использовать в рамках жесткой классно-урочной системы школы, которая в любую минуту может стать ещё и двухсменной?

Какие изменения в образовательной культуре, укладе школьной жизни должны происходить уже сейчас, чтобы это был новый ФГОС, а не тоже стандарт 2004 года, переписанный новомодными словами?

Необходимо качественно улучшать курсовую подготовку, приводить материально – техническую базу образовательных учреждений в соответствие с требованиями не только стандарта, но и времени.

И все – таки, нам представляется, что никакие самые модные и актуальные педагогические проекты, программы и стандарты не реализуются сами по себе, без творческих усилий учителя, педагогического коллектива. Учебный процесс в школе должен строиться не только на объективных (планы, стандарты, программы), но и на субъективных основаниях (В.В. Анисимов). Личностно – профессиональная позиция, педагогические взгляды, опыт учителя в реальности помогут осуществить «спущенный сверху» новый стандарт. Самостоятельное определение педагогических целей, ценностно–смысловая интерпретация содержания, варьирование материала, создание и поддержание определенного климата на занятиях – пути преодоления «безличностной» позиции учителя в рамках личностно – развивающего образования.

«...И все равно каждому из нас встретился хотя бы один учитель, которого мы никогда не забудем, учитель, который открыл нам глаза, изменил нашу жизнь, раздвинул стены класса. Их много – безвестных, никем не прославленных и не возвеличенных, кто своим чудесным даром прививает детям любовь к познанию, и эта любовь живет в них до самого конца», – писала американская писательница Бел Кауфман об учителях, «которые упорно поднимаются вверх по нескончаемой лестнице».

## **Формирование универсальных учебных действий на уроках технологии в соответствии с требованиями ФГОС II поколения**

В федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения обозначен новый образовательный результат – универсальные учебные действия (УУД). УУД – способность учащихся к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

При формировании УУД необходимо опираться на выделенные блоки в составе основных универсальных учебных действий:

- личностный;
- регулятивный;
- познавательный;
- коммуникативный.

Учебный предмет «Технология» вносит существенный вклад в формирование всех универсальных учебных действий.

Прежде всего, данный курс нацелен на становление самосознания ребёнка как творческой личности, индивидуальности, формирование у него устойчивого стремления к творческой самореализации. Различными методическими средствами у школьника последовательно формируется эмоционально-ценностное отношение к добросовестному творческому созидательному труду как одному из главных достоинств человека; осознание гармоничной связи мира вещей с миром природы и ответственности человека за поддержание этой гармонии; понимание ценности культурных традиций, отраженных в предметах материального мира, их общности и многообразия, интерес к их изучению. Тем самым, через приобщение к созидательной творческой деятельности, у ребенка формируется осознание своей работы, как части общечеловеческой культуры, закладываются основы нравственного самосознания.

Формирование познавательных учебных действий в курсе технологии осуществляется на основе интеграции интеллектуальной и предметно-практической деятельности, что позволяет ребёнку наиболее сознательно усваивать сложную информацию абстрактного характера и использовать её для решения разнообразных учебных и поисково-творческих задач. Школьники учатся находить необходимую для выполнения работы информацию в материалах учебника, рабочей тетради; анализировать предлагаемую информацию (образцы изделий, простейшие чертежи, эскизы, рисунки, схемы, модели), сравнивать, характеризовать и оценивать возможность её использования в собственной деятельности; анализировать устройство изделия: выделять и называть детали и части

изделия, их форму, взаимное расположение, определять способы соединения деталей; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме, находить для их объяснения соответствующую речевую форму; использовать знаково-символические средства для решения задач в умственной или материализованной форме; выполнять символические действия моделирования и преобразования модели, работать с моделями.

Для формирования регулятивных универсальных учебных действий в курсе технологии создаются благоприятные условия за счет того, что выполнение заданий требует от детей планирования предстоящей практической работы, соотнесения своих действий с поставленной целью, установления причинно-следственных связей между выполняемыми действиями и их результатами и прогнозирования действий, необходимых для получения планируемых результатов. Материализация результатов деятельности в конкретном изделии позволяет учащимся наиболее продуктивно осуществлять самоконтроль выполняемых практических действий, корректировку хода практической работы. Задания, предписывающие ученикам следовать при выполнении работы инструкциям учителя или представленным в других информационных источниках различных видов (учебнике, дидактическом материале и пр.), руководствоваться правилами при выполнении работы, также позволяют формировать у них необходимые регулятивные действия. Значительное внимание уделяется также приучению детей к самостоятельной организации своего рабочего места в зависимости от характера выполняемой работы, поддержанию порядка на рабочем месте.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в курсе технологии обеспечивается целенаправленной системой методических приемов. В частности, выполнение целого ряда заданий предполагает необходимость организовывать совместную работу в паре или группе: распределять роли, осуществлять деловое сотрудничество и взаимопомощь (сначала под руководством учителя, затем самостоятельно). Подавляющее большинство видов работ направлено на формирование у детей умения формулировать собственное мнение и варианты решения, аргументировано их излагать, выслушать мнения и идеи товарищей, учитывать их при организации собственной деятельности и совместной работы. Всё это постепенно приучает детей в доброжелательной форме комментировать и оценивать достижения товарищей, высказывать им свои предложения и пожелания, а также проявлять заинтересованное отношение к деятельности своих товарищей и результатам их работы.

Важнейшей особенностью уроков технологии в начальной школе является то, что они строятся на уникальной психологической и дидактической базе – предметно практической деятельности, которая служит в младшем школьном возрасте необходимой составляющей

целостного процесса духовного, нравственного и интеллектуального развития (прежде всего абстрактного, конструктивного мышления и пространственного воображения).

Организация продуктивной преобразующей творческой деятельности детей на уроках технологии создает важный противовес словесному обучению в начальной школе, который является одной из главных причин снижения учебно-познавательной мотивации, формализации знаний и, в конечном счете, низкой эффективности обучения.

Продуктивная предметная деятельность на уроках технологии является основой формирования познавательных способностей младших школьников, стремления активно познавать историю материальной культуры и семейных традиций своего и других народов и уважительно относиться к ним. При соответствующем содержательном и методическом наполнении данный предмет может стать опорным для формирования системы универсальных учебных действий в начальном звене общеобразовательной школы. В нем все элементы учебной деятельности (планирование, ориентировка в задании, преобразование, оценка продукта, умение распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата и т. д.) предстают в наглядном виде и тем самым становятся более понятными для детей.

Практико-ориентированная направленность содержания учебного предмета «Технология» естественным путем интегрирует знания, полученные при изучении других учебных предметов (математика, окружающий мир, изобразительное искусство, русский язык, литературное чтение), и позволяет реализовать их в интеллектуально-практической деятельности ученика. Это, в свою очередь, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления. Технология по своей сути является комплексным и интегративным учебным предметом. В содержательном плане он предполагает реальные взаимосвязи практически со всеми предметами начальной школы.

Работа по формированию УУД на уроках технологии идёт от осознания к действию, от совместных с учителем действий к самостоятельным действиям ребёнка и состоит из двух этапов: личностно-мотивационного и практически-действенного.

Таким образом, формирование навыков универсальных учебных действий осуществляется через деятельностный подход, который реализуется в два этапа: подготовительный – решение проблемных ситуаций и основной – получение собственного продукта деятельности.

Предметная область технология полностью дает возможность для формирования универсальных учебных действий у младших школьников, помогает адаптироваться в современных жизненных условиях, создает



условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления.

### Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли/ Под ред. А.Г. Асмолова – М., 2010.
2. Аствацатуров Г. О. Технология современного урока и творчества учителя школы. – М., 2002.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания в школе. – М., 2000. – 72 с.
4. Гульчевская В.Г. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях: практическое пособие. – М.: Издательство АРКТИ, 2010.
5. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Никишина И. В. Интерактивные формы методического обучения. – М.: 2007.
7. Полякова Н.В. Образовательные технологии// Завуч. – 2005. – № 5.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
9. Шпика И.В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников// Начальная школа. – 2007. – № 2.

## **Особенности оценивания учебных достижений младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения**

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в школе разработана система оценки, ориентированная на выявление образовательных достижений учащихся с целью итоговой оценки подготовки выпускников на ступени начального общего образования.

Особенностями системы оценки являются:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования);
- оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач;
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений;
- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм и методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдения и др. [1].

Образовательные стандарты второго поколения ориентированы на достижение планируемых результатов образования, где предметные знания, умения и навыки уступают место общеучебным умениям. При этом особое значение имеет оценка – она выступает одновременно в качестве цели, элемента содержания и средства обучения и цели. Особая роль в оценивании учебной деятельности учеников отводится самооценке, которая также не связана с выставлением отметок. Особенность самооценки состоит в том, что она должна предшествовать учительской оценке.

Несовпадение этих двух мнений становится предметом обсуждения. Критерии и форма оценивания каждой работы учащихся могут быть различны и должны стать предметом договора между учителем и учениками. Для оценивания и самооценивания выбираются только такие

задания, для которых существует объективный однозначный критерий оценивания и не выбираются те, где может возникнуть субъективность оценки [2]. Ребенок должен иметь возможность сам выбирать ту часть работы, которую он хочет и может сегодня предъявить учителю для оценки. Он сам назначает критерий оценивания.

Такой подход к оцениванию приучает школьников к ответственному оценочному действию. Фактически оцениваются, в первую очередь, индивидуальные достижения различные у всех. При этом выполнение «обязательного минимума» обеспечивается, но не является основной задачей в обучении.

Самооценка ученика должна складываться из оценок своей работы по целому ряду критериев. В таком случае ребенок будет учиться видеть свою работу, как сумму многих умений. Содержательное самооценивание неотрывно от умения контролировать. На первых этапах обучения контрольные действия производятся после сопоставления оценки учителя и оценки ребенка. Несовпадение этих оценок создает условия для постановки специальной задачи для учащихся – контроля своих действий [3].

Кроме этого необходимо постепенно вводить особые задания, обучающие ребенка сличать свои действия с образцом. Младшие школьники имеют право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий. Право ребенка на сомнение и незнание должно быть оформлено не только устно. Вводятся знаки сомнения, использование которых высоко оценивается учителем. Создается система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного.

Постепенно вводятся средства, позволяющие ученику и его родителям проследить динамику учебной успешности относительно его самого, давать относительные, а не только абсолютные оценки. При самооценке ученик по заданным критериям сам даёт содержательную и развернутую характеристику своих результатов, анализирует их достоинства и недостатки, а также ищет пути их устранения.

Проверка и оценка достижений младших школьников - важная составляющая процесса обучения и одна из главных задач педагогической деятельности учителя. Этот компонент наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса должен соответствовать современным достижениям педагогической науки, требованиям социальной ситуации и приоритетам образования в начальной школе.

Оценивается любое успешное действие ученика, а отметкой – решение полноценной задачи. При изучении новой темы отметка выставляется по желанию ученика, а по итогам темы выставляется всем. Но, в то же время, ученик имеет право передачи. В течение года запланированы 3–5 обязательных для всех контрольных работ. В них

ученики должны выполнить задания по всем линиям развития данного предмета (знания, умения, навыки). В задании каждой линии присутствует выбор уровня сложности: необходимый, базовый, максимальный.

Для итоговой аттестации учащихся должна использоваться накопительная система. Этот принцип оценивания связан, прежде всего, с освоением технологии «учебное портфолио». Обязательная составляющая портфолио – материалы стартовой диагностики, промежуточной и итоговые работы по отдельным предметам. Остальные работы должны быть подобраны так, чтобы их совокупность демонстрировала нарастающие успешность, объём и глубину знаний, достижение более высоких уровней рассуждений, творчества, рефлексии.

Налаженная система контроля и оценки помогает школьнику стать равноправным участником процесса обучения. В такой ситуации он готов и стремится к проверке своих знаний, чтобы выяснить, чего он достиг, а что ему ещё предстоит преодолеть. В содержании текущей оценки включаются задания не на проверку того, что запомнил ребёнок, а правильно ли он понял изученный материал и может ли его использовать в разных ситуациях. Проверяется не оперативная память ребёнка, а освоение результатов, значимых для его развития [4].

Система оценки достижения планируемых результатов включает две согласованные между собой системы оценок: внешнюю оценку и внутреннюю оценку.

Оценка как средство обеспечения качества образования предполагает вовлечённость в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих учащихся. Формирование навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, само и взаимооценки дают учащимся возможность эффективно управлять своей учебной деятельностью, способствуют развитию самосознания, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, ответственности за их результаты.

Таким образом, традиционная система оценки, ориентированная в основном на контроль и проверку полученных знаний и умений, в стандартах второго поколения трансформируется в систему, нацеленную на управление учебным процессом и обеспечение его качества.

Контрольно – оценочная деятельность обучающегося является учебным действием, самостоятельным элементом содержания образования, который необходимо формировать и развивать.

А.А. Данилов предлагает универсальную шкалу трех уровней успешности, по которой можно определить оценку ученика [5].

Необходимый уровень - решение типовой задачи, соответствующей государственному стандарту. Это «хорошо, но не отлично». Программный уровень – решение нестандартной задачи. Это уровень функционально грамотной личности - «отлично».

Необязательный максимальный уровень – решение «сверхзадачи» по неизученному материалу. Это «превосходно».

Разнообразны и приемы оценивания. «Волшебные линейки» Г.А. Цукерман [6] часто используются в практике учителей. В своей работе при оценивании письменных работ я использую шкалу и оцениваю по двум критериям: «аккуратно» и «правильно». Такая оценка позволяет любому ребёнку увидеть свои успехи, удерживает учебную функцию отметки.

При оценке детьми устных ответов они используют «говорящие рисунки» - смайлики: «доволен», «не совсем доволен», «недоволен».

Для того чтобы проследить за уровнем развития учащихся проводим стартовую оценку подготовки учащихся. Результаты такой оценки можно зафиксировать с помощью “лесенки достижений”, поместив «смайлик», символизирующий исходный уровень владения данным навыком, на ту или иную ступеньку лесенки.

Для самооценки своего умения учиться были взяты мотивация, учебные действия и некоторые личностные качества (любопытность, умение доводить дело до конца...) Диагностику можно провести в начале года и в конце.

При изучении новой темы ребенок, оценивая уровень усвоения материала, поднимает разные сигналы «светофора». Зеленый- «все понял», желтый - «не все ясно», красный - «не понял - хочу, чтобы объяснили еще раз».

Тематический и итоговый контроль может быть в форме тестовой работы по каждой теме. Вместо положительных и отрицательных оценок за любое успешное действие ученик получает баллы успешности:

- 1–2 балла – необходимый уровень;
- 3–4 балла – базовый уровень;
- 5–6 баллов – максимальный уровень.

По результатам баллов успешности ученик получает зачет. Каждая тема должна быть зачтена, однако срок получения зачета не ограничен. Учащийся может доработать свои ошибки.

По результатам контрольных работ составляем лист развития с графиком, где красным цветом обозначен максимальный результат, а синим цветом - личный результат. Таким образом, по результатам оценивания к концу года мы получаем график продвижения ученика в изучении курса по темам и проверочным работам, смотрим, каковы затруднения у отдельных детей, достигли учитель и в целом класс поставленных задач, что должно быть откорректировано в процессе последующего обучения.

В стандартах второго поколения предложена модель системы оценки планируемых результатов для освоения общеобразовательных программ начального образования и её основные компоненты. Каждый педагог на её основе создаёт свою систему оценки.

### Литрература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010.
2. Письмо Минобразования от 03.06.2003 № 13-51-120/13 «О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования».
3. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: МПСИ., 1999. – С. 8.
4. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – М.: Эксперимент, 1999. – С. 49.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 146.
6. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Часть 1. – М., 1994. – С. 28.

## РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*О.В. Оконешникова*

### Стратегия психологического исследования

Как справедливо заметил выдающийся лингвист А.А. Зализняк в 2007 году, сейчас часто приходится слышать: «Истины не существует, существует лишь множество мнений (или, говоря языком постмодернизма, множество текстов)». Особенно часто эта фраза звучит относительно гуманитарных наук. Существует, по крайней мере, две причины, по которым подобная тенденция существует. Одна из причин социально-политическая: люди приняли гласность и демократию за право утверждать все, что им кажется разумным, не считаясь с опытом, накопленным человечеством. Другая причина – за много лет произошло такое накопление научного знания, которое невозможно осмыслить в полном объеме даже в пределах одной отрасли. Объективно в науке существует кризис. Осмыслить знание невозможно не только из-за его объема, существуют логические препоны, на которые обращал внимание Курт Гёдель.

На знамени постмодернизма написан принцип плюрализма, т.е. допущение одновременного сосуществования разнообразных точек зрения на объект исследований. Но сам выбор объекта исследования определяется научной или практической проблемой. Научное исследование приводится для решения той или иной научной проблемы и, очевидно, что *не все точки зрения одинаково полезны*. Отсюда следует, что безграничный релятивизм принципа плюрализма должен ограничиваться принципом конструктивности.

Специфика профессии психолога заключается в том, что объекты психологического анализа всегда в той или иной степени являются уникальными, что требует от специалиста организации самостоятельного научного исследования. Одного знания методик не достаточно, нужно уметь применять свои знания в практической профессиональной деятельности, самостоятельно разворачивать научно-исследовательскую деятельность в соответствии с «культурными» образцами исследования в области психологии. Учитывая данное обстоятельство, представляется перспективным в подготовке психологов сделать упор на методологию и методику психологического исследования, ядро которой составили бы содержательные модели.

Прорывы к новым предметным мирам становятся возможными в развитой науке благодаря особому способу порождения знаний. На этапе

преднауки модели преобразования объектов, включенных в деятельность, создавались путем схематизации практики. Объекты практического оперирования замещались в познании идеальными объектами, абстракциями, которыми оперирует мышление, а отношения идеальных объектов, операции с ними также абстрагировались из практики, представляя собой своего рода схему практических действий.

В развитой науке главным становится способ построения знаний, при котором модели предметных отношений действительности создаются вначале как бы сверху по отношению к практике. Идеальные объекты, выступающие элементами таких моделей, создаются не за счет абстрагирования свойств и отношений объектов реальной практики, а конструируются на основе оперирования ранее созданными идеальными объектами. Создаваемые таким образом модели выступают в качестве гипотез, которые затем, получив обоснование, превращаются в теоретические схемы изучаемой предметной области [5, с. 703–704].

Теоретические схемы имеют две неразрывно связанные между собой стороны:

- они выступают как особая модель экспериментально-измерительной практики;
- одновременно служат системным изображением предмета исследования, выражением сущностных связей исследуемой реальности [5, с. 163].

Важность теоретического знания осознавалась учеными еще на том этапе, когда наука занималась накоплением фактов. Не зря немецкий физик Г.Р. Киргхоф подчеркивал роль теоретического знания и внушил эту мысль своему ученику Людвигу Больцману: «Нет ничего практичнее хорошей теории». К сожалению, понимание важности теоретического знания еще недостаточно осознано психологами, среди которых встречается так называемый «ползучий эмпиризм».

В основании теории всегда лежит модель изучаемой реальности, наделенная «небольшим числом свойств и простой структурой». Основной функцией модели является идеализированное представление объекта исследования, средство получения о нем теоретического знания [5, с. 178].

Существует несколько подходов к пониманию того, как собственно формируются теоретические схемы. Один из них – операционизм, представителем которого является американский физик Перси Бриджмен, которому принадлежит знаменитое высказывание: «Понятие есть синоним соответствующей совокупности операций». Подобный способ определения позволяет обозначить эмпирический смысл величины, но не решает главную задачу: перейти от эмпирического уровня к теоретическому, и наоборот. В психологии увлечение операционизмом приводит к парадоксальным заключениям, типа: «Интеллект – это то, что измеряют интеллектуальные тесты» (А. Бине).



Методологическим ориентиром для психологов мог бы выступать конструктивный эмпиризм (или теоретический эмпиризм), полагающий, что «научная деятельность представляет собой конструирование моделей, которые должны быть адекватны явлениям» (Б. ван Фраассен).

Теоретический эмпиризм хоть и является оксюмороном, но, тем не менее, это хорошее метафорическое обозначение того подхода, когда модель становится «сердцевиной» научного познания и предшествует формулированию гипотез.

Альберт Эйнштейн в «Письме к Соловину» [цит по: 7] раскрывает процесс построения научной теории.

(1) Нам даны  $E$  – непосредственные данные нашего чувственного опыта.

(2)  $A$  – это аксиомы, из которых мы выводим заключения. Психологически  $A$  основаны на  $E$ . Но никакого логического пути, ведущего от  $E$  к  $A$ , не существует. Существует лишь интуитивная (психологическая) связь, которая постоянно «возобновляется».

(3) Из аксиом  $A$  логически выводятся частные дедуктивные утверждения  $S$ , которые могут претендовать на строгость.

(4) Утверждения  $S$  сопоставляются с  $E$  (проверка опытом).

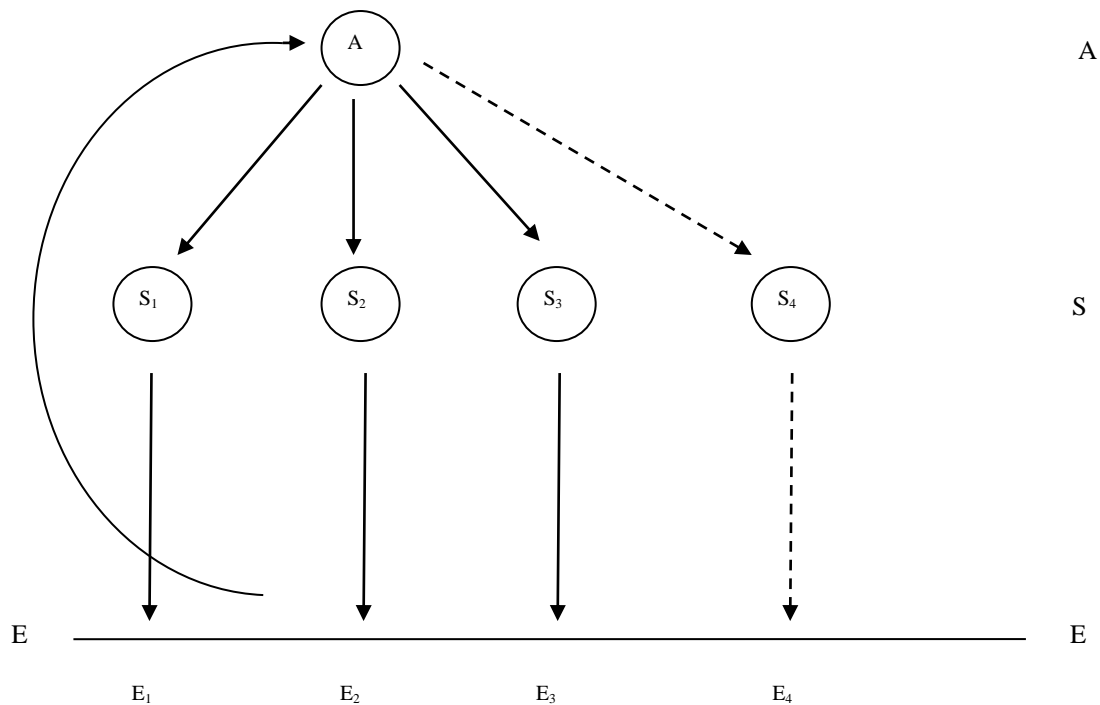


Рис. 1. Модель научного мышления Эйнштейна, где  
 $A$  – система аксиом;  
 $S$  – вытекающие из аксиом утверждения;  
 $E$  – совокупность непосредственно данных ощущений (данных опыта).

Движение от феноменологического уровня Е к уровню А (теоретическому) относится к внелогической (интуитивной) сфере. Это движение осуществляется за счет jump (творческого прыжка). Движение от уровня А к уровню S (уровню суждений) представляет собой дедукцию. В современной науке моделирование выполняет очень важную функцию – помогать осуществлять «прыжок» от эмпирических данных к теоретическим конструктам. Хороший исследователь отличается от плохого тем, что он владеет значительным набором моделей. Но это еще только половина дела. Важно, чтобы модель адекватно отражала характеристики исследуемого объекта. Но объективная реальность в полной мере не обладает теми характеристиками, которые присущи содержательной модели. Д. И. Менделеев очень выразительно отразил этот факт неполного совпадения модели и реальности фразой: «Модель – это поиск конечного в бесконечном».

Существует другая сторона вопроса – модель должна обладать такими характеристиками, которые позволяли бы человеку осуществлять процесс познания, опираясь на нее. Это возможно только в том случае, когда модель не только отражает характеристики объекта, но и соответствует свойствам самого субъекта познания.

Можно выделить принципы организации теоретического знания [4]:

1. «Теория не должна противоречить опытным фактам» (А. Эйнштейн).
2. «Внутреннее совершенство» теории (естественная, логическая простота предпосылок).
3. Опора на интуицию (бессознательное), что позволяет осуществить «творческий прыжок» от данных опыта к системе аксиом. Опора на эмоциональное отношение ученого
4. «Среди бессознательных идей привилегированными, т.е. способными стать сознательными, являются те, которые прямо или косвенно наиболее глубоко воздействуют на наши чувства» (А. Пуанкаре).
5. «Выбором теории руководит чувство красоты» (Ж. Адамар).
6. Опора на образы: «Слова, написанные или произнесенные, не играют, видимо, ни малейшей роли в механизме моего мышления. Психическими элементами мышления являются некоторые, более или менее ясные, знаки или образы, которые могут быть «по желанию» воспроизведены или скомбинированы» (А. Эйнштейн).

Фактически, любая содержательная модель в науке является сознательным упрощением, которое делает вещи доступными для общего понимания. Выделенные М. Вартофским [1] сферы применения моделей характеризуют данные конструкции с точки зрения их функции в процессе познания. Можно выделить следующие функции моделей:

- функция понимания;
- функция вывода и аксиом, на которых строится теория;

- эвристическая функция;
- функция гипотезы в эксперименте;
- средство проверки на фальсифицируемость;
- описательная (дескриптивная) функция;
- ценностно-смысловая функция (отражение научного мировоззрения и познавательных установок автора модели);
- прогностическая функция (прогнозирование того, что должно быть);
- функция проектирования (создания образа будущего результата);
- функция передачи опыта и знаний (включающая в себя сигнификативную и коммуникативную функцию).

Содержательная модель – главный инструмент познания. Не случайно Генрих Герц отмечал, что «уравнения умнее самого автора». Наличие адекватной модели позволяет не только сформулировать рабочие гипотезы, подобрать инструментарий и выстроить логику исследования, но и позволяет описывать и интерпретировать полученные результаты в содержательных понятиях психологической науки, а не на «профессиональном» жаргоне. Это позволяет ввести полученные результаты в контекст психологической науки. Следует отметить, что модель полезна даже на этапе представления полученных результатов.

Л.М. Веккер в своей трехтомной монографии, посвященной психическим процессам [2], приходит к выводу, что мышление и понимание – это взаимобратимый инвариантный перевод с языка символов (речи) на язык образов. Именно использование образа, соотносимого с символами, позволяет создать модель сложного объекта реальности. Отсюда, возникает следствие – полноценная модель должна быть визуализирована, ее следует представлять в виде схемы, которая передает не только элементы, но и связи между ними, иерархию отношений. Подобная модель выполняет несколько функций, но главной функцией является понимание объекта реальности.

Поскольку в любой науке научное знание представляет собой систему понятий, то для исследования реального объекта мы располагаем понятиями, которые более или менее адекватно описывают те или иные свойства объекта. В соответствии с концепцией Л.М. Веккера, психологическая структура концепта-понятия является инвариантом обратимого межязыкового перевода, минимум, на двух уровнях обобщенности [2, с. 275]. Эта мысль Л.М. Веккера является фундаментальной и показывает принципиальную невозможность чисто логического описания объекта познания в человеческом мышлении. Всегда в понятии, помимо логических структур, есть образные и операциональные элементы, которые и воспроизводят полноту понятия как познавательного средства.

Возможность построения теоретических моделей в психологическом исследовании из систем понятий психологии дает нам следующее определение теоретической модели психологического исследования. *Теоретическая модель* – это система понятий предметной области исследования, представляющая изучаемую реальность одновременно в знаковой и образной форме, которые отражают существенные свойства изучаемого объекта и особенности человеческого мышления и понимания.

Одновременное представление, по крайней мере, на двух уровнях – знаковом и образном необходимо, поскольку «концепт включает в себя образные компоненты, проходящие от корня познавательной иерархии через весь ее ствол до самых вершинных образований» [2, с. 275]. Психологическая структура концепта-понятия является инвариантом обратимого межязыкового перевода, минимум, на двух уровнях обобщенности. Конкретной реализацией этого принципа организации понятийной мысли является использование визуализации системы понятий в виде схемы. Какие характеристики объекта могут быть описаны в модели? Поскольку в любом научном исследовании мы обычно отвечаем на детские вопросы: что, как и почему, в модели могут быть представлены:

- структурные характеристики объекта реальности (из чего объект состоит?);
- свойства (характеристики) объекта;
- факторы, определяющие его развитие или проявление в различных ситуациях;
- уровни, формы, виды и типы изучаемого объекта.
- Модель может быть визуализирована в рисунке (в виде блоков и связей между ними) или в таблице.

Стратегия психологического исследования должна опираться на следующие важные элементы [4]:

1. Анализ проблемы: Проблема в познавательном или практическом смысле всегда есть «осознанное противоречие». (В. Фридрих).
2. Определение объекта исследования.
3. Определение предмета исследования в терминах «заказчика».
4. Анализ научной проблемы в теоретических понятиях предметной области.
5. Определение целей и задач.
6. Системный анализ объекта и предмета исследования. Создание содержательной модели исследования.
7. Анализ модели и формулировка гипотезы исследования.
8. Операционализация понятий и разработка инструментария.
9. Разработка программы исследования.
10. Организация и проведение исследования.
11. Анализ данных. Выводы и рекомендации.
12. Уточнение содержательной модели исследования.

### 13. Формулировка новых гипотез.

Ниже приводится структурно-процессуальная схема научного исследования, в которой отражены этапы научного исследования, показана роль содержательной модели и спиралевидный характер научного познания.

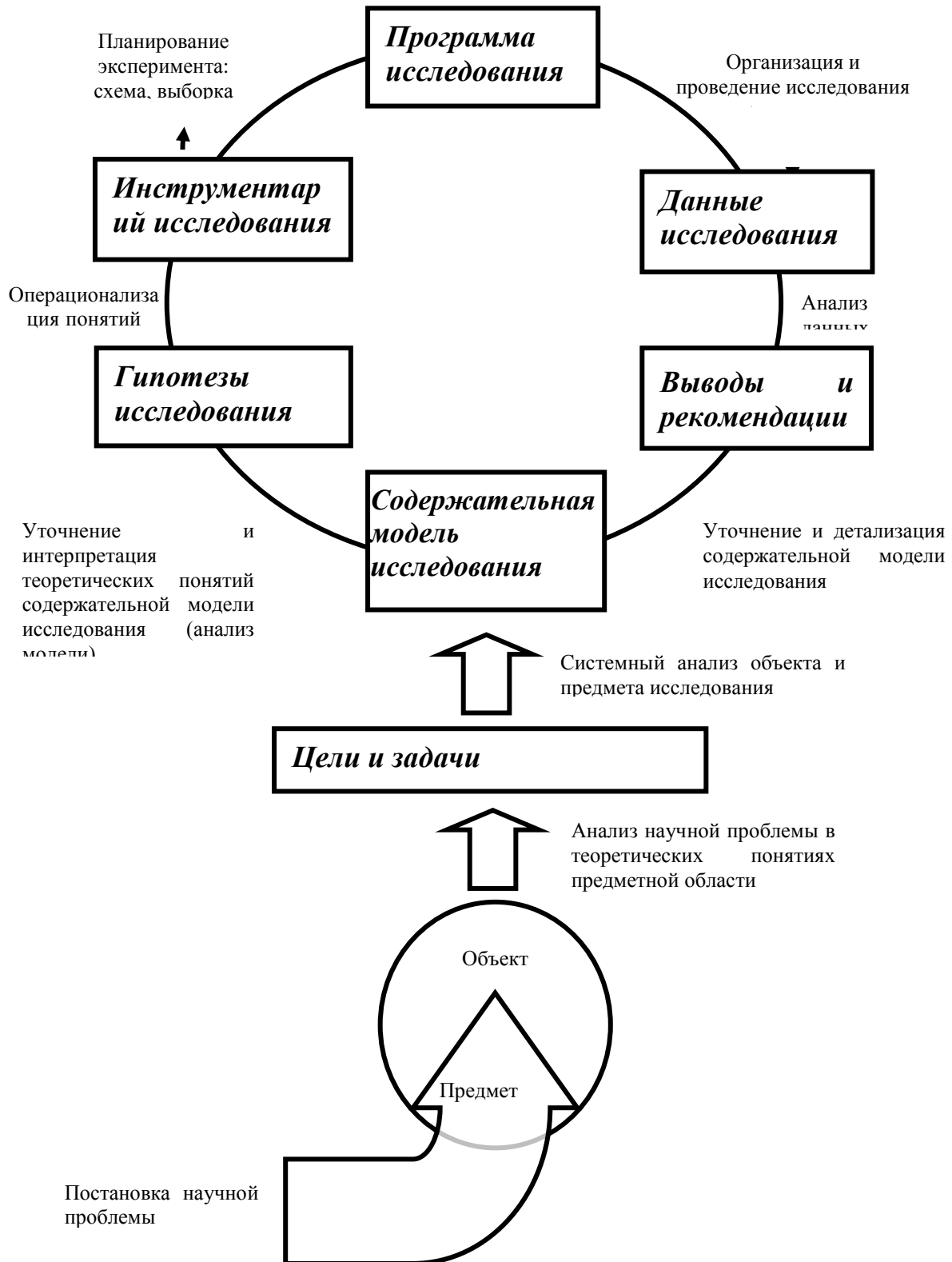


Рис. 2. Структурно-процессуальная схема научного исследования

Умение строить модели и опираться на них в ходе профессиональной деятельности является, на наш взгляд наиболее важной задачей обучения, чем все остальные задачи. Ориентация специалистов на теоретический эмпиризм позволяет преодолеть ситуацию «позитивистского перенапряжения» в науке и логических препонов, отмеченных Куртом Гёделем в 1931 году. В науке существует кризис, связанный с тем, что нет единой теории математики, физики, психологии и пр. Математика давно уже позиционируется как наука о моделях. Не пора ли и психологам перестроить свои взгляды на научное знание и ориентироваться на обучение, главной задачей которого является умение специалиста самостоятельно строить свою деятельность в проблемной ситуации с опорой на моделирование? Подобный подход позволит сформировать «островки понимания» в океане разрозненной информации.

### Литература

1. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы Т. 2. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. – 342 с.
3. Моделирование в научном познании: методические указания к семинарскому занятию по дисциплине «Концепции современного естествознания» для студентов дневной формы обучения специальностей: 080111 – Управление персоналом, 080505 – Маркетинг, 080507 – Менеджмент организации / Сост. Р.А.Браже, А.А.Гришина. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 26 с.
4. Оконешникова О.В. Методология и методика психологического исследования. – М.: АПКИППРО, 2011. – 320 с.
5. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: «Прогресс-Традиция», 2000. – 744 с.
6. Фатенков А. Н. Модель-метафора как универсально-конкретная форма философского дискурса // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Экономика и финансы. – Н. Новгород, 2002. – Вып. 1. – С. 328–344.
7. Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М.: Прогресс, 1981. – 384 с.

*В.В. Васюкевич*

**Использование информационно-коммуникационных и дистанционных технологий обучения в ходе проведения стажерской практики по специальности 050104 «Безопасность жизнедеятельности»**

В условиях развития современного общества вопрос подготовки учителя вообще и учителя предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) в частности, отвечающего инновационным запросам экономики стоит достаточно остро. Сегодня педагог не владеющий передовыми образовательными технологиями, не использующий в учебном процессе мультимедийное оборудование, не опирающийся на дидактические возможности средств информационно-коммуникационных и дистанционных технологий, не умеющий организовывать научно-исследовательскую работу не может обоснованно требовать от обучающихся высокого уровня владения учебным материалом, прочно сформированных компетенций и грамотного проведения научных экспериментов.

В этой связи в Мурманском государственном гуманитарном университете профессорско-преподавательским составом кафедры безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний (БЖДиОМЗ <http://www.mshu.edu.ru>) ведется активная и систематическая работа в области совершенствования процесса подготовки студентов, обучающихся по специальности 050104 «Безопасность жизнедеятельности» со специализацией «Информационная безопасность». Строго на научной основе внедряются инновационные образовательные технологии, позволяющие по новому обучать, формировать профессионально-важные качества, развивать не только педагогическое, но и научное мышление студентов, и наконец, повышать информационную компетентность будущих специалистов.

Как показывает личный многолетний опыт работы автора статьи в области внедрения современных образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс как вуза, так и общеобразовательных учебных заведений г. Мурманска и Мурманской области, не смотря на некоторые объективные, но решаемые трудности, сделать это возможно.

Рассмотрим это на примере проведения стажерской педагогической практики. Являясь наиболее важным и значимым этапом подготовки будущих учителей ОБЖ стажерская педагогическая практика, проходящая в течение пяти недель достаточно сложна. Во первых, студенты осуществляют свою педагогическую деятельность только в старших (9–11) классах общеобразовательных учебных заведений г. Мурманска и Мурманской области. Во вторых, кроме работы в роли учителя ОБЖ, они

выполняют функции классных руководителей. В третьих, кроме проведения уроков и внеурочных мероприятий по ОБЖ они выполняют различные исследования в области психологии, и, наконец, в четвертых, занимаются научно-исследовательской и методической работой.

В этой связи совершенствуя свои педагогические компетенции, связанные с выполнением основных функций учителя ОБЖ (обучающая, воспитательная, развивающая, психологическая, проектировочная, информационная, конструктивно-интегративная, гностическая, исследовательская, организационная, мобилизационная, управленческая, коммуникативная, ориентационная, результативно-оценочная) и формируя в себе профессионально важные качества, студенты решают комплекс задач [1], среди которых такие, как:

Закрепление и углубление всех знаний, умений, навыков и компетенций, приобретенных студентами в вузе.

Овладение разнообразными методами, приемами и технологиями проведения современного урока ОБЖ, внеурочных, внешкольных, классных воспитательных мероприятий в старших классах.

Апробация инновационных образовательных технологий: «Модульное обучение», «Лекция - гипертекст», «Коллективная мыследеятельность», «Социально-психологический тренинг», «Информационные и коммуникационные технологии», «Электронный портфолио».

Ведение контроля и учета учебных достижений обучающихся с использованием современных средств оценивания, разработанных на базе ИКТ.

Всестороннее изучение ученического коллектива, способов организации психолого-педагогической и воспитательной работы.

Отработка методического мастерства с учетом предъявляемых требований к подготовке учителя к урочной и внеурочной деятельности, к составлению конспектов уроков, к фиксации результатов своей работы и анализу педагогической деятельности как собственной, так и учителей ОБЖ.

Однако, учитывая современные тенденции в Российском образовании, связанные со всевозрастающим интересом к использованию в учебном процессе информационно-коммуникационных и дистанционных технологий, в 2011-2012 учебном году наряду с поставленными студентам задачами практикантам впервые было предложено реализовать еще одну сложную, но не менее интересную и значимую задачу – принять участие в реализации научно-исследовательской работы преподавателей кафедры БЖДиОМЗ и кафедры психологии\*, осуществляемой на базе научно-исследовательской лаборатории «Информационные и коммуникационные

---

\* К.п.н., доценты — В.В. Васюкевич, Г.В., Коган, Е.П. Сивков; старший преподаватель — Т.Д. Барышева, Л.Н. Рябых



технологии в образовании на Севере» (НИЛ «ИКТ в образовании на Севере»)\*\* (<http://www.mshu.edu.ru/moodle2>) с целью изучения возможности широкого использования и внедрения информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий как в рамках педагогической практики студентов специальности 050104 «Безопасность жизнедеятельности», так и в ходе преподавания школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Для реализации поставленной цели нами был проведен эксперимент по внедрению системы дистанционного обучения LMS MOODLE (система управления обучением Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) в учебно-воспитательный процесс не только нашего вуза, но и общеобразовательных учебных заведений г. Мурманска и Мурманской области. Для проведения эксперимента руководителем НИЛ «ИКТ в образовании на Севере» и преподавательским составом кафедр БЖДиОМЗ и психологии на протяжении 2010-2011 учебного года велась большая подготовительная работа, включающая прежде всего:

- практическое освоение профессорско-преподавательским составом кафедр методов, способов и технологий использования LMS MOODLE в учебном процессе за счет разработки и использования авторских «Электронных учебно-методических комплексов на базе модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений» (курсов) [2,3] по различным дисциплинам («Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий обучения» и др.);
- целенаправленное формирование у студентов, обучающихся по специальности 050104 «Безопасность жизнедеятельности», умений и навыков в области использования информационно-коммуникационных дистанционных технологий, необходимых для успешного изучения дисциплин (курсов), размещенных в LMS MOODLE в ходе изучения вышеуказанных дисциплин, а также в период проведения педагогических практик;
- обучение студентов технологиям разработки как личных «Электронных портфолио» [4] в LMS MOODLE, так и авторских «Электронных учебно-методических комплексов на базе модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений» (курсов) по школьному предмету ОБЖ;
- проведение учебно-методического семинара для директоров, завучей школ, а также учителей ОБЖ по теме: «Современные способы организации стажерской практики студентов»

---

\*\* Руководитель - к.п.н., доцент В.В. Васюкевич

специальности 050104 «Безопасность жизнедеятельности» в общеобразовательных заведениях г. Мурманска и Мурманской области» с рассмотрением таких вопросов, как: использование современных педагогических, информационно-коммуникационных и дистанционных технологий на уроках ОБЖ; внедрение LMS MOODLE в учебный процесс при изучении курса ОБЖ как для обучающихся, систематически посещающих учебное заведение, так и для учеников, находящихся на домашнем обучении.

В общей сложности на подготовительном этапе было задействовано 32 студента, 5 преподавателей вуза и 7 педагогов общеобразовательных учебных заведений. Проведенная предварительная работа позволила с самого первого дня стажерской практики начать осуществление экспериментальной научно-исследовательской деятельности в области использования ИКТ и реализации дистанционных образовательных технологий с помощью LMS MOODLE в рамках предмета ОБЖ и к моменту ее окончания подвести следующие итоги:

В 17 общеобразовательных учебных заведениях г. Мурманска и Мурманской области (школы, гимназии, лицеи), в которых для 725 обучающихся в 8, 9, 10 и 11 классов было проведено около 400 уроков ОБЖ и 130 воспитательных мероприятий по различным разделам и темам предмета ОБЖ («Основные понятия о воинской обязанности. Организация воинского учета»; «Обязательная подготовка к военной службе»; «Женская служба в ВС РФ»; «Война. Поведение человека на войне» и др.) студентами-практикантами были разработаны и в последствии размещены в LMS MOODLE разнообразные проекты уроков ОБЖ и воспитательных мероприятий с использованием ИКТ (презентации, видео-, фото-материалы, тесты и т.д.);

В результате совместной деятельности научно-исследовательской лаборатории «ИКТ в образовании на Севере» и кафедры БЖДиОМЗ к моменту окончания стажерской практики 29 студентам через систему дистанционного обучения LMS MOODLE удалось в срок и почти в полном объеме сдать всю отчетную документацию в виде «Электронного Портфолио». В общей сложности, практикантами было написано, а преподавателями было проверено и оценено более 750 документов различного характера (конспекты, анализы уроков, эссе фото и видео-отчеты и т.д.);

Все студенты смогли попробовать свои силы в реализации своих творческих проектов, связанных с методической разработкой по предмету ОБЖ «Электронных учебно-методических комплексов на базе модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений». При этом из 32 студентов 4 стажера разработали и апробировали 6 учебных курсов по ОБЖ в LMS MOODLE, приняв участие в конкурсе «Лучший IT – учитель»;

Важно отметить – в первые 120 учащимся старших классов школ г. Мурманска и Мурманской области по предмету ОБЖ была предоставлена возможность использовать LMS MOODLE для освоения курса ОБЖ с помощью дистанционных образовательных технологий. Результатом тесного сотрудничества стало заключение ряда двусторонних Соглашений МГГУ с общеобразовательными учебными заведениями. Была достигнута договоренность о проведении совместной научно-исследовательской работы с целью более глубокой интеграции академической и вузовской науки для улучшения подготовки высококвалифицированных кадров высшей квалификации в области информационных образовательных технологий, а также координации совместных научных исследований и внедрения их результатов в педагогическую практику образования на Севере.

Безусловным достижением при использовании ИКТ и дистанционных технологий с помощью LMS MOODLE в ходе стажерской практики стало то, что участие студентов в реализации научно-исследовательской работы кафедры БЖДиОМЗ, осуществляемой на базе НИЛ «ИКТ в образовании на Севере» способствовало активизации их собственной научно-исследовательской работы (НИРС). Так, например, студентам удалось не только определить направление и тему своей курсовой работы в рамках дисциплины «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности», но и с учетом специализации наметить тему будущей выпускной квалификационной работы (ВКР).

Значимым результатом объединенных усилий преподавательского состава, студентов и педагогов учебных заведений стала возможность создания в LMS MOODLE расширенной базы электронного образовательного контента по предмету ОБЖ, в состав которой вошли: конспекты уроков ОБЖ с использованием передовых педагогических, информационных и коммуникационных технологий («Коллективная мыследеятельность», «Лекция - гипертекст», «Модульное обучение», «Информационных и коммуникационных технологии», «Методы активного обучения»); проекты внеурочных мероприятий (профориентационная беседа, экскурсии); анализы уроков, проводимых как учителями ОБЖ, так и студентами-стажерами; фото и видео-отчеты; проекты выступлений на родительских собраниях и т.д. Все это может позволить обмениваться педагогическим опытом и эффективно использовать время при подготовке к урокам и различным мероприятиям в рамках ОБЖ.

Все разработки студентов, систематически размещаемые ими в LMS MOODLE своевременно оценивались преподавателями, курирующими практику. При этом объективность оценивания работ студентов достигалась за счет использования разработанной нами и неоднократно подтвердившей свою эффективность модульно (балльно)-рейтинговой системы. Следствием четкой организации контрольно-оценочных

мероприятий, проводимых в течение практики с помощью LMS MOODLE, а также дополнительно разработанного нами «Электронного журнала учета достижений студентов» [5] явилось создание студентами качественно разработанных персональных «Электронных портфолио», очевидные преимущества которых заключаются в том, что в дальнейшем их можно будет использовать при трудоустройстве, поступлении в аспирантуру (магистратуру) или непосредственно в педагогической деятельности.

Итак, подводя итоги стажерской педагогической практики, можно отметить несколько важных (не реализуемых в обычных условиях) положительных моментов, которые стали возможными благодаря активному использованию информационно-коммуникационных и дистанционных технологий, реализуемых с помощью LMS MOODLE: непрерывность образовательного процесса за счет систематического взаимодействия всех участников; оперативность в решении самых различных вопросов; систематичность проведения контрольно-оценочных и консультативно-координирующих мероприятий.

По окончании проведения стажерской педагогической практики, в рамках которой был получен уникальный опыт совместного проведения научно-исследовательской деятельности преподавателями кафедры БЖДиОМЗ, а также руководителем НИЛ «ИКТ в образовании на Севере» было принято решение о продолжении начатой работы. В пользу продолжения совместного сотрудничества в области экспериментальной работы по использованию информационных и коммуникационных, а также дистанционных образовательных технологий, реализуемых на базе LMS MOODLE как в вузе, так и в общеобразовательных учебных заведениях города и области высказались все участники стажерской педагогической практики.

### Литература

1. Васюкевич, В.В. «Педагогические практики» [Электронный ресурс] (статья) / В.В. Васюкевич, Т.Д. Барышева, Н.В. Ваганова, Гунин Д., Огий М., Богданов М. // Отраслевой фонд алгоритмов и программ Госкоорцентра Федерального агентства по образованию, свидетельство об отраслевой регистрации разработки № 11332, 12.09.2008. – Москва: ВНИТЦ, 2008. гос. регист. в «Национальном информационном фонде неопубликованных документов». – Москва: ВНИТЦ, 2008. – № 50200801816 от 02.09.08. Режим доступа: <http://www.mshu.edu.ru/FAP/11332/index.html>
2. Васюкевич, В.В. Внедрение электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам в образовательную практику вуза [Текст] (статья) / В.В. Васюкевич // Инновации в образовании, Москва: 2010. №2. С. 39–55 <http://www.edit.muh.ru/content/mag/jour3.php?link=io022010>

3. Васюкевич, В.В. Электронный учебно-методический комплекс на базе модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений [Электронный ресурс] (статья) / В.В. Васюкевич // Проблемы и условия перехода экономики Севера на инновационный путь развития [Электронный ресурс] ФГОУВПО, «МГТУ», электрон. текст дан. (11Мб) Мурманск: МГТУ, 2010. 1. опт. компакт-диск (CD-ROM)/ Систем. Требов.: PC не ниже класса Pentium I; 32 Mb RAM\$ свободное место на HDD 25 мб; международная научно-практическая конференция «Проблемы и условия перехода экономики Севера на инновационный путь развития» электрон. текст подгот. ФГОУВПО, «МГТУ». НТЦ «Информрегистр» 0321000361 (11Мб) С.35 -36 Режим доступа:(<http://www.mstu.edu.ru/science/conferences/files/ec2010-9.pdf>)
4. Васюкевич, В.В. От электронного учебно-методического комплекса преподавателя к электронному портфолио студента [Текст] (статья) / В.В. Васюкевич // Современные тенденции профессионального и технологического образования в XXI веке». / Материалы региональной научно-практической конференции 16–17 апреля, 2010. Отв. редактор Н.В. Локоть. – Мурманск: МГПУ, 2010. Том I. - 163с., С. 85-90
5. Васюкевич В.В. Опыт использования электронных средств поддержки балльно-рейтинговой системы оценивания студентов» [Текст] (статья) / В.В. Васюкевич // Дистанционное и виртуальное обучение, Москва: Издательство СГУ, 2011, №1, С. 4–24.  
<http://www.edit.muh.ru/content/mag/jour3.php?link=di012011>

*В.В. Барсукова,  
Н.В. Никитина*

## **Особенности использования информационных технологий в начальной школе**

Одним из важнейших аспектов современного образования является информатизация начального образования. В основе организации обучения информационным технологиям младших школьников может лежать один из двух методических подходов.

Подход 1. В качестве главной целевой установки рассматривается овладение младшими школьниками элементарными навыками взаимодействия с конкретными компьютерными программами (графическим редактором и конструкторами, текстовыми редакторами, прикладными программами). Опыт работы показывает, что на сегодняшний день описанный подход организации обучения младших школьников компьютерным технологиям достаточно широко распространен.

Подход 2. Обучение информационным технологиям может рассматриваться в соответствии с основными целями модернизации начальной школы, реализация которых, в частности, предполагает, что обучение в рамках предметного курса строится на новом качественном уровне с учетом трех важных дидактических аспектов организации образовательного процесса:

- создание условий для индивидуального развития каждого ребёнка и формирование его индивидуального опыта в учении, общении, творческой и социальной активности;
- органическое сочетание индивидуализации обучения с решением педагогической задачи построения учебных сообществ – групп детей и взрослых, объединяющихся для совместного выполнения учебного задания;
- широкая предметная интеграция, построение учебного процесса вокруг комплексных тем [2].

Идея реализации именно такого подхода была положена в основу нашей работы.

В начальной школе мы ведем курс информатики по программе А.В. Горячева «Информатика в играх и задачах» с компьютерной поддержкой и использование компьютерных технологий не ограничиваем только рамками уроков информатики.

Создание презентаций позволяет нам повысить интеллектуальный уровень и облегчает решение практических задач. Компьютер на уроке может быть использован как информационная система, помогающая решать технологические, экологические и другие вопросы, для существенного расширения наглядности обучения, источник информации

для разработки творческих проектов. Материалы для проектов располагаем на создаваемых в Power Point презентациях, которые состоят из нескольких слайдов. Для создания слайдов привлекаем к работе учеников. Учитываем, что главная особенность презентаций, созданных учителем, должна быть их многофункциональность. Данные на слайдах и комментариев к рисункам могут изменяться в зависимости от класса, программы и самой структуры урока. Например, набор слайдов к уроку математики «Космическое путешествие» можно использовать на уроках окружающего мира, русского языка.

Иногда используем на уроке безкомпьютерный вариант, и для усиления занимательно-игрового эффекта урок строим в стиле современной компьютерной игры, да и сами задания (этапы урока) оформляем своеобразной «миссией». Их при необходимости делаем разного уровня трудности, используя дифференцированный подход, но главное, все наши ученики ощущают себя участниками этой игры.

Идти в ногу со временем нам помогает использование компьютерных технологий как средство оперативного контроля за усвоением учащимися знаний и умений.

Для этого мы не только овладели основами компьютерной грамотности, научились работать с компьютерными программами, но и научили этому детей.

Введение стандарта начального образования предъявляет определенные требования к проверке результатов обучения, которая должна установить готовность учащихся к восприятию нового учебного материала, проверить у них уровень формирования представлений и понятий, выявить возможность дальнейшего продвижения их в обучении. Большой объем материала в системе Занкова требует ускорения проверки знаний учащихся на уроке. Это возможно сделать за счет использования тестирования, заданий с использованием компьютера, получивших в настоящее время достаточно широкое распространение на всех уровнях образования.

Однако при использовании информационных технологий нужно помнить о соблюдении зрительного режима, норм Санпина. Помнить, что использование компьютера на уроке в начальной школе не должно превышать 10–15 минут. Помнить нужно и культуре оформления слайдовой презентации [1].

### **Литература**

1. Информатика в играх и задачах. 3 класс. Методические рекомендации для учителя. - М.: Баласс, 2004.
2. Ставрова О. Б. Современный урок технологии с применением компьютера. Книга для учителя.- М.: Школьная пресс, 2004. («Школа и производство. Библиотека журнала». Вып. 18).

## **Использование информационных технологий в гражданско-патриотическом воспитании школьников**

Вопросы патриотического воспитания молодежи и роль школы в данном процессе находятся в центре внимания общественности и государства. Это связано с приоритетным значением патриотического воспитания для развития страны, консолидации общества, повышения обороноспособности и престижа России на международной арене, оздоровления всех сфер социума, от экономики до культуры. Современное российское общество все больше приходит к пониманию того, что научить подрастающее поколение уважать людей, живущих рядом, их традиции, историю, любить родной край, город, народ, который в нем живет – значит, укрепить основы государственности.

Необходимость развития гражданственности и патриотизма личности, обладающей важнейшими качествами гражданина России – патриота своего Отечества, способного активно участвовать в укреплении, совершенствовании основ общества, и, прежде всего в тех формах деятельности, которые связаны с его защитой, с подготовкой к службе в рядах Вооруженных сил России, определяется сложившейся ситуацией.

Направление, связанное с внедрением информационно-коммуникационных технологий в практику преподавания обществоведческих дисциплин, является одним из приоритетных в работе в современной школе. Повышение уровня мотивации и качества обучения школьников, формирование их информационной компетентности – все это способствует созданию условий для перехода к качественно новому уровню образования на современном этапе – образованию на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

### **Проблемы, решению которых способствует данная форма работы учащихся на уроках.**

Внедрение ИКТ в практику преподавания обществознания в школе позволяет успешнее, чем при традиционных подходах достигать следующих целей:

- повысить интерес учащихся к экономике, обществознанию;
- повысить практическую направленность курса;
- развить навыки социальной коммуникации, повысить правовую и политическую культуру учащихся;
- способствовать успешной политической социализации учащихся, формированию активной гражданской позиции, становлению в нашем обществе политической культуры участия, становлению гражданского общества и правового государства;



- через «примеривание» на себя «исторических масок», «костюмов» и происходит воспитание историей, воспитание гражданских качеств, активной жизненной позиции;
- способствовать развитию навыков социального общения, формированию демократической политической культуры учащихся, политической толерантности.

#### **Литература**

1. Анохин С. Интернет в методической деятельности учителя // Народное образование. – 2006. – № 5.
2. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире. – М.: Наука, 2003.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Полат Е.С. – М.: Академия, 1999.

## **Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза**

Здоровье – важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и, обеспечивающая гармоничное развитие личности. Современная российская действительность, характеризующаяся сокращением продолжительности жизни, высокими показателями заболеваемости, закономерно актуализирует проблему изменения в самой системе общественных ценностей. Ценность здоровья в этом случае должна рассматриваться государством как ключевая, поскольку здоровье нации в целом зависит от здоровья каждого ее гражданина и является условием не только развития и роста, но и выживания общества.

Данное явление ассоциируется с рядом объективных и субъективных причин: низким экономическим уровнем жизни большей части студентов; условиями учебной деятельности; отсутствием механизма стимулирования культуры здорового образа жизни обучающихся; низкой активностью по отношению к собственному здоровью; снижением интереса студентов к гармонии духовного и физического начала в личности. Во многом обусловлено это и тем, что существующая система образования не рассматривает сохранение и улучшение состояния здоровья как один из приоритетов своей деятельности, в результате же организация и содержание образования ведут к его ухудшению [1, 6; 11–13].

По статистическим данным за последние десятилетия в несколько раз возросла заболеваемость студенческой молодёжи по многим формам инфекционной и хронической патологии. Снижение уровня и качества жизни в совокупности с дальнейшим распространением курения, алкоголизма, наркомании, ВИЧ/СПИД, ростом дорожно-транспортных происшествий способствовали подъему смертности не только от хронических, но и социально обусловленных заболеваний. У молодых же отмечается наибольший прирост смертности: за 2000 – 2005 гг. ее показатель у 19–24-летних возрос почти на 87%. При сохранении в России современного по возрасту уровня смертности, из числа юношей, достигших сейчас 16 лет, до 60 лет доживут немногим более половины. Неслучайно в ведущих странах мира реализуются специальные образовательно-оздоровительные программы, которые существенно снижают заболеваемость и смертность населения [2–6, 12–13].

На особое место системы образования в сохранении и улучшении здоровья подрастающего поколения указывают многие российские ученые. Однако реально в учебном процессе учреждений высшего образования отслеживание здоровьесбережения внедряется недостаточно последовательно, поскольку отсутствует функциональное понимание значения сохранения здоровья. В профессиональном образовании учебные

планы и программы учебных дисциплин системы профессиональной подготовки специалистов не проектируются с позиций медицинских (Э.Н. Вайнер, 1992), психофизиологических и педагогических основ сохранения здоровья человека (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, М.Г. Колесникова, 1994; Е.А. Овчаров, Л.В. Радионова, 1999).

Между тем, в условиях функционирования и развития постиндустриального и информационного общества у студентов необходимо формировать бережное отношение к невозобновимым ресурсам здоровья с позиций многофакторности выбора. На практике знание здоровьесбережения необходимо специалистам всех рангов и профилей, так как дает возможность переместить акценты решения проблем здоровья в направлениях рациональной организации деятельности на производственном, региональном, государственных уровнях [1–13 и др.].

Основываясь на целостной концепции здоровья, обучение здоровому образу жизни подразумевает собой не только физическое самосовершенствование, овладение методиками оздоровления, сохранения здоровья, но и формирование мотивационной и смысловой сферы здоровья: ценностного отношения к здоровью, потребности к самопознанию и самосовершенствованию. В.П. Казначеев этот принцип формулирует как основную идею валеологии – жизнотворчество, В.Е. Кайма – как формирование культуры здоровья.

Для объединения педагогических и собственно валеологических научно-педагогических основ содержания здоровьесберегающего образовательного процесса необходим поиск конкретного организационно-педагогического обеспечения реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, адаптированного к реальным условиям вуза.

С учетом вышеизложенного проблема исследования, сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия реализации здоровьесберегающих технологий, позволяющие формировать валеологическую культуру студентов, направленную на ведение здорового образа жизни.

Знание и использование здоровьесберегающих технологий ведет к повышению профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений, педагогов, преподавателей, необходимой для успешного выполнения здоровьесберегающей деятельности с учетом новых условий, запросов и потребностей государства и общества в целом.

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько решается задача сохранения здоровья преподавателей и студентов. Также здоровьесберегающие технологии можно рассматривать, как совокупность тех принципов, приемов и

методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаками здоровьесбережения.

С педагогических позиций для эффективного достижения результатов здоровьесбережения несомненно значимым становится выбор корректных подходов к обучению и воспитанию субъектов образовательного процесса, ориентированных на гуманистический подход в образовании и затрагивающих проблему индивидуальной, личностно ориентированной педагогики. В этом аспекте в настоящее время работают М.М. Безруких (2000); О.В. Крапивникова (1997); С.А. Губова (1999); В.В. Колбанов (1997); Л.С. Колмогорова (1997) и др.

Цель здоровьесберегающих технологий - содействие становлению культуры здоровья студентов, в том числе культуры профессионального здоровья педагогов и валеологическому просвещению.

Существует несколько подходов к классификации здоровьесберегающих технологий. Наиболее полной и используемой в образовательных учреждениях является классификация, предложенная Н.К. Смирновым [11]. Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в образовательных учреждениях, он выделяет несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, а соответственно, и разные формы работы. Виды здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях:

- медико-профилактические;
- физкультурно-оздоровительные;
- технологии обеспечения социально-психологического благополучия;
- здоровьесбережения и здоровьеобогащения педагогов;
- валеологического просвещения.

К первой группе относятся медико-профилактические технологии. Это совместная деятельность педагогов и медицинских работников. Кроме того относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий. Медицинский кабинет осуществляет проведение и оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению студентов и педагогического коллектива, организует профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа) и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы.

Медико-профилактические технологии составляет: организация мониторинга здоровья; разработка рекомендаций по оптимизации здоровья, физического развития; закаливания; организация профилактических мероприятий в образовании; организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов; организация здоровьесберегающей и развивающей среды в вузе.

Ко второй группе относятся физкультурно-оздоровительные технологии, которые направлены на физическое развитие и укрепление здоровья. Реализуются на занятиях физической культуры и секциях, на внеурочных спортивно-оздоровительных мероприятиях.

Элементы физкультурно-оздоровительных технологий: развитие физических качеств, двигательной активности; формирование физической культуры личности; дыхательная гимнастика; массаж и самомассаж; профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки; воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье.

К третьей группе относятся экологические здоровьесберегающие технологии, которые направлены на создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности студентов, гармоничных взаимоотношений с природой.

Социально-психологическое благополучие включает: технологии психолого-педагогического сопровождения развития обучаемого. Основная задача – обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия студента в процессе общения с сокурсниками и педагогическим коллективом вуза, обеспечение социально-эмоционального благополучия.

Технологии здоровьесбережения студенческой молодёжи и здоровьесобогащения преподавателей Вуза направлены на развитие культуры здоровья будущих выпускников, в том числе культуры профессионального здоровья, развития потребности к здоровому образу жизни.

К четвертой группе относятся технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности. Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители (учебных корпусов), инженерно-технические службы, пожарной инспекции и т.д. Поскольку сохранение здоровья рассматривается при этом, как сохранение жизни, требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий.

К пятой группе относятся здоровьесберегающие образовательные технологии, которые делятся на три подгруппы:

- организационно-педагогические, определяющие структуру учебного процесса, способствующие предотвращению состояния переутомления и гиподинамии и пр. дезадаптивных состояний;
- психолого-педагогические технологии связаны с непосредственной работой на занятиях физической культуры. Сюда же входит и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;
- учебно-воспитательные технологии, которые включают в себя программы по обучению заботе о своем здоровье и

формированию культуры здоровья студентов, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со студентами вне учебных занятий.

Отдельное место занимают еще две группы технологий, традиционно реализуемые вне вуза, но в последнее время все чаще включаемые во внеурочную работу вуза [11]: а) Социально-адаптирующие и личностно-развивающие технологии – формирование и укрепление психологического здоровья студентов; повышение ресурсов психологической адаптации личности (социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики); б) Лечебно-оздоровительные технологии составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физическую культуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья студентов.

Все вышеперечисленные здоровьесберегающие технологии необходимо использовать системно и в комплексе учебно-воспитательного процесса вуза. Рассмотрим базовую модель системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья в вузе. Она включает шесть блоков.

1 блок – здоровьесберегающая инфраструктура образовательных учреждений:

- состояние и содержание учебных корпусов и помещений вуза в соответствии с гигиеническими нормами;
- оснащённость спортивных залов необходимым оборудованием и инвентарем;
- наличие и должное оснащение медицинского кабинета;
- наличие и должное оснащение студенческой столовой;
- организация качественного питания;
- необходимый (в расчете на количество обучающихся) и квалифицированный состав преподавателей и специалистов.

Ответственность и контроль за реализацией этого блока лежит на администрации вуза.

2 блок – рациональная организация учебного процесса, в который входит:

- соблюдение гигиенических норм и требований к организации и объёму учебной и внеучебной нагрузке (домашнего задания) на всех этапах обучения;
- использование методов и методик обучения, адекватных возрастным возможностям и особенностям студентов и прошедших апробацию;

- введение любых инноваций только под контролем специалистов;
- строгое соблюдение всех требований к использованию технических средств в обучении (компьютер, аудиовизуальные средства);
- рациональная и соответствующая требованиям организация уроков физической культуры и занятий активно-двигательного характера;
- индивидуализация обучения (учет индивидуальных особенностей организма), работа по индивидуальным программам.

Реализация этого блока создаст условия для снятия перегрузки, оптимального чередования труда и отдыха, повысит эффективность учебно-образовательного процесса, снимая при этом чрезмерное функциональное напряжение и утомление.

3 блок – организация физкультурно-оздоровительной работы, в которую входит:

- полноценная и эффективная работа во всех группах здоровья (на занятиях физической культуры, секциях, кружках);
- организация лечебной физической культуры;
- организация динамических перемен;
- создание благоприятных условий для работы спортивных секций;
- регулярное проведение спортивно-оздоровительных мероприятий.

Технологии здоровьесбережения и здоровьеобогащения педагогов включает:

- технологии, направленные на развитие культуры здоровья педагогов, развитие потребности к здоровому образу жизни;
- ежегодные медицинские профилактические осмотры.

Правильно организованная физкультурно-оздоровительная работа может стать основой рациональной организации двигательного режима студентов, способствовать нормальному гармоничному развитию и двигательной подготовленности студентов всех факультетов, позволит повысить адаптивные возможности организма, и значит, станет средством сохранения и укрепления их здоровья.

4 блок – просветительно-воспитательная работа со студентами, направлен на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни. Блок включает: образовательные программы, направленные на сохранение и сбережение здоровья;

- лекции, беседы, консультации по проблемам сохранения здоровья и профилактике вредных привычек;
- проведение «Дней здоровья», праздников и досугов;

- создание общественного совета по здоровью, включающего представителей администрации и студентов.

5 блок – организация системы просветительской и методической работы с преподавателями и специалистами для повышения квалификации работников вуза. Блок включает:

- лекции, семинары, консультации, курсы по вопросам здоровьесбережения;
- приобретение и использование научно-методической литературы;
- привлечение преподавателей и кураторов к совместному проведению спортивных соревнований, праздников, физкультурно-оздоровительных мероприятий (Лыжня зовёт, Мурманская Миля, Пробег Мира, посвящённый Дню Победы, массовое спортивное ориентирование и др.).

6 блок – профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья, в который входит:

- использование рекомендованных и утвержденных методов профилактики заболеваний молодёжи, не требующих постоянного наблюдения врача (витаминоизация, профилактика нарушения осанки и зрения);
- регулярный анализ и обсуждение состояния здоровья студентов: на заседании кафедры физического воспитания и спорта, деканатов;
- регулярный анализ результатов динамических наблюдений за состоянием здоровья кураторов академических групп;
- создание системы комплексной педагогической, психологической и социальной помощи студентам;
- привлечение медицинских работников к реализации всех компонентов работы по сохранению и укреплению здоровья студентов.

Основываясь на предлагаемую модель, каждый факультет вуза может разрабатывать свои технологии по здоровьесбережению студенческой молодёжи.

### **Литература**

1. Ахутина, Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально ориентированный подход /Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. Т. 7. – № 2. – С. 21 – 28.
2. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования / Э.Н. Вайнер // Валеология. – 2004. – № 1. – С. 21–26.
3. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства /Л. Волошина //Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 114–117.



4. Волошина Л. Будущий воспитатель и культура здоровья /Л. Волошина //Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С.117–122.
5. Карасева, Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т.В. Карасёва// Начальная школа, 2005. – № 11. – С. 75.
6. Казаковцева, Т.С. К вопросу здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях / Т.С. Казаковцева, Т.Л. Косолапова // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 68.
7. Митина, Е.П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра /Е.П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56.
8. Кураев, Г.А. Валеологическая система сохранения здоровья населения России / Г.А. Кураев // Валеология. – 1996. – № 1. – С. 7-18.
9. Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезни: Учебное пособие / В.В. Марков. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
10. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М., 2002.
11. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов – М.: АРКТИ, 2003.
12. Чупаха, И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сб. инновац. опыта / И.В. Чупаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервис школа, 2001. – 400 с.
13. Юдин, Б. Г. Здоровье: факт, норма и ценность / Б.Г. Юдин // Мир психологии. Научно-методический журнал. – М. – Воронеж, 2000. – № 1 (21). – С. 54–68.

## **Групповой психологический тренинг как технология профессионального совершенствования педагогов дошкольного образования**

Гуманизация системы образования и новые подходы к концепции дошкольного воспитания определили интерес к личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Значительную роль в наше время приобретают проблемы повышения педагогического мастерства воспитателей – главных фигур, осуществляющих учебно-воспитательный процесс. В этой связи личностно-профессиональный тренинг оказывается существенным элементом психологического обеспечения профессиональной деятельности [3; 13].

Исследование профессионально-педагогического совершенствования – одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова, А.В. Хуторской, Г.С. Сухобская, О.Н. Шахматова, В.А. Сластенин и др.).

Концептуальные подходы к разработке системы по профессиональному развитию педагогов представлены в исследованиях С.И. Гамоновой, О.В. Коровиной, А.И. Полторак, Г.В. Резапкиной [6; 7].

Психологический тренинг – не любая форма групповой работы, это особая форма групповой работы со своими возможностями, ограничениями, правилами и проблемами. По своей сути тренинг представляет собой форму обучения, присвоение новых навыков, открытия в себе иных психологических возможностей. Особенность этой формы обучения в том, что обучающийся занимает в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования, деяния [9; 11].

При подборе группы следует руководствоваться следующими критериями:

- Желание участника и добровольность прихода в группу. Это условие должно выполняться обязательно, так как при проведении тренингов администрация иногда стремится обязать всех пройти тренинг. Это недопустимо.
- Противопоказано участие в тренинге людей с явно выраженными физическими дефектами и нарушениями психического здоровья.
- Приблизительно одинаковый возраст участников. После 45 лет участие в тренинге не дает существенных результатов.
- Количество участников – не более 12.

Структура тренингового занятия может выглядеть следующим образом:

1. Ритуал приветствия.

2. Разминка.
3. Рефлексия прошлого занятия.
4. Введение в тему сегодняшнего занятия (в основное содержание).
5. Упражнения и процедуры, позволяющие освоить основное содержание занятия.
6. Рефлексия прошедшего занятия.
7. Домашнее задание или «мостик» в следующую встречу.
8. Ритуал прощания.

Цель группового психологического тренинга – содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

Групповой психологический тренинг решает следующие задачи:

1. Развитие самосознания, развитие умений и навыков самоанализа, рефлексии, активности, преодоление психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению.
2. Приобретение навыков улучшенных форм коммуникации, включая уверенное поведение.
3. Развитие гибкости, оригинальности мышления, преодоление стереотипов мышления.
4. Снятие эмоционального, нервно-мышечного, психического напряжения, снижение усталости.

Работу с педагогическим коллективом необходимо строить согласно следующим этапам [7;16]:

1 этап – организационный (педагог ориентируется в специфике тренинга как методе обучения, проводится первичная диагностика ожиданий участников и затруднений в общении, выявление и коррекция мотивации участников)

2 этап – деятельностный (самоопределение членов группы и определение группой целей своей работы, создание в группе такой атмосферы, которая бы способствовала самопознанию и самопроявлению педагога, актуализация каждым своей профессионально-педагогической позиции).

3 этап – рефлексивный (отработка индивидуальных стратегий и тактик эффективного педагогического общения, рефлексия изменений, происшедших с участниками и группой за время тренинга, прогнозирование будущих профессиональных и жизненных планов участников группы).

Таким образом, одним из важных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения является наличие системы работы по профессиональному совершенствованию педагогов в дошкольном учреждении, способствующей активизации познавательной деятельности педагогов, желание профессионально расти, обогащению опыта, совершенствования мастерства.

## Литература

1. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
2. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы. – СПб, 2003.
4. Ельцова О.М. Практикум по профессиональной коммуникации педагогов: рекомендации, игры, тренинги/ Л.М. Ельцова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 217 с.
5. Марасанова Г. Три сценария профессионального роста// Школьный психолог. – 2005. – № 6.
6. Маркова Л.М Психология труда учителя/ Л.М. Маркова. – М., 1999.
7. Митина Л.М. Управлять или подавлять/ Л.М. Митина. – М., 1999.
8. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория и практика/ И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.
9. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. ПрофорIENTATION и психологическая поддержка - новые возможности занятости: Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. – М., 1996.
10. Ушаков К.М Подготовка управленческих кадров в образовании. – М.: СПб. – 1997.

## **Подготовка педагогических кадров на Мурмане: проблемы и трудности (1930 - 1950 г.г.)**

Триста лет назад, в петровские времена, когда образование было признано одной из основ государственной политики, Россия стала великим европейским государством. Как показывает экскурс в историю профессионального образования в России, все достижения, все успехи страны связаны, прежде всего, с решением проблем образования.

В истории советского государства подготовка педагогических кадров являлась важным средством решения социальных, экономических и культурно-просветительских проблем. С этих позиций изучение и освещение истории становления и развития деятельности образовательных учреждений по подготовке педагогических кадров в условиях Кольского Заполярья представляет теоретический и практический интерес.

В органичной связи с общим ходом истории нашего государства развивалась и система профессионального педагогического образования, имеющая первостепенное познавательное значение для работников образования и педагогической науки. Очень важно, работая в сфере образования, хорошо представлять себе славный путь нашей системы подготовки педагогических кадров. Сегодня нельзя совершенствовать систему профессионального педагогического образования, не опираясь на предшествующий опыт.

Развитие и становление системы подготовки педагогических кадров на Мурмане в 30-х – 50-х годах неразрывно связано с историей развития нашего государства, с материальными возможностями страны и потребностями народного хозяйства, с преобразованиями экономики, развитием общественных отношений, осуществлением революции в области культуры и духовной жизни человека, с важнейшими явлениями и событиями, определявшими стратегическую линию развития школы и педагогики в целом.

С провозглашением в стране всеобщего обязательного начального, а затем и семилетнего образования потребность в учительских кадрах стала поистине гигантской. Уже в 1930 году Наркомпрос РСФСР начал разрабатывать пятилетний план подготовки педагогических кадров.

Основная проблема состояла в том, что действовавшие тогда в стране педвузы и педучилища не в силах были удовлетворить потребности массовой школы в учителях. Острейший дефицит педагогических кадров требовал от Наркомпроса в спешном порядке «мобилизовать необходимое число культурмейцев для занятий с неграмотными подростками... ускорить выпуск учителей, мобилизовать на педработу лиц, могущих вести занятия в младших группах начальной школы» (ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2112. л.

26–27). Поэтому основным источником пополнения рядов учительства стали краткосрочные курсы, которые выпускали огромное количество педагогических работников. Только за 1931 – 1935 годы они подготовили 148 тысяч учителей.

Параллельно с курсами начала создаваться широкая система заочного обучения учителей, призванная дать им «законченное педагогическое образование за педтехникум или педвуз» (ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2114. л. 81). Однако громадные государственные средства, выделяемые на подготовку, тратились едва ли не впустую. Проблема сохранности контингента практически оставалась неразрешенной: из ста первокурсников до выпуска доходили лишь несколько человек. В 1932 году заочные педагогические институты и педтехникумы окончили 0,9% от числа поступавших на первый курс, в 1933 году – 1,2%, в 1935 году – 4%.

В предвоенные годы весьма важным каналом подготовки квалифицированных педагогических кадров для общеобразовательной школы было заочное образование. В 1941 году количество учителей в РСФСР, которые должны были обучаться заочно в педагогических и учительских институтах составляло 150 тысяч человек, а фактически обучалось в 1,5 раза меньше.

Студенты-заочники располагали рядом льгот, в том числе студенты-первокурсники во время выполнения лабораторных работ, сдачи экзаменов и зачетов получали оплачиваемый отпуск в 30 календарных дней, а на последующих курсах – в 40 дней, выпускникам предоставлялся 30-дневный оплачиваемый отпуск для сдачи государственных экзаменов. Если число выпускников несколько увеличивалось, то количество поступающих сокращалось из года в год.

Приведенные факты позволяют сделать вывод о неэффективности системы заочного педагогического образования в 30-е годы. Вполне удовлетворительно функционировала лишь система стационарного (очного) педагогического образования, хотя и здесь наблюдался довольно высокий процент отсева студентов. За 1933 – 1936 годы он в среднем составил 15,2% – в педтехникумах и 14,7% – в пединститутах (там же. Д. 2332. л. 58).

Конкретной причиной отсева была, чаще всего, низкая общеобразовательная подготовка абитуриентов, их неспособность к освоению курса обучения в техникуме или вузе. В приказе Наркомпроса № 449 от 07.10.1932 года констатировалось, что некоторые поступавшие в пединституты рабфаковцы делали в заявлениях о приеме по 10 – 12 грамматических ошибок (там же Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2138. л. 123). Низкое качество знаний у молодежи было прямым следствием слабой профессиональной подготовки школьных учителей. Нарком просвещения А.С. Бубнов отмечал: «Если взять ученические тетради, вы увидите, какое

значительное количество ошибок пропускается учителями. Есть случаи, когда при исправлении ошибок, учителя сами делают ошибки» (там же. Д. 2222. л. 46).

Вся система подготовки учителей в 30-е годы напоминала порочный круг: малоквалифицированные педагоги не могли дать ученику полноценного общего образования, а слабоподготовленный выпускник школы, не усвоивший курса профессионального обучения, либо становился слабым учителем, либо попросту бросал учебу.

Таким образом, огромный количественный рост учительских кадров в 30-е годы шел в основном за счет малоквалифицированных педагогов, подготовленных зачастую из числа малограмотных людей. В среднем по РСФСР 35% учителей начальных классов (на 1935 год) не имели семилетнего образования (там же Д. 2222. л. 41).

В 1930/31 учебном году, для работы в школах РСФСР требовалось 92 тысячи учителей, а существующие педагогические учебные заведения удовлетворяли лишь 15% этой потребности.

Особенно недостаточными темпами велась подготовка педагогических кадров для школ национальных меньшинств.

Во всех национальных районах страны развернулась работа по подготовке учителей для национальной школы. Готовить таких учителей должны были средние и высшие педагогические учебные заведения. Кроме того, молодежь малых коренных народов (коренной национальности) направлялась на учебу в педагогические учебные заведения Москвы, Ленинграда и др. крупных городов.

В этот период проводилась большая работа по привлечению девушек из числа малых коренных народов (коренной национальности) в педагогические учебные заведения совместного обучения. Специально были организованы женские подготовительные отделения и курсы, созданы необходимые условия для обучения и воспитания девушек. В результате количество женщин-учителей постепенно увеличивалось. В 1935/36 учебном году количество женщин от общего числа преподавателей составляло в Российской Федерации 86% в городах и 61,1% в сельской местности.

Важную роль в подготовке учителей со средним педагогическим образованием из коренного населения играли педагогические техникумы, сеть которых значительно возросла. В 1931/32 учебном году в Российской Федерации работали 83 национальных педагогических техникума и 22 национальных отделения при русских педтехникумах. Готовились учителя для работы на 34 языках. В 1934/35 учебном году сеть национальных педагогических техникумов включала уже 165 учебных заведений, в которых обучалось свыше 36 тысяч человек. Почти при каждом техникуме существовало одно-двухгодичное подготовительное отделение. Связано это было с тем, что выпускники семилетних школ не обеспечивали

потребности в абитуриентах и в техникумы поступали молодые люди, закончившие начальную школу.

На Мурмане в 1931 году было создано первое учебное заведение по подготовке учительских кадров – Мурманский педагогический техникум, в котором было открыто специальное саамское отделение, призванное готовить местные национальные кадры. Об очередном наборе в педтехникум свидетельствовало объявление: «Мурманский педагогический техникум объявляет прием слушателей на подготовительное саамское отделение. Гарантируется 100% обеспеченность поступающих общежитием со стипендией до 45 рублей».

Задачами педтехникума являлись не только подготовка учителей, а прежде всего – распространение педагогических идей среди широких масс трудящихся, ведение научно-исследовательской работы, разработка и проведение мероприятий «по обслуживанию культурных нужд округа», методическая помощь школе. Кольско-Лопарский, Ловозерский и Понойский районы должны были «завербовать» и направить 30, минимум 20 лопарей на подготовительное (лопарское) отделение, а комсомолу надлежало направить 45 человек в педагогический техникум. Однако, как отмечалось на августовской конференции 1931 года, комсомол своего обязательства не выполнил.

В газете «Полярная правда» от 03 августа 1931 года отмечалось: «Вопиющим нарушением твердых и ясных директив партии об обеспечении всеобщего является преступное отношение к подготовке местных педагогических кадров, в которых районы ощущают острейшую нужду. Местный бюджет не отпустил средств на содержание педтехникума. В течение истекшего учебного года педтехникум содержался за счет кредитов, отпущенных на школу II ступени. В связи с открытием в 1931/32 учебном году второго курса такое положение становится абсолютно нетерпимым и ставит под угрозу нормальную работу педтехникума».

В первый год работы на саамском отделении педагогического техникума насчитывалось 11 саамов, во второй год их стало 29, а еще через год там обучалось 32 саама. В 1933/34 учебном году в педагогическом техникуме обучалось 37 саамов.

Много трудностей пришлось преодолеть, чтобы заставить детей саамов учиться в педтехникуме: нужно было уговорить родителей отпустить учиться своего ребенка в город, особенно трудно отпускали девушек.

Общеобразовательная подготовка национальных саамских кадров была низка, поэтому для их обучения была необходима специальная подготовительная работа по ликвидации пробелов в знаниях. Очень низок был у студентов из числа саамов общий культурный уровень, не привиты элементарные санитарно-гигиенические навыки.



Подготовка учителей из саамов позволила решить проблему малограмотности саамских детей, поднять уровень воспитательной работы среди населения по ликвидации неграмотности. Как самостоятельное отделение саамское просуществовало до 1936 года, затем было реорганизовано в школьное отделение педтехникума, где осуществлялось интегрированное обучение совместно со студентами других национальностей (русские, украинцы, белорусы и др.).

Существовала также проблема наличия соответствующих квалифицированных преподавателей из лиц коренной национальности или знающих язык коренной национальности. В силу этих причин во многих педагогических учебных заведениях, в том числе и в Мурманском педагогическом техникуме, не все предметы преподавались на родном языке учащихся.

Большую помощь в обеспечении национальной школы учительскими кадрами оказывал народный Комиссариат Просвещения РСФСР. Во многих педагогических учебных заведениях России были открыты специальные факультеты или отделения подготовки учителей для национальной школы. Яркий пример тому - подготовка учительских кадров для школ народов Крайнего Севера. Вплоть до 30-х годов народы Крайнего Севера не имели своих национальных кадров. В школах работали в основном русские учителя. Суровые климатические условия, разбросанность населенных пунктов, кочевой и полукочевой образ жизни, тяжелые бытовые условия жизни усложняли работу учителей в школах Крайнего Севера.

В начале 1932 года в институте народов Севера (ИНС) занимались 22 Кольских саама. Приехав домой, выпускники активно включились в работу по переустройству жизни в тундре: работали председателями, секретарями сельских Советов, учителями, избачами, заведовали красными чумами.

Несмотря на интенсивный рост педагогических учебных заведений, они пока не в состоянии были полностью обеспечить потребность школ в учительских кадрах. Поэтому широко практиковалась такая форма подготовки учительских кадров, как педагогические курсы различной продолжительности подготовки. Обсуждая вопросы подготовки учительских кадров, Всесоюзное совещание профессионального союза работников просвещения (март 1931 года) признало необходимым определить постоянно действующие пункты курсовой подготовки, обеспечив курсы общежитиями, базой для педагогической и производственной практики, учебными пособиями, литературой и увеличить сроки обучения на курсах до 4 месяцев для окончивших семилетнюю школу, а для имеющих четырехлетнее образование – до 12 месяцев.

Опорными пунктами курсовой подготовки учителей стали педагогические учебные заведения. Постепенно место краткосрочных курсов учителей начали занимать курсы с более длительным сроком обучения, с последующим заочным обучением выпускников этих курсов в средних и высших педагогических учебных заведениях.

Программа курсов включала, как правило, общеобразовательный, общепедагогический и методический циклы предметов, знакомила курсантов с педагогическими основами воспитания молодежи, основными принципами школьной работы.

Первые итоги многогранной работы по ликвидации неграмотности и малограмотности, по подготовке национальных кадров на Мурмане в 36-ом году таковы: закончили обучение еще 105 неграмотных и 84 малограмотных оленеводов, пять молодых саамов поехали на учебу в институт народов Севера. В целях содействия развитию языков и письменности народов Севера, находящихся в пределах округа, поднятия их культурного уровня, развития самобытности в 1933 году был образован при Мурманском окружном исполкоме Комитет содействия развитию языка и письменности народов Севера. Комитетом была проделана значительная организационная и методическая работа по внедрению письменности среди саамов: организованы специальные экспедиции в районы по изучению диалектов саамов, созданы первые учебники, улучшилась деятельность саамского отделения Мурманского педагогического техникума.

Для внедрения саамской письменности в тундру выехали восемь студентов Мурманского педагогического техникума, начались занятия преподавателей саамского языка по программе шестимесячных курсов. Однако, обучение детей на саамском языке вызвало значительно больше трудностей, чем ожидали, в силу того, что латинизированный саамский алфавит плохо усваивали дети, а литературный язык, базировавшийся на всех саамских диалектах, оказался исковерканным. По просьбе саамской общественности было принято решение о переводе письменности на русскую графику, но начавшаяся в 1941 году война прервала процесс реорганизации саамской письменности.

В ряде решений Политбюро ЦК ВКП(б) последовательно реализуется идея перевода латинизированного алфавита на русскую графическую основу. 30 марта 1938 года выходит постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей».

19 марта 1938 года было принято постановление Оргбюро ЦК ВКП(б), в котором признавалось вредным существование особых национальных училищ и национальных отделений при педучилищах и институтах, поэтому Наркомпросу предлагалось ликвидировать их.

В целях подготовки национальных кадров для Крайнего Севера при Ленинградском восточном институте в 1927/28 учебном году был организован северный факультет, а в 1930 году на его основе возникло уникальное образовательное учреждение – институт народов Севера как специальное учебное и научно-исследовательское учреждение. В 1931 году этот институт выпустил первую группу учителей – 15 человек, а в 1939 году в нем обучалось уже 390 представителей 24 национальностей Севера. В учебных заведениях Москвы, Ленинграда и других городов России велся прием вне конкурса для молодежи из коренных народов Севера.

Мероприятия, направленные на обеспечение школ учительскими кадрами дали ощутимые результаты, (см. таблицу 1).

Таблица 1

<b>Рост числа учителей в РСФСР</b>			
	Всего учителей (тыс.)	В городах (тыс.)	В сельск. местности (тыс.)
1927/28 уч. год	228	83	145
1932/33 уч. год	384	104	281
1937/38 уч. год	562	180	382

Основным источником подготовки квалификационных – учителей для начальных классов оставались педагогические училища. В 1940/41 учебном году в них обучалось, включая заочников, 345,3 тысячи человек. Прослеживалась тенденция к возрастанию числа студентов педагогических училищ. Известным недостатком работы педагогических училищ являлось частичное дублирование курса средней школы, многопредметность и как следствие из этого – значительная перегрузка студентов. На изучение каждого учебного предмета в педагогическом училище отводилось в 2 – 3 раза больше времени, чем в школе. Вместе с тем не хватало времени на изучение специальных дисциплин. Студенты поверхностно знакомились с программами, учебниками и учебными и методическими пособиями для начальной школы, не овладевали в должной мере необходимыми практическими навыками. Это послужило основой для увеличения сроков обучения в педагогических училищах с 3 до 4 лет.

В 1935 году при педтехникуме были организованы заочное и вечернее отделения для переподготовки учителей начальных классов, не имеющих специального педагогического образования.

С ростом сети дошкольных учреждений появилась необходимость в специалистах и в 1936 году в педтехникуме открывается дошкольное отделение.

В статусе педагогического техникума учебное заведение среднего профессионального образования Мурманска просуществовало до 1941 года, а в 1946 году было реорганизовано в Мурманское педагогическое училище. В годы Великой отечественной войны училище прервало свою

работу и только в 1946 году вновь была восстановлена его деятельность. С учетом новых потребностей региона и задач, стоящих перед педагогикой, в педучилище открываются два отделения: школьно-пионерское и дошкольное. Это позволило обеспечить рынок труда учителями начальных классов и воспитателями дошкольных учреждений.

Приказом областного отдела образования от 09.06.1956 г. № 59 с 1 сентября 1956 года Мурманское школьное педагогическое училище было преобразовано в дошкольное, а отделение учителей начальных классов было передано в педагогический институт для окончания курса обучения (из Госархива).

В начале 30-х годов недостаток учительских кадров активно восполнялся за счет привлечения зарубежных коллег (специалисты из Греции, США, Англии, Франции, Австрии, Италии, Испании, Венгрии, Чехословакии, Швейцарии, Ирана) (там же. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 158. л. 15). В 1936/37 году их приток прекратился. Кроме того, практиковались длительные (на два – три года) командировки из центральных городов России в сельскую местность и отдаленные районы. С 1932 года добровольные командировки стали заменяться обязательными. Под строгий контроль берется распределение выпускников педагогических учебных заведений. Но решить проблему учительских кадров за счет принудительного распределения выпускников не удалось. Основная масса молодых специалистов под различными предлогами либо сразу отказывалась ехать в указанное место, либо покидало его через 1 – 2 года работы.

Поиск резервов шел по многим направлениям. Начиная с 1931 года неоднократно предпринимались попытки вернуть в школу учителей, занятых на другой работе. Острая нехватка учителей вынудила Наркомпрос привлекать даже тех педагогов, которые были изгнаны из школы после известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

Престиж учительского труда в значительной мере подрывался низкой заработной платой и нерегулярностью ее выплаты, плохими материально-бытовыми условиями, непомерными и несвойственными педагогу общественными нагрузками. Выступая на совещании учителей Московской области в январе 1936 года, нарком просвещения заявил: «...лет 5 – 6 назад учитель 30% времени работал в школе, а 70% времени вне школы... занимался на предприятии борьбой с лодырем, с пьяницей, помогал ликвидации всяких прорывов в промфинплане, то же самое в колхозе... Сейчас мы этого допустить не можем» (там же. Д. 2222. л. 16.). Нарком призвал бороться за то, чтобы заведующие РОНО не превращались фактически в партийных работников, а выполняли свои прямые служебные обязанности. Однако, не кто иной, а именно он подписывал целый ряд приказов и распоряжений о привлечении учителей к культурному

обслуживанию строек, заводов, колхозов и МТС, об использовании их на уборке урожая, хлебозаготовках, осеннем севе, зябьевой вспашке, в компаниях по распространению газет, по проведению подписки на государственные займы (там же. Д. 1903. л. 50; Д. 1904. л. 45; Д. 2112. л. 63; Д. 2114. л. 4).

Стремительный рост дефицита педагогических кадров был напрямую связан с волной массовых чисток и репрессий. Только в отличие от людей других профессий учитель как «боец идеологического фронта» чаще подвергался гонениям при аресте его родных и близких.

Тяжелая ситуация в области обеспечения школ учителями вынудила правительство РСФСР создать еще в 1936 году специальную комиссию по подготовке и переподготовке педагогических кадров, работавшую под непосредственным руководством председателя Совнаркома России. Ее работа в определенной мере ослабила последствия репрессий, способствовала расширению сети педагогических заведений. Комиссия разработала план подготовки педагогических кадров, рассчитанный до 1943 года.

Главная задача – ликвидация неграмотности к концу 30-х годов была в основном решена. В конкретных условиях российской действительности 30-х годов достигнутый уровень просвещения может и должен восприниматься как успех огромной учительской армии, брошенной в наступление на неграмотность.

Подготовка педагогических кадров, являясь неотъемлемой частью государственной политики, развивалась в русле всех главных социальных и экономических процессов и подвержена была действию общих законов социального развития. Хронологический отрезок времени (30-е – 50-е годы) связан с комплексом решения проблем содержания и организации учебно-воспитательного процесса, структуры подготовки педкадров, развития педагогической науки. В рассматриваемый период были одержаны крупнейшие победы в развитии и становлении подготовки педагогических кадров, в развитии и становлении среднего педагогического образования в особенности: осуществлен начальный всеобщ, введено семилетнее обучение в городах, расширена сеть педагогических училищ и институтов, строилась единая трудовая политехническая школа, доступная для детей широких трудящихся масс.

В этот период, характеризующийся огромным трудовым подъемом в стране, новаторством в науке, технике, промышленности, сельском хозяйстве, система подготовки педагогических кадров добилась заметных успехов в воспитании и обучении молодого поколения и послужила основой для значительного обновления ее в последующие годы.

#### **Литература**

1. Анисимов П. Ф., Зуев В. М. История среднего профессионального образования в России, М.: ИПР СПО. 2001. - с. 704.

2. Дранишников В. В., Манухин В. П., Дудакова Е. Ф. Очерки истории народного образования Кольского края, Мурманск, 2001. - с. 138-139, с. 400.
3. Киселев А. А., Киселева Т. А. Советские саамы: история, экономика, культура. - Мурманское книжное издательство, 1987. - с. 90 - 93.
4. Кузин Н. П., Колмакова М. Н., Равкин З. И. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, М.: Педагогика, 1980. - с. 340 -349.
5. Литвин Л. Н. Общественное дошкольное воспитание в Советской России: 1917- 1940 г.г., - Мурманск, 2004. - с. 201 - 208.
6. ГАМО. Ф. 165. Оп. 1. Ед. хр. 73. л. 118.
7. ГАМО. Ф. 665. Оп.Л.Д. 300. л. 61.
8. ГАМО. Ф. 694. Оп. 1. Д. 103. л. 2.
9. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2112. л. 26-27.
10. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2114. л. 81; л. 4.
11. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2332. л. 58.
12. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2138. л. 123.
13. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2222. л. 46.
14. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2222. л. 41.
15. ГАРФ. Ф. 2306. оп. 69. Д. 1903. л. 50; Д. 1904. л. 45; Д. 2112. л. 63.

*Н.В. Азарёнок,  
О.И. Деревянко*

## **Формы практической подготовки организационных психологов в вузе**

Кардинальные социально-экономические перемены, происходящие в Республике Беларусь, приводят к интенсификации психологических нагрузок, характерных для граждан любого общества в периоды его существенных преобразований. Помимо этого, нестабильная экономическая ситуация создает вокруг человека отрицательное информационное поле. Внимание фокусируется на деструктивных событиях, что приводит к разрушению гармоничности психического мира человека и сказывается на эффективности его трудовой деятельности. Поэтому, в последнее время в нашей стране предъявляются повышенные требования к профессиональной подготовке психологов, особенно специализации «Психология предпринимательской деятельности», компетентность которых и ориентирована на снижение проявления и воздействия деструктивных факторов в организации, что в свою очередь не может не сказаться на стабилизации экономики.

Предполагается, что профессиональная деятельность специалиста в этой области заключается в психологическом обеспечении кадровых процессов в организации, обучения и развития ее персонала, формирования корпоративной культуры, в проведении различного рода исследований в области психологии поведения потребителей и многом другом. Психолог со специализацией «Психология предпринимательской деятельности» выполняет следующие виды деятельности:

- участвует в разработке корпоративной стратегии, управлении и развитии «человеческими ресурсами» организации;
- осуществляет оперативный поиск и подбор нужных предприятию специалистов, их адаптацию и идентификацию с организацией;
- участвует в проведение аттестаций, и оценке уровня квалификации работников;
- консультирует по вопросам использования психологических знаний при организации стимулирования труда, обеспечения предпосылок для соблюдения техники безопасности и трудовой дисциплины;
- совместно с руководителем проводит работу по предотвращению конфликтов в организации или определяет стратегии и тактики их разрешения;
- занимается научно-методической и исследовательской работой, разрабатывает, апробирует и внедряет новые диагностические и коррекционные программы и методики;

- занимается психологическим просвещением в организации, подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации сотрудников;
- принимает участие в психологической экспертизе (рекламных образцов, управленческих инноваций и решений), проведенных переговоров; отвечает за правильность ведения документации по профилю деятельности.

Перечень основных компетенций, требований к профессиональной компетентности, чёткая формулировка профессиональных видов деятельности и профессиональных задач позволяет конструировать образовательную программу подготовки специалистов таким образом, чтобы в ней нашли отражение все составляющие подготовки специалиста к будущей деятельности. Базовым документом в этом процессе является Государственный образовательный стандарт Республики Беларусь по всем специальностям, где обозначены цели и задачи подготовки специалиста в высшей школе. Основными из обозначенных в документе целей являются:

- формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;
- профессиональное и личностное развитие;
- формирование психологической культуры личности, как совокупности знаний, навыков и умений, профессионально-значимых качеств, способности к саморегуляции и конструктивному взаимодействию.

Стоит отметить, что особую роль при реализации указанных целей будет играть содержание практической подготовки специалиста, выраженной в различных организационных формах.

Практическая подготовка во многом обеспечивает преобразование осознания содержания профессиональных задач в их деятельностьную компоненту, то есть способствует формированию профессиональной компетентности.

Анализ современных подходов к содержанию и организации практической направленности подготовки специалистов вузе позволяет выделить пять основных направлений.

*Первое направление* представлено системой форм организации самого учебного процесса. Практическая направленность этих форм различна и наиболее выражена в проблемных лекциях, в практических и лабораторных занятиях, которые обеспечиваются интерактивными методами обучения (деловые и ролевые игры, организационно-деятельностные игры (ОДИ), решение практических задач, ситуаций и тестов).



*Второе направление* включает в себя все виды практик, которые проходят студенты в ходе обучения (учебно-ознакомительная, педагогическая, консультационно-экспертная, производственная, преддипломная и другие). Это направление имеет ярко выраженную практическую направленность и выступает основным для реализации практического потенциала учебного процесса.

*Третье направление* связано с привлечением студентов к участию в различных формах учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, что способствует выработке навыков получать и применять знания на практике, проверять их значимость и истинность, добывать профессионально необходимые знания самостоятельно, аргументировать и представлять собственную исследовательскую позицию.

*Четвертое направление* – внеаудиторная работа со студентами. Ее формы могут быть разнообразными (волонтерское движение, «Звездный поход»), главное, чтобы деятельность была ориентирована на формирование и развитие навыков коммуникативности и коммуникабельности, самоорганизации и самореализации, проявлению социальной активности.

*Пятое направление* вбирает в себя самостоятельную работу студентов по своему профессиональному становлению и саморазвитию. Объем реализации практического потенциала этого направления зависит от степени самоорганизации студента, от уровня его мотивации и характера ориентации на обучение и последующую профессиональную деятельность.

В своей совокупности все вышеперечисленные направления призваны обеспечить непрерывную практическую подготовку специалистов.

Практическая подготовка играет важную роль при формировании ключевых компетенций обучающихся в вузе. К их числу относятся, например, такие системные компетенции как способность учиться, креативность, способность работать самостоятельно, лидерство, стремление к успеху. В практической деятельности формируются межличностные компетенции и необходимые социально значимые качества будущего психолога: способность работать в команде, способность к критике и самокритике, способность к сопереживанию, жизненная активность, толерантность, уважительное отношение к окружающим людям, проявление инициативы, творчества, социального интереса.

Практическая подготовка способствует приобретению инструментальных компетенций: освоению компьютерной грамотности, умению работать с диагностическим инструментарием, освоению современных компьютерных технологий тестирования, умению работать с

электронными источниками информации, способности к организации и планированию учебной и исследовательской деятельности и другие.

Одним из путей совершенствования практической направленности процесса подготовки специалистов в вузе является профилизация преподаваемого учебного материала. Соответствующие учебные программы должны наполняться современным научным содержанием и направленностью на решение практических профессиональных проблем с привлечением к их проведению конкретных специалистов, практикующих в области психологии предпринимательской деятельности.

Как ведется работа в этом русле в нашем вузе можно продемонстрировать на примерах конкретных дисциплин.

Например, «Психология рекламы». Содержание учебной программы построено таким образом, что включает в себя все пять направлений, обозначенных выше. Учебный процесс дисциплины организован в рамках лекционных, практических и лабораторных занятий. Около 30% учебных часов отводится под управляемую самостоятельную работу учащихся. При этом материал для самостоятельной работы подбирается таким образом, чтобы опираясь на знания, полученные в ходе лекций, студент мог сам подобрать, проанализировать рекламный материал и подготовить аналитический отчет. К примеру, в теме «Гендерные особенности восприятия рекламы» студентам предлагается найти конкретные образцы рекламы для женской и мужской целевой аудитории, описать элементы, позволяющие отнести выбранную рекламу к таковой и написать свое заключение в форме аналитического отчета.

Практическими навыками психолога в рекламной деятельности студенты могут овладеть в ходе лабораторных занятий. При этом, они проводятся как в аудиториях в форме деловых игр, моделирования конкретных ситуаций, тестирования и психологической экспертизы рекламной продукции, так и на базе организаций указанного профиля. Наши студенты участвуют в опросе посетителей магазинов, в телефонном омнибусе, привлекаются в качестве экспертов при оценке готовой рекламной продукции, то есть, овладевают конкретными навыками специалиста.

На протяжении семи лет на факультете психологии проводится ежегодная студенческая учебно-практическая конференция «PRобы PeRa» в рамках учебной дисциплины «Имиджелогия». Цель этого мероприятия не только продемонстрировать таким способом практические навыки, знания, но и уметь убедительно представить свой проект. Такие формы работы способствуют формированию конкурентоспособной личности, позволяют самореализоваться студентам.

В рамках дисциплины «Технологии работы организационного психолога» отработка практических навыков работы с персоналом осуществляется на практических и лабораторных занятиях с привлечением

к этой деятельности ведущих специалистов кадровых и консалтинговых организаций. Студенты-психологи имеют возможность анализировать анкеты реальных соискателей на вакантные должности в реальных организациях различных форм собственности, разрабатывать программы адаптации специалистов различных категорий.

Знания, полученные на этих занятиях, успешно реализуются в период прохождения психологической практики. Положительный момент в таких формах отношений есть для обеих сторон. Студенты получают конкретный опыт, а предприятия имеют возможность присмотреть для себя потенциальных сотрудников.

Разработке и реализации программы практики в нашем вузе уделяется особое внимание. Она имеет свои особенности для студентов выпускных курсов со специализацией «Психология предпринимательской деятельности». В ходе психологической практики обучающиеся знакомятся с методами работы практического психолога в организации, приобретают опыт профессиональной деятельности, взаимодействия с должностными лицами, коллегами по работе, потребителями консалтинговых услуг (клиентами), овладевают конкретными профессиональными навыками и методами решения практических задач. Студенты имеют возможность проходить психологическую практику на базах организаций и предприятий различной форм собственности, а именно в рекламных и маркетинговых, кадровых и консалтинговых агентствах, где они могут не только отработать полученные знания и навыки, но и усвоить новые в условиях производственной среды.

Все приведенные выше практические направления работы в вузе подразумевает развитие у студентов способности выполнять профессиональные виды деятельности, решать типовые и творческие задачи, готовят их к работе в конкурентной среде.

## **Современные тенденции в развитии психолого-педагогической службы (на материале работы социально-психологической службы педагогического колледжа)**

В современных тенденциях развития социально-психологической службы образовательных учреждений СПО отражаются наиболее актуальные вопросы и проблемы возрастных и индивидуальных проявлений обучающегося контингента, которые формируют тематику и направленность разных форм психологической работы.

Характерной чертой отдельной категории вчерашних школьников - нынешней учащейся молодежи среднего профессионального образования становится не только большая свобода в менталитете, но и достаточно активная – иногда даже экстремальная – форма самопрезентации и поведения. При этом происходит подмена некоторых понятий: вместо свободы (и соответствующей ей ответственности) – вседозволенность; вместо раскрепощенности – распушенность; собственная позиция, точка зрения, лишенная содержательности и осмысленности, уплощается до банального резонерства, позерства и манипуляций сознанием. Цинизм и хамство выступают в качестве способов самозащиты или индивидуального стиля общения...

Мэтры отечественной философии, психологии, педагогики (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Е.А. Климов) придавали решающее значение культуре как условию развития человека; утверждали, что человек становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. При этом они постоянно подчеркивали психологический контекст данного постижения, так как духовная культура объединяет явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально-психической деятельностью человека (это язык, знания, уровень интеллектуального, нравственного, эстетического развития, творчество, эмоции, отношения, способы и формы общения людей).

И.В. Дубровина отмечает: «Психология вносит в общую культуру понимание уникальности, сложности и ценности человека и его жизни. Одна из специфических особенностей психологической культуры состоит в том, что данностью признается индивидуально неповторимое в человеке. Без исходного представления о масштабности и ранимости внутреннего мира человека нельзя полноценно объяснить никакое психическое проявление или реальное поведение людей» (Дубровина И.В., 2006).

Ю.М. Лотман выделяет такое присущее человеку психологическое свойство, как интеллигентность. Свойство интеллигентности, по его словам, является определенным культурным достижением человечества, принадлежит человечеству в целом. Интеллигентность – это человеческое

отношение к миру и к людям. Личностными качествами интеллигентного человека являются привязанность к своей культуре, к своему народу, к своей Родине; развитое чувство справедливости, чувство независимости, в частности, социально независимая позиция и способность отстаивать эту позицию (Лотман Ю.М., 2001).

В представлении А.Ф. Лосева, психологическое свойство интеллигентности проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в желании не обидеть человека, в умении уважительно спорить, в умении незаметно помочь другому. Д.С. Лихачев высказывал даже мысль о том, что учебное заведение теряет право на существование, если не воспитывает в своих учениках интеллигентность.

Развитие психологической культуры личности невозможно без определенного уровня психологической грамотности. Е.А. Климов справедливо считает, что важным содержательным аспектом психологической грамотности является собственно научная – пусть элементарная, но истинная осведомленность о фактах и закономерностях, характеризующих субъективный мир человека.

Психологическую культуру можно условно определить как психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими, гуманистическими ценностями. Реализация таких знаний в обществе осуществляется с позиций и в контексте уважения, любви, совести, ответственности, бережного отношения к чувству человеческого достоинства. Нравственные принципы, благородство чувств, которые выражаются в способности человека к тонким переживаниям, глубокому сопереживанию, в способности поступать великодушно – составляют основу психологической (внутренней) культуры личности. Януш Корчак писал: «Я часто думал о том, что значит «быть добрым»? Мне кажется, добрый человек – это такой человек, который обладает воображением и понимает, каково другому, умеет почувствовать, что чувствует другой».

Психологическая культура не только проявляется во взаимодействии людей, но служит регулятором этого взаимодействия, предполагает и реализует живое общение, обусловленное взаимным уважением собеседников. Психологическая культура исключает манипулирование сознанием, чувствами, отношениями людей, с чем сейчас приходится встречаться на каждом шагу (PR, реклама, политика, СМИ и пр.). Манипулирование людьми основано на хороших знаниях психологии человека, но эти знания применяются вне контекста психологической культуры.

Психологическая культура не появляется сама по себе. Ее развитие предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, к сверстникам, к окружающему миру, к происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. Ранний опыт

ребенка создает тот фон, который ведет к развитию или недоразвитию навыков и культуры речи, умению слушать и думать, удивляться, искать ответы на многочисленные вопросы. Закладывается эмоциональное отношение к жизни и людям.

Между тем, психологическая неграмотность, низкая психологическая культура общества, отсутствие культуры отношений в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, создают условия, при которых ребенок с момента рождения попадает в «зону риска» – риска не стать человеком.

К сожалению, сейчас много детей-сирот; детей, лишенных попечения родителей, ставших в силу обстоятельств безнадзорными; детей из неблагополучных семей с низким уровнем культуры, экономической обеспеченности, семей с аморальной или криминальной атмосферой и пр. Дети нередко живут в атмосфере психологического насилия... Между тем, ребенок, по словам С.Л. Рубинштейна, «приходит к осознанию самого себя через отношение к нему других людей» (Рубинштейн С.Л., 1976).

«Отсутствие культуры отношений – пишет И.В. Дубровина, – в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, приводит к развитию таких психологических свойств личности, как хамство (грубость, хулиганство, неумение вести себя, неуважение и оскорбление другого человека) и лакейство (подхалимство, раболепствие)». Ю.М. Лотман рассматривал эти свойства как стороны одной и той же медали. Он считал, что это симптомы социально-психологической болезни. «За этими симптомами – психология человека, которого унижали, который поэтому сам себя не уважает и стремится компенсировать свое внутреннее неуважение унижением других людей или рабским подчинением другому» (С.Л. Рубинштейн, 1976).

У многих детей и подростков даже как будто из благополучных семей отмечается глубокая неудовлетворенность потребности в личностном общении со взрослыми, они нередко не чувствуют себя любимыми ни в семье, ни в школе. Это ведет к развитию повышенной тревожности, неуверенности в себе, неустойчивой самооценки, к сложностям в личностном развитии, в протекании процессов социализации и индивидуализации.

Психологическое сопровождение в этих случаях необходимо, чтобы учащийся осознал и понял, что «такой сложный внутренний мир имеет не только он, но и каждый из окружающих его людей. И если человек, который находится рядом с ним, отличается от него, то это не значит, что он хуже его. Он просто другой и нужно научиться уважать этого другого человека с его индивидуальными особенностями». Очень давно А.Н. Радищев отмечал, что только тогда станешь человеком, когда научишься видеть человека в другом. Эта идея приобретает особую ценность в контексте развития педагогического потенциала студентов.

Развитие индивидуального и профессионального сознания студентов также предполагает ту закономерность, что чем глубже учащийся осознает себя, тем более четкими становятся у него представления о своем дальнейшем жизненном пути.

Ситуации аддиктивного и саморазрушающего поведения могут выявить либо категорию учащихся, не справляющихся естественным путем с психологическими нагрузками в виду низкой стрессоустойчивости, либо категорию учащихся с другой личностной и профессиональной направленностью.

Психологическое обеспечение адаптации первокурсников также позволяет своевременно и систематично корректировать ситуации трудного привыкания и в профилактическом режиме решать вопросы индивидуального сопровождения студентов, начиная с первого года обучения.

Профессиональное педагогическое образование должно включать не только психологическую грамотность выпускников, но и развитие их психологической культуры, которой сегодня так недостает нашему обществу. Все провозглашаемые в настоящее время нравственные ценности: гуманизм, демократизм, сотрудничество, толерантность, диалогичность, – основаны на психологических законах общения и взаимодействия людей, на психологических особенностях их личности и индивидуальности.

Таким образом, современными тенденциями в развитии социально-психологической службы необходимо признать следующие направления:

- формирование и развитие психологической культуры (личностной и профессиональной);
- формирование и развитие культуры профессионального мышления и речи;
- развитие индивидуального сознания студента.

#### **Литература**

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4, - М., 1984.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.- М.,2003.
3. Дубровина И.В. О воспитании психологической культуры школьников // Вестник практической психологии образования №3, 2006.
4. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб., 2001.
5. Рубиштейн С.Л. Человек и мир / Проблемы общей психологии. – М.,1976.

### РАЗДЕЛ III.

## ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСТВА

*Е.И. Бурдина*

### Психолого-педагогические основы творческого потенциала

Проблема человеческого потенциала актуализировалась в педагогической науке в последнее десятилетие прошлого столетия, когда ЮНЕСКО в качестве цели образования и воспитания провозгласила развитие потенциальных способностей человека и создание условий для этого развития. В современной науке вскрываются проблемы изучения отдельных показателей человеческого потенциала с различных точек зрения:

- изменений в человеке по «видам», традиционно выделяемым в психологии и педагогике: физическим, интеллектуальным, духовным и т.п.;
- изменений психических процессов, состояний и свойства человека;
- с позиции становления и изменения человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности.

Сегодня, когда речь идет о поликультурной личности как цели воспитания в Республики Казахстан, необходимо создание условий для включения подрастающего поколения в культуру, становления уже в рамках учебного заведения личности активной, инициативной и творческой. Поэтому столь актуальной становится проблема творчества и творческой деятельности, которой вплотную занимаются современные учёные. Интерес к личности как центральной фигуре учебно-воспитательного процесса породил и интерес к творческому потенциалу.

Творческая деятельность человека моделируется как проявление на качественно новом уровне универсальных тенденций самосохранения и саморазвития живой природы. Залогом творческой деятельности является отбор необходимой ценной информации. Под её ценностью понимается степень вероятности достижения цели (удовлетворения потребности) на основе полученного сообщения. Ценную информацию выделяют из общей информации в виде объективно существующей, но ранее не познанной закономерности. Для этого используют механизмы выдвижения гипотез, то есть рекомбинации ранее накопленного опыта, существование которых в действительности должно быть установлено в ходе дальнейшей проверки.



Применительно к творческой деятельности можно сказать, что основным фактором, инициирующим и побуждающим генерирование творческих догадок, гипотез, является сила актуализированной потребности (мотивации), а факторами, вероятно определяющими содержание гипотез, – качество этой потребности и вооруженность творящего субъекта знаниями и навыками. Удовлетворение потребностей и их возвышение в процессе развития человека обеспечивает индивидуальная структура трех уровней сознания. Широкий эволюционный подход к природе творчества подтверждает невозможность волевого вмешательства в механизмы творчества, можно только говорить о существовании косвенных путей сознательного влияния на эти механизмы. Индивидуальность человека определяет способность к творчеству.

Именно в теории индивидуальности возникает понятие творческой как реализация человеком собственной индивидуальности. В словаре по психологии отмечается: «Индивидуальность – человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, её неповторимость; проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перспективных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида, предпосылкой формирования человеческой индивидуальности слушает анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего общественно обусловленный характер, порождая широкую вариативность проявлений индивидуальности» [7].

В данном определении заложена основа социальной природы человека, индивидуальность характеризует отличие одного человека от другого, различие между людьми. Эти различия касаются всех психических функций, всех психологических характеристик. Различие между индивидуальностями – индивидуальные различия. Поэтому психологические исследования индивидуальности, трактуемой как «индивидуальность-непохожесть», заключаются в поиске психологических различий, отличающих одного человеческого индивида от другого. Эти различия могут группироваться, классифицироваться, типологизироваться, выстраиваться по уровням и иерархиями.

В другом случае индивидуальность определяется как «неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры, индивидуальность формируется на основе унаследованных задатков воспитания, затем – и это главное для человека – в процессе сознательного самовоспитания ... каждый обособившийся индивид *homo sapiens* индивидуальность, поскольку сама его человеческая сущность формировалась как целенаправленное осуществление его

собственных отношений, т.е. как его собственное, им творимая, неповторимая биография как история его жизни» [6]. Это определение отражает представление об индивидуальности как «индивидуальности-уникальности», т.к. в нем подчеркивается неповторимое своеобразие психики человека и активная роль человека в становлении его собственной индивидуальности.

В исследованиях индивидуальности классическими являются работы Б.М. Теплова [8], который исследовал, в частности, зависимость способностей от природных задатков.

Рассмотрению индивидуальности с точки зрения её характеристик посвящены работы В.С. Мерлина, который разрабатывал теорию интегральной индивидуальности, выделяя следующие иерархические уровни: система индивидуальных свойств организма; система индивидуальных психических свойств; система социально-психологических индивидуальных свойств. Это привело его к идее индивидуального стиля деятельности, в соответствии с которым человек создает свою индивидуальность своими собственными действиями, преобразуя тем самым связь между индивидуальными свойствами разных иерархических уровней [5].

А.Г. Асмолов рассматривает аспект индивидуальности «индивидуальность-непохожесть». Этот подход характеризуется перечислением различных черт, конституций, типов темперамента, типов ВНД, склонностей, переживаний, способностей и мотивов, отличающих одного человека от другого. За такого рода исследованиями индивидуальных различий личности без труда просматривается заимствованная из естественных наук объективная парадигма анализа человека, описывающая его в психологических характеристиках точно так же, как и в физических характеристиках [3].

Характеризуя понятие «индивидуальность личности», А.Г. Асмолов разводит представление о «личности как типе» и «личности как индивидуальности». Индивидуальность формируется в тех выборах, которые осуществляет человек: «Чем больше субъект имеет возможностей выбора, тем очевиднее становится, что индивидуальность отстаивает свою социальную позицию» [Там же].

Б.Г. Ананьев ввел в теорию индивидуальности понятие «индивидуальные свойства человека», выделяя два класса индивидуальных свойств: первичные и вторичные. К первичным относятся возрастно-половые (возрастные свойства и половой диморфизм) и индивидуально-типические (конституционные особенности нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной асимметрии больших полушарий). Взаимодействие первичных индивидуальных свойств определяет вторичные – динамику психофизиологических функций и сферу органических потребностей. Высшая интеграция всех этих свойств

представлена в темпераменте и задатках. «Общим эффектом этого слияния, интеграция всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с её ценностной организацией этих свойств и их саморегуляцией», – утверждает Б.Г. Ананьев. По его мнению, если личность – это «вершина» своей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности [1].

Мы используем следующее определение индивидуальности: «индивидуальность – это интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней ценностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно (творчески) и своеобразным способом проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия своих задатков и способностей и в соответствии с общественными потребностями. В качестве индивидуальности человек является автономным субъектом сознания «деятельности, способным к самоопределению, самосовершенствованию в условиях общества» [4].

Анализ природы и сущности индивидуальности позволяет сделать вывод о том, что неповторимость, уникальность, непохожесть не являются её ведущими признаками, они необходимы, но явно недостаточны. Индивидуальность есть система, обладающая целостностью и автономностью. Целостность индивидуальности может рассматриваться с позиции деятельностного подхода. Индивидуальность присуща только личности, и только зрелая личность проявляет себя как индивидуальность. Индивидуальность – неповторимое своеобразие психики человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической деятельности и культуры.

Индивидуальность определяется целостностью и единством процессов развития его потребностей и способностей. И то, и другое формируется в деятельности с живыми представителями общественно-исторической культуры, осуществляемой посредством предметных форм, способов и средств культуры; орудий и продуктов всех видов общественной деятельности, языка, знаний, умений, навыков и т.п. Рассмотрение индивидуальности с этих позиций приводит к принятию в качестве показателей индивидуальности – интеллект и творчество.

Понимая под интеллектом мыслительную способность, умственное начало у человека, а творчество как процесс выявления собственной индивидуальности, который развертывает в субъект- субъектных взаимодействиях.

Все вышеизложенное позволяет представить природу творческого потенциала следующим образом (Рис. 1).

Природа человека	социальная	Индивидуальность	Особенности	Интеллект Творчество (самоопределение, саморегулирование, самосовершенство)	Социальный Личностный	Компоненты творческого потенциала
		Личность	Цель Мотив Смысл	Способности Направленность		
	психическая	Субъект	Активность	Самочувствие Работоспособность (здоровье)	Природно-генетический	
		биологическая	Индивид	Наследственность		
			Признак	Показатели		

Рисунок 1. Природа творческого потенциала

Природа творческого потенциала позволяет выйти на его компоненты:

- гностический;
- аксиологический;
- рефлексивный;
- диалогический;
- конструктивный.

Природа творческого потенциала обладает как заданными изначально внутренними предпосылками, выраженными природно-генетическим компонентом, так и внешними – социально-личностными, которые собственно и способны измениться под влиянием стихийных и специально организованных воздействий. Если нас интересует творческий потенциал, то следует выделить те его составляющие, на которые можно оказать воздействие с целью интенсификации их развития. Ниже остановимся на них:

1) **Гностический компонент** – получение и накопление знаний, владение способами получения информации о мире в целом, быстрого овладения научными методами исследования, накопление информации о себе и других людях, стимулирует регулирование самоконтроля и саморегуляции, определяет мировоззрение, проявляющееся в устойчивых

отношениях к миру, труду, другим людям к себе; активную жизненную позицию.

2) **Аксиологический** – система относительно устойчивых ценностей. Ценности – это духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок. Аксиологический компонент характеризуется способностью оценивать те или иные события, высказывания, поведение как свое, так и других людей, осмысленно выходить из ситуации, требующих нравственного выбора, предвидение последствий собственной деятельности.

3) **Конструктивный** – основа продуктивной организации учебной и трудовой деятельности обеспечивает стратегическую направленность деятельности, проявляется в умении ориентироваться на конечные цели, дает возможность мыслить, обобщать на основе недостаточного числа признаков, создавать новые сочетания, используя имеющуюся информацию, в основе способность к интеллектуальному труду. Развитие конструктивного подхода определяется уровнем сформированности познавательных действий, сформированности образовательных представлений о моделируемых объектах, в плане их отражения внешних свойств и функциональных особенностей; осуществлением планирования действий и контроль конечного результата.

4) **Рефлексивный** раскрывает принцип мышления личности, направляющий его на осмысление и осознание собственной деятельности, предметное рассмотрение знаний, критический анализа его содержания; процесс самопознания, раскрывающий внутреннее строение и специфику духовного мира.

Рефлексия – осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, поэтому связан с коммуникативными способностями. Сформированность данного компонента осуществляется в хорошей интуиции, помогающей в научном творчестве как результате большой умственной работы, позволяющей сократить путь познания на основе быстрого, логически подсознательного понимания ситуации и нахождения правильного решения.

5) **Диалогический** компонент – особый уровень коммуникативного процесса, когда суть диалога представляется взаимодействием сознания и мира культуры. Основанием поступков, действий человека как личности, направленных на себя, является свобода, определяющая самодетерминацию личности, реализующая ее жизнедеятельность, помогающая человеку выработать идею о самом себе. Диалог в русле самодетерминации как возможность изменить себя, как структурообразующее начало самоактуализации. Внутренний диалог является основой самосознания, способности к проблематизации общения, к лабильности его способов и легкости смены позиций. Приобретается

широкий спектр мотивов: самоактуализации, самопознания, преобразования, важное новообразование на основе диалога с собой – способность к выработке новой черты личности в отношении к миру, к людям, к природе, к себе.

Теоретический анализ теории личностного потенциала, теории творчества и индивидуальности позволяет сформулировать рабочее определение творческого потенциала личности. Творческий потенциал – совокупность социально-личностных предпосылок базирующихся на природно-генетической основе проявляется в индивидуальности как способность к творчеству, структура которого состоит из гностического аксиологического, конструктивного, рефлексивного и диалогического компонентов.

Творчество – процесс выявления собственной индивидуальности, который развертывается в субъект-субъектных взаимодействиях, и в той или иной мере адресован другому человеку.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что творческий потенциал как явление процессуальное способно к изменению под влиянием внешних, нормально организованных действий, поскольку индивидуальный мир человека принадлежит ему одному, но формируется исключительно под влиянием других. Следовательно, выявление условий, наиболее способствующих развитию творческого потенциала – следующая задача в этом исследовании. Структурирование творческого потенциала, в свою очередь, позволяет проследить количественные изменения потенциала.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания – Л., 1968.
3. Асмолов А.Г. Психология Индивидуальности. – М.: Изд. МГУ, 1986.
4. Матюшкин А.М. Психологические основы проблемного и программированного обучения //Проблемное и программированное обучение /Под ред. Т.В.Кудрявцева, А.М. Матюшкина. – М.: Советская Россия, 1973.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследование индивидуальности. – М., 1986.
6. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983.
7. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.,1990.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985.

## **Культурологическая подготовка профессионального становления будущего учителя**

Создание методики культурологической подготовки будущего учителя в системе высшего образования направлено на совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя, повышение ее эффективности, интенсивности и результативности.

Представление о сущности, структуре и содержании культурологической подготовки будущего учителя можно сформировать при помощи обращения к процессу моделирования исследуемого явления. Построить модель, значит, провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы.

Изучению особенностей, возможностей и условий использования моделирования в научном познании, в теоретическом и практическом освоении действительности посвящено большое количество работ. Фундаментальные концептуальные, онтологические, гносеологические основы моделирования заложены в работах И.Д. Андреева, В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, Б.С. Грязнова, Б.С. Дынина, И.Б. Новика, А.А. Петрова, С.А. Яковлева и других исследователей.

В научной литературе достаточно много исследований, рассматривающих использование метода моделирования в изучении педагогических явлений. Это работы зарубежных исследователей (Л.У. Андерсен, Л. Корно, Н.Х. Лангтэн, М. Эдельштейн, Е. Эдинел и др.) и отечественных ученых (С.И. Архангельский, Н.Н. Нечаев, Л.И. Новикова, В.А. Сластенин и др.).

Моделирование используется в целях изучения процессов и явлений окружающей действительности, оно позволяет глубже понять взаимоотношения, возникающие внутри предмета изучения. В работах философов Е.П. Никитина, В.А. Штоффа, педагогов В.И. Журавлева, В.В. Краевского и др. моделирование рассматривается как метод научного познания.

В настоящее время моделирование является распространенным методом научного исследования. Особенности и условия использования моделирования рассмотрены в исследованиях Н.П. Бусленко, Д.М. Гвишиани, А.А. Кацуры, А.Н. Кочергина, П.С. Краснощекова, Н.М. Мамедова, Я.Г. Неуймина, А.И. Умова и др.

На основе моделирования в настоящее время базируется любое научное теоретическое и практическое исследование. Для понимания сущности этого процесса остановимся кратко на основных понятиях – «модель» и «моделирование».

Моделирование является одним из ведущих методов познания. Так И.Б. Новик подчеркивает, что «познать сложную систему – значит построить ее системную модель» [1]. Моделирование позволяет изучать интересующий объект опосредованно, так как объект-оригинал заменяется объектом-заместителем. Это является главной отличительной чертой моделирования. Опосредованный способ познания имеет ряд преимуществ: им можно пользоваться, когда объект исследования труднодоступен для непосредственного познания, а также, если объекта познавательной деятельности пока не существует в реальной действительности.

Анализируя назначение метода моделирования, Б.А. Глинский, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин отмечают, что наиболее простой его функцией является воспроизведение свойств и отношений предметов и процессов. Вместе с тем, в качестве его специфической черты как метода научного познания автором подчеркивается его исследовательская роль. В.В. Краевский характеризует моделирование как познавательную рефлексию, основанную на понятиях, закономерностях и принципах.

Изучение вопроса о моделировании культурологической подготовки будущего учителя целесообразно начать, на наш взгляд, со следующего положения С.Л. Рубинштейна: «в психическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности, но при всем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности.

Поэтому равно неправильны как та точка зрения, для которой единство личности выражается в аморфной целостности, превращающей ее психический облик в бесформенную туманность, так и другая, противоположная ей, которая видит в личности лишь отдельные черты и, утрачивая всякое и подлинное, внутреннее единство психического облика личности, тщетно затем ищет «корреляций» между внешними проявлениями этих черт» [2].

Рассматривая проблему содержания культурологической подготовки будущего учителя, следует отметить, что сама личность в системе данной подготовки, как феномен, сложна и многогранна. Поэтому, несмотря на многочисленные попытки ученых раскрыть структуру личности в системе отношений или в системе деятельности, а в нашем случае, это система культурологической подготовки, в психологической науке нет еще единого, общепринятого представления о ней.

В связи с этим, становится очевидным, что традиционный характер образования не может готовить человека к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций. Культурологическая ориентация образования неизбежно обуславливает расширение



источников постановки педагогических целей. Согласно этой ориентации источников целеполагания может быть несколько:

- социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан;
- личность обучаемого, как субъекта культуры, носителя, производителя и потребителя культурных ценностей;
- культура, общественное отношение к ней – критерии и источники культурологического характера образования, его гуманизации и демократизации;
- личность учителя, как носителя культурно-человеческой сущности, как особого культурно-общественного субъекта, наиболее эффективно реализующего «сущностную способность к созиданию другого».

Особое место в построении модели культурологической подготовки занимают исследования Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, Л.П. Разбегаевой, В.В. Серикова, Н.К. Сергеева. Суть этой модели состоит в создании условий для развития личности, способной к саморазвитию. При этом личность не определяется набором единых социально заданных ролей, а выступает в качестве сущностных проявлений индивида как человеческого существа. Поиск этих проявлений ведется в русле раскрытия человеческих способностей к творчеству, преодолению заданности и ограниченности своего бытия и познания, «проектирования» себя и своей жизни, ответственности за реализацию своего проекта. Подчеркивая тезис о том, что культурологическая подготовка есть целостное образование, В.П. Рябцев выделяет следующие ее компоненты: «потребностно-мотивационный, интеллектуально-информационный, духовно-нравственный и деятельностно-практический, что в своей совокупности обеспечит процесс социокультурного развития личности будущего учителя» [3].

С учетом этих положений, в своем исследовании мы ставим задачу построения модели культуроразвивающейся личности будущего учителя как целостной системы, способной формировать знания и умения учителя в единстве с его личностной культурой. Модель социокультурного развития личности при таком подходе представляется нам как единство личностных компонентов, включающих в себя описание свойств и характеристик личности, выражающих ее нравственно-мировоззренческие и гражданские позиции с учетом современных запросов общества и личности, характеристику новых знаний выпускника, система которых должна адекватно представлять целостную научную картину предстоящей культурологической деятельности, необходимой для реализации личностных установок педагога. Такая «конструкция» модели адекватно представляет структуру личности учителя, его готовность к

культуротворческой деятельности.

### **Литература**

1. Новик И.Б. Моделирование сложных систем. – М.: Мысль, 1965. – 165 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940. – 518 с.
3. Рябцев В.П. Формирование педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры учителя: Автореф. дис....канд.пед.наук: 13.00.01. – Майкоп, 1998. – 25 с.

## Развитие смеховой культуры будущих учителей

Современные исследования подтверждают мысль, что обучение будет более мотивировано и продуктивно, если обучающиеся веселы и счастливы, чем если им свойствен страх и тревога. Существует точка зрения, что смех, юмор являются одним из самых мощных учебных ресурсов преподавателя. Исходя из предполагаемых когнитивных, эмоциональных, социальных и физиологических преимуществ юмора, некоторые исследователи саму цель образования предлагают связывать с развитием здорового чувства юмора подрастающего поколения [10].

Очевидной в этой связи становится задача формирования смеховой культуры учителей. Ниже пойдёт речь о возможностях, которые для этого имеются в культурно-досуговой деятельности студентов – будущих педагогов.

Проведённое исследование подтверждает, что одной из особенностей студенческой досуговой жизни является её *смеховой характер*. Обратиться к её более подробному рассмотрению побуждает та роль, которую играет юмор, смех в работе педагога. Этому посвящены специальные исследования.

Известно, сколь большое значение уделялось смеху в Античную эпоху. Одним из первых теоретиков смеха называют Гиппократ. Этот вывод делался на основе анализа его замечаний в медицинских трактатах о важности весёлого и бодрого настроения врача и больных для борьбы с болезнями, а также так называемого «Гиппократова романа».

Русский мыслитель А.И. Герцен считал, что «написать историю смеха было бы чрезвычайно интересно» [4, с. 223]. Он полагал, что смеху присуще сильное преобразующее начало. «Смех – вовсе дело не шуточное, и им мы не поступимся. В древнем мире хохотали на Олимпе и хохотали на земле, слушая Аристофана и его комедии, хохотали до самого Лукиана. С IV столетия человечество перестало смеяться – оно все плакало, и тяжёлые цепи пали на ум середь стенаний и угрызений совести. Как только лихорадка изуверства начала проходить, люди стали опять смеяться. В церкви, во дворце, во фронте, перед начальником департамента, перед частным приставом, перед немцем-управляющим никто не смеётся. Крепостные слуги лишены права улыбки в присутствии помещиков. *Одни равные смеются между собой*. Если низшим позволить смеяться при высших или если они не могут удержаться от смеха, тогда прощай чиновничество» [4, с. 223].

В исследовании философии смеха Л.В. Карасев задаётся вопросом, откуда же берётся смех? По мнению исследователя, он возникает вне человека и даруется ему как некий меч, сверкающий, разящий зло и рушащий границы, – но вместе с тем призрачный, сотканный из тумана,

разящий и рушащий лишь в воображении. Человек – медиум между конечным и бесконечным, благом и злом. Смех – ответ, но данный не человеком, а в человеке, – ответ блага на зло. Следовательно, в концепции Карасева смех – черта человека только потому, что человек – единственный, кто может осуществить его. И смех позволяет реконструировать человеку мир, в котором он живёт [6].

Тонкий знаток человеческой природы Ф.М. Достоевский называл «весёлость человека» самой выдающей человека чертой, с ногами и руками. И свои рассуждения о смехе в романе «Подросток» он называл «одним из серьёзнейших выводов из жизни», ибо «смех есть самая верная проба души» [5, с. 483].

«Иной характер долго не раскусите, а рассмеётся человек как-нибудь очень искренно, и весь характер его вдруг окажется как на ладони. Только с самым высшим и с самым счастливым развитием человек умеет веселиться сообщительно, то есть неотразимо и добродушно. Я не про умственное его развитие говорю, а про характер; про целое человека. Итак: если захотите рассмотреть человека и узнать его душу, то вникайте не в то, как он молчит, или как он говорит, или как он плачет, или даже как он волнуется благороднейшими идеями, а высмотрите лучше его, когда он смеётся. Хорошо смеётся человек – значит хороший человек. Примечайте притом все оттенки: надо, например, чтобы смех человека ни в каком случае не показался вам глупым, как бы ни был он весел и простодушен. Чуть заметите малейшую черту глуповатости в смехе – значит несомненно тот человек ограничен умом, хотя бы только и делал, что сыпал идеями. Если и не глуп его смех, но сам человек, рассмеявшись, стал вдруг почему-то для вас смешным, хотя бы даже немного, – то знайте, что в человеке том нет настоящего собственного достоинства, по крайней мере вполне. Или, наконец, если смех этот хоть и общителен, а все-таки почему-то вам покажется пошловатым, то знайте, что и натура того человека пошловата, и всё благородное и возвышенное, что вы заметили в нем прежде, – или с умыслом напускное, или бессознательно заимствованное, и что этот человек непременно впоследствии изменится к худшему, займётся «полезным», а благородные идеи отбросит без сожаления, как заблуждения и увлечения молодости» [5, с. 482–483].

М.И. Станкин на большом фактическом материале раскрыл возможности смеха в работе педагога. Он отмечает, что «преподаватель, классный руководитель, куратор студенческой группы, склонные воспринимать мир, учебно-воспитательный процесс с юмористической стороны, как правило, терпимы к воспитанникам, к окружающим, снисходительны к слабостям коллег и подопечных, не выходят из себя, столкнувшись с поведением, которое расходится с их взглядом на жизнь, не рассматривают жизненную неудачу как непоправимую катастрофу. Такому педагогу легче живётся, с ним приятно общаться» [10, с. 4].

Исследователи утверждают, что остроумию научиться нельзя. Но можно научиться шутить, понимать и использовать шутку в своей работе. Учиться смеяться, развивать в себе способность не унывать позволяет участие в культурно-досуговой деятельности студентов. Хотя следует признать, что, как и ко всей досуговой сфере, к этой стороне уже её самой значительная часть преподавателей относится более чем сдержанно. Современным педагогам недостаёт весёлости, чувства юмора, что неблагоприятно сказывается на педагогической работе, о чем говорилось на одной из сессий Академии педагогических и социальных наук в 2004 г.

Крупнейший исследователь народной смеховой культуры М.М. Бахтин все её многообразные проявления и выражения подразделял на три основных вида форм:

- обрядово-зрелищные формы (празднество карнавального типа, различные площадные смеховые действия и пр.);
- словесные-смеховые (в том числе пародийные) произведения разного рода: устные и письменные;
- различные формы и жанры фамильярно-площадной речи (ругательство, божба, клятва и пр.).

Каждая из них весьма полно и разнообразно представлена в субкультуре студентов педагогических вузов. Очевидно, они могут стать предметом особого изучения, ниже будут обозначены лишь их основные черты и приведены примеры.

В студенческой субкультуре существует множество шуточных ритуалов, к которым можно отнести не только посвящение в студенты, но и, например, широко распространённый ритуал вызова «Шары». Один из его вариантов состоит в следующем. В полночь перед экзаменом следует высунуться в окно с зачёткой в руке (часто это делают сразу несколько человек) и крикнуть: «Шара, приди!» (в некоторых случаях – «Халява, ловись!»), после чего нужно закрыть зачётку (лучше всего после этого перевязать её красной ниткой) и раскрыть только на экзамене (а то халява вылетит). Известны случаи, когда «Шару» (или «Халяву») ловят спичечным коробком или пустой пачкой из-под сигарет. Общеизвестно, что этот «магический» ритуал производится весьма весело, сопровождается шутками-прибаутками, «подначками» друг друга и т.п.

Уместно заметить, что праздничный смех, как писал М.М. Бахтин, это не индивидуальная реакция на то или иное единичное (отдельное) «смешное» явление. Такой смех – всенароден, смеются все. Не секрет, что порой в «шаровых» ритуалах участвуют и преподаватели. К примеру, существуют легенды о преподавателях, которые, придя на экзамен, совершают «магический акт зазывания «Шары»»: пригласив группу студентов в аудиторию, открывают форточку и говорят: «Вот и Шара залетела» и выставляют оценки студентам «автоматом». Счастливые, они уходят и рассказывают о своём везении сокурсникам. Те, в свою очередь,

приходят на экзамен несколько расслабленными в надежде на такую же «Шару». Но преподаватель, войдя в аудиторию, открывает форточку и говорит: «Ну, вот Шара и улетела», после чего начинается экзаменационное собеседование со студентами.

Существует студенческое поверье, что в различных городах есть «памятники Шаре» (например, в Мурманске он располагается напротив плавательного бассейна, рядом с домом культуры моряков). В дни сессии студенты собираются около них и молят Шару об удаче, а также в некоторых случаях трут зачёткой о памятник.

Известны также так называемые предэкзаменационные «магические» действия, которые можно отнести к смеховой культуре, поскольку многие студенты их совершают «прикола ради» (хотя, возможно, есть люди, которые на полном серьёзе выполняют нехитрые «превентивные» действия, «обеспечивающие» успех на экзамене или зачёте). Широко распространён обычай, когда, идя на экзамен, подкладывают под левую пятку 5-тикопеечную монету. Некоторые студенты в полночь перед экзаменом варят такую монету в молоке, причём на огне свечи.

К числу шуточных можно отнести и такие апотропеические обряды, когда в стремлении отогнать, отпугнуть враждебные силы, не допустить их приближения, студенты применяют ношение амулетов и оберегов, разные жесты, звуки и «заклинания» как то: отвечают традиционным «К черту!» на пожелание «Ни пуха, ни пера!» или «Ни песку, ни воды!» (Не тонуть, не сыпаться!).

Говоря здесь о студенческой ритуалистике, следует отметить её связь с традиционной народной культурой (в том числе смеховой), которая органично входит в студенческую субкультуру. Она не переваривает занудства, менторства, скуки, при этом она и самокритична. Смех для неё – естественная стихия существования, привычная форма бытия, призма, сквозь которую воспринимаются как глобальные события, так и повседневные явления. Поэтому исследование студенческой смеховой культуры во всём многообразии её проявлений, во всём спектре её жанровых и ассоциативных связей может дать многое для понимания данной субкультуры и студенчества вообще.

Следует обратить внимание на такую особенность смеха, о которой писал С.С. Аверинцев. Речь идёт о том, что в России смех носит характер «неуправляемой и потому опасной «стихии»». Об этом же писала молодая Цветаева:

*... Прохожий, я тоже любила  
Смеяться, когда нельзя!*

Вся западная институция «карнавала» на том и основана, что смеются, когда – «можно», точнее, когда самое «нельзя» в силу особого формализованного разрешения на время обращается в «можно» – с такого-то по такое-то число. Это разрешение, это «можно» применительно к

смеху не сочетается с национальным менталитетом. «Смеяться, собственно, – нельзя; но не смеяться – сил никаких нет» [1]. Возможно, этим объясняется та самая традиция студенческой жизни российских студентов, которая заключена в известной песне «От сессии до сессии живут студенты весело». Хотя в этот студенческий марафон напряжённой учебной жизни, которую разряжают юмор и смех, органично вписывается день, когда не смеяться и не веселиться нельзя.

Имеется в виду *День смеха 1 апреля*, который является одним из ярких проявлений смехового характера студенческой культурно-досуговой деятельности. Традиция его празднования существует во многих странах, несмотря на то, что он не внесён в официальный календарь знаменательных событий. Уже в течение многих столетий в разных странах мира шутники не упускают случая посмеяться над своими друзьями 1 апреля. Студенты в данном случае не исключение. Например, столица Карелии Петрозаводск становится в этот день ареной небывалого по местным масштабам маскарада. Её заполняют люди, одетые в костюмы легко узнаваемых политических деятелей, героев народных сказок, представителей различных молодёжных движений. В карнавальной шествии по улицам города, посвящённом Дню смеха, принимают участие около тысячи студентов.

Студенты Карельского государственного педагогического университета весёлым маршем проходят по главной улице Петрозаводска с транспарантами «Вот бы десять раз в неделю было первое апреля!». К ним примыкают школьники из школ города, где будущие учителя только что завершили педагогическую практику. Все дружно скандируют:

«Распахни глаза пошире,  
Растяни в улыбке рот.  
Веселимся мы красиво,  
Подключайся к нам народ!».

Или:

«Мы студенты хоть куда,  
Не унываем никогда.  
Все мы любим звонкий смех,  
Впереди нас ждёт успех».

И другие.

На центральной площади Петрозаводска устраивается праздничное «Шутейное представление». Здесь же под дружный хохот собравшихся горожан проходит конкурс анекдотов. Разные забавные истории рассказывают и преподаватели.

Вместе со студентами в этом действе участвует и руководство университета. Так, ректор КГПУ Валерий Федорович Брызгин, доктор биологических наук, профессор, почётный работник народного образования России, заслуженный работник науки Республики Карелия,

вспоминал, как его тоже разыграли: «1 апреля ко мне приехали друзья и сказали, что на вокзале в камере хранения оставили для меня подарок. Я ринулся на вокзал, открыл указанную в квитанции ячейку, а там – штанга в 100 кг! Пришлось везти её домой в переполненном троллейбусе. А с моим другом приключился такой казус. Он обманул надежды любимой девушки. Она не растерялась и... выписала ему на целый год журнал «Свиноводство» – чтобы впредь ценил чувства» [7].

В разных педагогических вузах находят свои оригинальные варианты отметить День смеха. Например, администрация Уральского государственного педагогического университета предложила своим студентам провести «Анекдот-шоу». Местом его проведения стала студенческая столовая педуниверситета. Всем рассказавшим интересную историю или анекдот работники столовой пообещали бесплатный пирожок. Особое вознаграждение ожидало тех, кто сумел привлечь внимание аудитории на 15 минут, самые удачливые ораторы получали комплексный обед, в который входило первое (суп), второе блюдо (что-либо из мяса или рыбы с гарниром), а также чай с булочкой.

В этот день во многих вузах устраиваются «Юморины», встречи команд КВН преподавателей и студентов, выпускаются газеты, в которых также есть розыгрыши. Особый эффект достигается в случае, если розыгрыш тонко сочетается с реалиями. Например, в одном из первоапрельских выпусков газеты Мурманского государственного педагогического университета «Планета МГПУ», где автор был в то время редактором, короткой строкой были даны несколько информационных сообщений.

В одном из них говорилось о подписании приказа ректора, требующего провести дни самоуправления на факультетах. Хотя тогда органы студенческого самоуправления были не везде, требовалось в первой декаде апреля провести выборы общественных деканов на конкурсной основе с представлением и защитой программ действий. Штатным деканам вменялось в обязанность обеспечить проведение дней дублёра. Информация вызвала должную реакцию на тех факультетах, где ещё не было студсоветов: деканы и их заместители, не уловив «подвоха», активизировали студентов. А когда раскрылся «обман», все вместе радовались, поскольку с мёртвой точки сдвинулась работа по формированию студенческого самоуправления. Ещё одно сообщение касалось инициативы, которую якобы проявили выпускники педагогического института, ставшие предпринимателями и добившиеся успехов в своём деле: для студентов родного вуза в одном из известных магазинов города в рамках акции «Ремонт в доме студента» всем предъявившим студенческий билет предоставляется скидка 25 процентов на все товары. Конечно, розыгрыш вскоре раскрылся, но этот случай стал отправной точкой для того, чтобы некоторые предприниматели продумали



систему реальных скидок для студентов, и кто-то помог своей Alma Mater.

В этой связи нельзя не сказать о продуктивной роли смеха, который М.М. Бахтин называл «повивальной бабкой новой серьёзности» [2, с. 12]. А такой исследователь философии смеха, как Л.В. Карасев считал, что смех обладает способностью выйти за рамки игры и реконструировать человеческий мир [6]. Д.С. Лихачёв среди функций смеха особо выделял способность обнажать, обнаруживать правду, раздевать реальность от покровов этикета, церемониальности, искусственного неравенства, от всей сложной знаковой системы общества [8, с. 16].

В нашем исследовании применительно к формированию педагогического мастерства будущего учителя в условиях культурно-досуговой деятельности студентов педвуза чрезвычайно важно, что участие в ней способствует формированию и развитию культуры смеха, педагогический аспект которой ориентирован на овладение системой приёмов, вызывающих смех, разрядку напряжения в отношениях (в классе, группе и т.д.), помогающих совершенствовать различные стороны жизни коллектива и отдельной личности. Это напрямую связано с формированием оптимизма как одной из важнейших черт учителя.

Раскрывая сущность этого понятия, С.К. Бондырева и Д.В. Колесов считают, что «оптимизм – способность выйти за пределы наличной неблагоприятной ситуации; как надежда – прогнозирование благоприятного будущего» [3, с. 227]. Оптимизм напрямую связан с обретением человеком смысла жизни и деятельности. Отсутствие смысла делает жизнь человека безрадостной, порождает пессимизм, уныние и апатию. Это в принципе противоречит сути педагогической деятельности, ориентированной в будущее. Оптимизм выражает веру педагога в достижение успеха, способность достичь его каждым своим подопечным. И эта вера приносит радость и удовлетворение, несмотря на нелёгкий труд, невысокую зарплату на фоне постоянно растущих цен, общего снижения статуса учителя в современном обществе.

Но, как справедливо говорил А.С. Макаренко, «человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость» [9, с. 397]. Не случайно его концепция оптимизма связана с системой перспектив – чувством завтрашней радости, которая не позволяет остановиться на достигнутом.

В.А. Сухомлинский напрямую связывал способность ребёнка смеяться с развитием его умственных сил и способностей, тонко думать и мудро видеть мир. Особой, очень важной стороной воспитательной работы он называл умение педагога «...научить ребёнка смотреть на мир с жизнерадостной улыбкой, видеть смешное, радостное, удивляясь» [11, с. 355]. Ребёнок не может жить без смеха, а кое-кто из учителей забывает об этом. Когда дети смеются, нельзя сердиться, считал В.А. Сухомлинский.

Если учитель, бывает, злится, он совершает одну из «огорчительнейших педагогических ошибок» [11, с. 355].

В целом, во всех представленных выше видах и формах досуговой деятельности студентов педагогического вуза наиболее значимой становится та самая работа души и сердца, которая только и помогает достичь высоты профессионального мастерства педагога. Известно, что именно воспитание сердца, души, человеческого духа К.Д. Ушинский считал главным в подготовке учителя. Он полагал, что в воспоминаниях учеников должны остаться не школа и её немые стены, но «величественный образ их энергичного и добродетельного воспитателя, который учил их более собственным примером, всегдашним одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование для их блага, нежели словами» [12, с. 173].

### Литература

1. Аверинцев С. Бахтин и русское отношение к смеху // От мифа к литературе: Сборник в честь 75-летия Е. М. Мелетинского. – М., 1993.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М.: Худож. лит., 1990.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Миграция. – М.; Воронеж, 2004.
4. Герцен А.И. Об искусстве. – М., 1954.
5. Достоевский Ф.М. Подросток. Собр.соч.: В 15 т. Т. 8. – Л.: Наука, 1990.
6. Карасев Л.В. Философия смеха. – М.: РГГУ, 1996.
7. Как вас разыграли 1 апреля? [Электронный ресурс] URL: <http://www.kp.ru/daily/22523/16482/print/> (дата обращения 25.10.2009)
8. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. – М., 1984.
9. Макаренко А.С. Пед.соч.: В 8 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
10. Мартин, Р. Психология юмора/ Пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009.
11. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьёзного – один шаг: Учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.
12. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) Избр. пед. соч.: В 3 Т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1981.
13. Ушинский К.Д. Три элемента школы// Пед. соч.: В 6 т. Т. 1. – М., 1988.

## **Некоторые проблемы психологии музыкального восприятия**

Музыкальное восприятие трактуется психологами, искусствоведами, педагогами как вид музыкальной деятельности, определяющий эффективность музыкального творчества человека. Трудно себе представить исполнителя, композитора, исследователя музыкальных партитур не умеющих слушать музыку, вслушиваться в ее семантическую и образную основу.

В процессе восприятия лежит психическое отражение, которое, по мысли А.Н. Леонтьева, порождается деятельностью и является необходимым моментом самой деятельности, «моментом направляющим, ориентирующим и регулирующим ее. Этот как бы двусторонний процесс взаимопереходов составляет, однако, единое движение, от которого психическое отражение неотделимо, ибо оно не существует иначе, как в этом движении» [5, с. 13]. Восприятие осуществляется, считает А.Н. Леонтьев, если конкретный акт восприятия вписывается в уже конкретную картину мира, а картина мира выступает как единство индивидуального и социального опыта.

Отсюда следует, что если мы хотим понять, почему человек не воспринимает ту или иную музыку, надо прежде понять, каков его индивидуальный и социальный опыт общения с музыкой, как этот опыт вписывается в психические процессы мироощущения и миропонимания. Поэтому первым этапами приобщения человека к музыке могут быть поиск и создание условий, при которых человек был бы способен включить воспринимаемое в деятельность своего сознания на основе имеющегося собственного опыта. В противном случае музыка будет проходить мимо сознания, не находя в опыте человека опорных точек. Уровень восприятия может характеризоваться степенью самостоятельности поиска этих опорных точек и способностью находить их там, где, казалось бы, таковых нет.

Факт наличия в сознании каждого человека личного индивидуального опыта позволяет утверждать, что на самом высоком уровне активности восприятие музыки характеризуется креативностью, т.к. слушатель способен привносить в произведение свои идеалы, взгляды, вкусы и таким образом создавать неповторимую личностную трактовку произведения. Сотворчество-восприятие, считает В.К. Белобородова, «сопереживание и внутреннее воссоздание слушателем содержания сочиненного композитором музыкального произведения; сопереживание и воссоздание, которое обогащается деятельностью воображения, собственным жизненным опытом, чувствами, ассоциациями, включение которых и придает восприятию субъективно-творческий характер» [1, с.

22]. Слушать музыку, понимая ее, это означает творческое отношение к ней, т.к. при таком слушании в едином комплексном процессе переплетаются индивидуальное восприятие, индивидуальное представление и индивидуальное мышление, которые и предшествуют слушанию, и сопровождают его, и участвуют в создании послеслушательского суждения. И чем гибче и подвижней система восприятий и представлений, чем разнообразней операционный состав мыслительной деятельности, тем более творческим становится слушание музыкального произведения.

Таким образом, восприятие через представления как бы «растворяются» в мышлении. Именно характер мыслительной деятельности (преобладание в мышлении эмоционального или рационального; опора мышления на опыт ассоциаций или на образное значение средств музыкальной выразительности и т.д.) может быть основой типологизации музыкального восприятия. Данный подход прослеживается в позиции Ю.А. Кремлева, который указывает на четыре типа восприятия: сухой, свойственный профессионалам, которые воспринимают музыку с точки зрения ее правильности и оригинальности; тип сильного, но не адекватного восприятия; когда делается попытка связать воспринимаемое с опытом ассоциаций; объединяет эмоциональность, ассоциативность с профессиональной оценкой образа [3; 4].

Как видно, наибольшей гармоничностью отличается четвертый тип восприятия и, в первую очередь, потому, что суть его в сочетании эмоциональности и опыта ассоциаций с высоким уровнем знаний о музыкальном искусстве. И, наоборот, другие три типа характеризуются определенной односторонностью.

Анализ первого из них говорит о том, что у слушателя деформируется предмет восприятия (сознательно или в силу типологических свойств слушателя); акцент переносится с эмоционально-образной сущности произведения на его технико-технологическую сторону.

Очевидно, что сильное, но не адекватное воздействие музыки говорит о преобладании в восприятии эмоционального начала, которое характеризуется доминированием произвольной реакции на сочетание звучаний.

Наконец, те, кто пытается связать восприятие только с опытом ассоциаций, как правило, «отрываются» от собственно художественного образа произведения, либо склоняются к необъективному искусственному «расширению» этого образа. Такое восприятие может нести в себе внешние черты креативности, но по своей сути креативным не является.

Итак, музыкальное восприятие – это многоуровневый процесс, обладающий сложной структурой. Ведущим компонентом этой структуры

следует признать эмоционально-чувственную сторону. Сила воздействия музыки на слушателя зависит не только от достоинств данной музыки, но и от «глубины» чувственно-эмоциональной сферы человека. В свою очередь, возможности проникновения в эмоциональный строй разностилевой и разнохарактерной музыки определяется «широтой» «эмоциональной палитры» слушателя. Словом, музыкальное восприятие, «сначала чувствующее», а затем, как следствие, «думающее» и притом очень глубоко и проникновенно «думающее» [7, с. 11].

Приведенная мысль Б.М. Теплова показывает, что восприятие музыки – процесс отнюдь не бездумный, а, наоборот, процесс, включающий многие элементы мышления, в том числе и рационально-логического мышления. Слушательская логика мышления проецируется на нахождение особенностей взаимодействия средств выразительности. Заметим, что в мышлении думающего слушателя «внутренняя» музыкальная логика (на уровне выразительных средств) всегда связана с «внешней» (со стремлением найти место данного произведения в ряду других произведений стиля, жанра, музыкальной культуры в целом и на этой основе дать произведению эстетическую оценку, осознать его мировоззренческую направленность).

Между тем, логика музыкального восприятия проявляется в специфике музыки – процессуальной ее сущности. Эта логика реализуется в том, чтобы следить за музыкальной формой, как процессом, заключающемся в умении воспринимать музыку, звучащую в данный момент, в своеобразном сопоставлении с тем, что происходило в ней раньше и произойдет в дальнейшем. Данная процессуальная сторона музыки и многоуровневость структуры ее восприятия выступают логическими основаниями возникновения всевозможных концепций, указывающих на этапность слушательской деятельности человека.

А.Н. Сохор вычленяет стадии восприятия в соответствии с системно-структурным подходом. Он указывает на предварительную и основную стадии восприятия музыкального произведения [6, с. 145].

Предварительная из них – возникновение интереса к произведению, которое предстоит услышать и установки на его восприятие.

Основные стадии:

- слушание как физический и физиологический процесс;
- понимание и переживание музыки;
- ее интерпретация и оценка.

По мнению А.Н. Сохора, необходимо учитывать и изучать еще одну сторону восприятия, выходящую по времени за пределы непосредственного контакта слушателя с музыкой – последствие произведения, т.е. его осмысление и переосмысление, его воздействие на последующее поведение слушателя.

Для понимания сущности музыкального восприятия особое значение имеет выделение этапа интерпретации и оценки, т.к. слушательский образ является интерпретацией образа исходного, авторского. Можно сказать, что как только человек начинает оценивать музыкальное произведение, ему приходится актуализировать свой музыкальный и общекультурный опыт, а правильность и глубина оценки зависит от «багажа знаний» о культуре общества. Оценочная деятельность слушателя, таким образом, «не позволяет» его интерпретации быть неадекватной по отношению к тому, что создано автором и «пересоздано» исполнителем; от этой деятельности зависит во многом и культура музыкального восприятия.

В заключение отметим, что культура восприятия лежит в основе всякой другой культуры: «Там, где она (культура восприятия – Г.Ш.) не развита или потеряна, не может быть ни какой культуры. Где не умеют читать – не умеют писать, где не умеют слушать – не умеют играть» [2, с. 214].

### Литература

1. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие (к теории вопроса)// Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б. Музыкальное воспитание школьников. – М., 1975. – С. 6–35.
2. Коган Г.М. Избранные статьи. – М., 1972.
3. Кремлев Ю.А. О роли разума в восприятии произведений искусства. – М., 1970.
4. Кремлев Ю.А. О месте музыки среди искусств. – М., 1966.
5. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 11–15.
6. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. – М., 1975.
7. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания// Известия АПН РСФСР. – М.–Л., 1947. – Вып. 11. – С. 7–28.

## **Специфика организации музыкального обучения в учреждениях дополнительного образования**

В педагогической литературе не существует устоявшегося понятия «дополнительное образование». Л.Н. Буйлова и Н.В. Кленова считают, что дополнительное образование детей – это поисковое образование, апробирующее нетрадиционные пути выхода из различных жизненных обстоятельств, предоставляющее личности возможность выбора своей деятельности, стимулирующее процессы личностного саморазвития [1].

А.Г. Асмолов рассматривает данный феномен как «зону ближайшего развития образования в России». В этой связи приведем некоторые позиции известного педагога:

«Во-первых, следует отметить, что дополнительное образование – это образование, занятое расширением экологии детства. Когда мы слышим о закрытии учреждений дополнительного образования или о сворачивании их деятельности – дело не в домах, не в метрах, а в том, что сокращается экологическое пространство детской жизни и, тем самым, меняется образ детской жизни.

Во-вторых, я хотел бы дать главную характеристику дополнительного образования – это «образование возможности «быть», возможности быть личностью. В дополнительном образовании, где ребенок действует по своей инициативе, происходит не просто обучение, а подготовка возможности быть. Ребенок в Доме творчества, в школе юных моряков, юннатов ... не только учится, как строить корабль или пестовать кроликов, хотя и это происходит, а совершает другую, самую главную в жизни вещь – ищет смысл жизни, пробует себя в разных ролях. В этом главная миссия дополнительного образования» [2].

Мы понимаем под дополнительным музыкальным образованием часть общего художественного образования, которое выходит за рамки государственного образовательного стандарта предмета «Музыка» и предполагает свободный выбор ребенком форм и видов музыкальной деятельности, которые формируют его личностные качества, развивают творческие способности и музыкальный интерес, ведут к социальной самореализации, саморазвитию и самовоспитанию.

В рамках исследуемого вопроса следует отметить некоторые особенности организации музыкального обучения в учреждениях дополнительного образования детей. Так, Б.В. Куприянов выделяет специфику вхождения ребенка в воспитательную организацию одной из главных особенностей [3]. Посещение учреждения дополнительного образования является для ребенка добровольным, исключает обязательность и какое-либо принуждение. Добровольность связана с самостоятельным выбором ребенком содержания предметной

деятельности, длительности участия в жизни того или иного детского объединения. Учреждения дополнительного образования предлагают различные услуги, в них наиболее ярко проявляется характер отношений заказчик – исполнитель, когда ребенок и его родители выступают в качестве заказчиков образовательной услуги. Добровольность учащегося в выборе содержания предметной деятельности и участие в ней создает необходимость обеспечить мотивацию участия в деятельности.

Общепризнано, что мотив является результатом соотнесения в сознании индивида образа потребности и образа встреченного предмета. Следовательно, развитие у школьников мотивации участвовать в деятельности детских объединений предполагает конструирование в них таких ситуаций жизнедеятельности, в которых окружающие предметы порождают у детей привлекательные (подобные образам потребностей) образы вышеназванных занятий. Содержание социального воспитания в учреждениях дополнительного образования должно включать с одной стороны непосредственное побуждение, заражение, вовлечение учащихся в совместную деятельность, а с другой – ориентировать ребенка на осознание значимости и ценности этих занятий.

В задачи учреждений дополнительного образования детей входит содействие в профессиональном самоопределении учащихся, что обеспечивается предоставлением возможности школьникам выбирать сферу деятельности из предложенного перечня и практико-ориентированным характером содержания, форм и методов социального воспитания.

В учреждении дополнительного образования детей обучение отличается прикладной направленностью, в его содержании относительно большую долю составляет освоение приемов и навыков деятельности, не только учебной, но и практической, что создает возможности для профессионализации воспитанника.

Ярким примером специфика организации музыкального обучения в учреждениях дополнительного образования являются детские школы искусств.

**Детские школы искусств (ДШИ)** [4] – включают разные отделения: исполнительское, художественное, эстетическое, хореографическое. Организация ДШИ направлена на практическую деятельность учащихся, их творческую самореализацию. Цель ДШИ – стимулирование и развитие потенциала личности, включение ребенка в систему социальных коммуникаций через обучение и организацию досуга.

ДШИ в основном создавались на базах ДМШ (г. Кировск ДМШ (1932) – ДШИ (1978), п. Ревда (1959-1993), п. Умба (1965 – 1978), г. Полярные Зори (1967 – 2005) и др. В настоящее время в Мурманске и Мурманской области работают 21 ДШИ (в т.ч. одна детская театральная школа (ДТШ) в г. Мурманске), в которых обучается около 5000 учащихся.



Большую часть преподавателей ДШИ области составляют выпускники Мурманского музыкального училища. Преподаватели ДМШ принимают участие в Российских конкурсах методических работ (Всероссийский конкурс на лучшие образовательные программы для ДШИ» и др.). На базе ДШИ проводятся областные конкурсы исполнителей на разных инструментах («Серебряные струны Заполярья», «Играй, мой баян»), фестиваль детских драматических и кукольных театров (ДТШ), конкурс по истории изобразительного искусства (ДШИ г. Мончегорска), «Хореографические фантазии» (ДШИ № 2 г. Мурманска) и др.

В ДШИ используются общепринятые образовательные программы, а также индивидуальные программы обучения, в частности, для детей-инвалидов, воспитанников детских домов, детей из многодетных и малообеспеченных семей. По индивидуальным программам повышенного уровня обучаются талантливые и одарённые дети – участники областных, Международных, Всероссийских выставок и конкурсов. Работы учащихся художественного отделения вошли в каталог Всероссийского конкурса «О подвигах, о доблести, о славе» (г. Москва), напечатаны в «Книге мира» Международного марафона «Мир без войны» (Русский музей, г. Санкт-Петербург). Вошли в экспозиции международных выставок «Мир вокруг нас», «Мирный Тихий океан», «Пусть душа остаётся чиста...» и др.

Преподаватели и учащиеся ДШИ сотрудничают с детскими садами, общеобразовательными школами, клубами, помогая им в проведении культурных мероприятий – концертов, лекций-бесед, музыкальных сказок и др. В отдалённых территориях деятельность ДШИ имеет большое значение в организации культурного досуга населения и просветительской деятельности.

ДШИ Мурманской области сотрудничают с зарубежными коллегами (п. Ревда – г. Люксселле, Швеция, г. Мончегорск – г. Сортланд, Норвегия и др.), наиболее распространённые формы – обмен педагогическим опытом, проведение совместных выставок, мастер-классов, фестивалей изобразительного искусства, изучение песенного и игрового фольклора.

Дополнительное образование расширяет воспитательные возможности школы и ее культурное пространство, оно способствует самоопределению школьников в личностной, социокультурной, профессиональной областях, включению их в различные виды творческой деятельности, позитивному отношению к ценностям образования и культуры, развитию нравственных качеств и эмоциональной сферы школьников» [5].

Взаимосвязь общего и дополнительного образования даёт возможность выстроить в единой образовательной среде варианты образовательного маршрута для ребёнка, подростка, юноши.

Рассмотрим структурно-организационные модели реализации дополнительного образования в общеобразовательной школе. Данная проблема находится в исследовательском поле Н.М. Баратовой, В.В.

Калмыковой, Г.П. Сеницыной, Е.Б. Евладовой, Л.А. Николаевой, Н.А. Денисовой, И.В. Жуковского, В.Н. Максимовой, А.Н. Тряпицыной и др.

Так, Л.Н. Буйлова и Н.В. Кленова выделяют 4 модели взаимосвязи общего и дополнительного образования:

1. Случайный набор кружков, секций, клубов в общеобразовательной школе, работа которых не всегда сочетается друг с другом.
2. Ассоциации, творческие лаборатории, «экспедиции», хобби-центры и т. п.

Эта модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур дополнительного образования, хотя как единая система она не функционирует. Нередко в таких школах сфера дополнительного образования становится зоной поиска в процессе обновления содержания основного образования, его опытной лабораторией.

3. Сотрудничество общеобразовательной школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования детей или учреждениями культуры - центром детского творчества, клубом по месту жительства, спортивной или музыкальной школой, библиотекой, театром, музеем и т.п.
4. Учебно-воспитательные комплексы (УВК).

На сегодняшний день эта модель является наиболее эффективной, т.к. в ней органично сочетаются возможности основного и дополнительного образования. В УВК создается солидная инфраструктура внешкольного дополнительного образования, на базе которой формируются условия для удовлетворения различных потребностей подростка и его самоутверждения:

- чаще всего УВК существуют в виде стационарного соединения в единую организационную структуру учреждений основного и дополнительного образования. Например, в самой школе может функционировать профильное учреждение дополнительного образования - художественная, музыкальная, спортивная школа, центр технического творчества обучающихся и т.п.;
- также в одно целое со школой может быть объединен многопрофильный Центр детского творчества, включающий сеть кружков, студий, секций, клубов;
- общеобразовательная школа может входить в состав более сложных объединений, например: школа – учреждение дополнительного образования – вуз.

Например, Музыкально-эстетический центр (МЭЦ) на базе общеобразовательной школы № 34 Октябрьского района г. Мурманска организует дополнительное образование на принципах личностно ориентированного обучения, индивидуального подхода к интересам и

возможностям обучающихся, внедрения в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий. Главной целью Центра является формирование духовно богатой и эстетически развитой личности обучающихся посредством приобщения детей к музыке, театру и изобразительному искусству. МЭЦ включает 3 отделения: оркестровое, хоровое, фольклорное. Во всех отделениях 3 состава обучающихся – со 2 по 11 классы.

Содержание работы Центра составляют следующие взаимосвязанные разделы:

- индивидуальное обучение игре на музыкальных инструментах (балалайка, домра, фортепиано);
- музыкальная грамота и музыкальная литература;
- коллективное музицирование (хор, фольклорное пение, оркестр русских народных инструментов).

Система работы МЭЦ представляет следующую структуру:

1. Обучение в подготовительной группе.
2. Занятие в младших (2-3-х) классах.
3. Работа с обучающимися среднего звена (5-6-е классы).
4. Работа с обучающимися старшего звена (7-9-е классы).
5. Допрофессиональная подготовка (10-11-е классы).

За основу обучения взяты типовые программы детских музыкальных школ. После сдачи выпускных экзаменов в 9-х классах выдаются свидетельства об окончании неполной средней школы и музыкально-эстетического Центра с правом поступления в средние и высшие музыкальные учебные заведения. Из общего числа обучающихся в Центре (232 человека) 80% детей имеют хорошие и отличные оценки.

О должном уровне музыкального образования в Центре свидетельствуют следующие факты: с 1997 по 2001 гг. 4 человека поступили в Мурманское музыкальное училище и двое обучающихся – в Мурманский государственный педагогический университет (количество обучающихся каждого выпуска – около 20 человек).

Расписание занятий составляется руководителями Центра по согласованию с педагогическими работниками данного образовательного учреждения и утверждается директором, исходя из учебного плана работы школы. Положение о Центре было утверждено постановлением администрации г. Мурманска № 1911 от 18.08.94 г. «О реорганизации сети образовательных учреждений г. Мурманска в 1994/1995 учебном году», п. 1.8.

В образовательно-воспитательном пространстве Центра проводятся итоговые зачёты, академические концерты, конкурс «Юные дарования».

## Литература

1. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 7.
2. Буйлова Л.Н., Кочнева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 143–154.
3. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С. 7 – 24, 59 – 74, 140 – 152.
4. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 94–116.
5. Куприянов, Б.В. Особенности учреждений дополнительного образования как воспитательных организаций  
[http://ucheba.com/met\\_rus/k\\_dopobraz/kuprijanov1.htm](http://ucheba.com/met_rus/k_dopobraz/kuprijanov1.htm)
6. Фришман И.И. Методика работы педагога дополнительного образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С. 114–123.

*В.В. Андреева,  
В.Э. Черник*

## **Развитие дошкольника в процессе индивидуальных и групповых музыкальных занятий**

Психолого-педагогическая наука связывает разностороннее развитие ребёнка с приобщением к музыке и музыкальным занятиям [1, 3, 4]. Обращение к истории педагогики и психологии свидетельствует, что целенаправленное изучение естественнонаучных основ воздействия музыки на состояние человеческого организма началось в конце XIX – начале XX века. В своих исследованиях В.М. Бехтерев, М.П. Блинова, И.М. Догель, И.Р. Тарханов и др. акцентировали внимание на связи музыки и мыслительных процессов.

Исследования в этой области проводили и американские специалисты, среди которых Х. Гарднер, Ф.Х. Раушер, Д. Кэмпбел. Используя метод «эффект Моцарта», они экспериментально подтвердили существенную роль музыки в развитии детей. Современные исследователи подтверждают вывод о том, что «музыкальная деятельность в силу своей специфики, является средством, дающим возможность самовыражения, способом утверждения своего «Я», что является активным стимулом для формирования важных и трудноформируемых качеств личности» [2].

Ниже пойдёт речь о том, как в условиях индивидуальных и групповых музыкальных занятий с детьми дошкольного возраста в условиях детской музыкальной школы можно реализовать задачи их развития. Следует оговориться, что главным в работе с детьми на данном этапе является не обучение игре на инструменте (хотя этот аспект тоже присутствует в работе), а общее развитие ребенка и развитие в рамках этого его музыкальных способностей.

На таких занятиях важна яркая, образная подача материала, ведущая роль принадлежит игровому аспекту, т.к. в возрасте 4–6 лет ребенок во многом познает окружающий мир через игру.

Основная деятельность во время группового занятия – это пение. Дети исполняют небольшие попевки, с простыми для запоминания текстами. Они развивают свое умение правильно интонировать. Кроме этого, пение (произнесение слов на распев) способствует улучшению качества речи, сглаживанию некоторых дефектов. Запоминание текстов попевок тренирует внимание. Часто пение сопровождается изобразительными движениями, что способствует развитию воображения ребенка, улучшает координацию его движений.

Помимо этого, занятие включает в себя еще несколько направлений:

### **1. Подготовка к пению:**

- упражнения на дыхание;
- упражнения – разминка для языка, губ, щек;

- упражнения для развития четкости произношения (различные слоги, скороговорки).
2. Музыкальные игры с использованием элементарных музыкальных инструментов (бубна, маракасов, барабана).
  3. Сопровождение пения ритмическими и танцевальными движениями.

Положительным моментом является включение в группу детей разных возрастов. На сегодняшний день в нашей группе самому младшему участнику 4,5 лет, а самому старшему – 7 лет. Важно и то, что в течение года приходят новые дети, которые могут безболезненно влиться в коллектив.

Наблюдения за детьми в процессе занятий позволяют утверждать, что они становятся увереннее, пропадает робость, особенно это заметно, когда дети поют по одному. Улучшается их интонация, они (часто даже не понимая, как это происходит) начинают лучше управлять своим голосом.

Знакомство ребенка с инструментом (в нашем случае – фортепиано) происходит на индивидуальных занятиях. Надо отметить, что все дети разные и нет универсальных методов для работы с каждым из них. Свои особенности имеются в обучении детей 4–5 и 5–6 лет. Хотя это разделение условно и очень многое зависит от особенностей ребенка и его способностей.

Если говорить о 4–5-летних детях, то в занятиях с ними в большей степени, чем с более старшими, присутствует игровой момент, при объяснении материала используются ассоциации со сказочными образами. Например, чтобы ребенок понял тембральное различие регистров, можно рассказать известную ему сказку, сопровождая повествование небольшими музыкальными темами, исполняя их в определенном регистре. Тема медведя прозвучит в басах, тема птичек – в верхнем регистре, а тема зайца – в среднем и т.д. Позже можно поиграть в игру «Угадай-ка», в которой педагог играет мелодии, а ребенок угадывает – кто из животных может так говорить. Наш опыт свидетельствует, что детям нравится меняться местами с педагогом и самим задавать такие загадки. На основе подобных ассоциаций формируется представление детей о высоких и низких звуках.

При изучении расположения звуков на клавиатуре внимание ребенка акцентируется на чередовании двух и трех черных клавиш, а определенные белые клавиши соотносятся с ними. В этом процессе также есть место сказочным образам: черные клавиши – это кошки, которые сидят группами по две или по три, а белые клавиши – мышки.

Можно также использовать цветные полоски, которые кладутся на определенные клавиши. Например, «До» – желтая полоска, «Фа» – синяя. Это позволяет упростить процесс ориентации ребенка на клавиатуре, т.к. не все дети в возрасте 4 лет могут быстро находить группы по 2 или 3 клавиши, при этом их не считая. Можно представить эти разноцветные полоски как платья для мышек и просить ребенка нарядить, например, все

мышки «До» в платья желтого цвета. В этих упражнениях дети учатся не только находить правильно заданные клавиши, но также закрепляют свои знания о различных цветах.

Работа с 6-летними детьми также строится на ассоциациях, образах. Но здесь роль игрового момента можно уменьшить. Допустимо их обучение по программе первого класса, но темпы изучения материала варьируются в зависимости от возможностей ребенка.

Отдельная и очень важная роль во время индивидуальных занятий отводится гимнастике. Она включает в себя упражнения для укрепления мышц и развития их гибкости, упражнения, которые должны помочь освободить корпус, придать свободу движениям рук, улучшить координацию. При обучении игре на фортепиано очень важна и правильная посадка ребенка за инструментом, в противном случае могут возникнуть различные нарушения (в частности, нарушение осанки). Условно, занятие делится на две части, между которыми проходит разминка. Как правило, это сопровождение небольшого стихотворения различными движениями. Такая разминка позволяет ребенку отдохнуть, размяться и, что тоже важно, немного поиграть.

Изучение нотной грамоты с такими детьми не является первостепенной задачей. Долгое время работа ведется в так называемом донотном периоде. Ребенок знакомится с названиями звуков. Следует отметить, что не всем детям легко их запомнить. Здесь на помощь также приходят ассоциации. Можно предложить ребенку придумать небольшую фразу, которая бы включала в себя название звука. Например: в **ДО**мике сидит нотка «До», **МИ**ло улыбается нотка «РЕ». С одной стороны, в таких упражнениях развивается фантазия ребенка, с другой, – выстраивается ассоциативная цепочка, позволяющая быстрее вспомнить название.

Очень важно мотивировать ребенка, заинтересовать его. Одним из главных средств для достижения этой цели является исполнение ребенком на инструменте с первых же занятий небольших попевок. Конечно, это происходит с помощью педагога. Попевки строятся сначала на одной, потом двух, трех, четырех клавишах. В основе их лежат небольшие стихотворения, которые легко запоминаются ребенком. Детям нравится ощущение, что они могут сыграть на инструменте и спеть маленькую песенку. Это упражнение тренирует память ребенка, развивает его умение правильно интонировать (важно акцентировать внимание ребенка на том, что его голос должен сливаться со звуком инструмента и по мере возможности стремиться к этому), играя попевки в разных регистрах, он развивает и свой тембральный слух, наконец, исполнение от разных клавиш позволяет лучше запомнить их расположение на клавиатуре.

На музыкальных занятиях происходит знакомство ребенка с основными жанрами музыки: песней, танцем и маршем. Он учится не только различать их, но и определять характер (грустное произведение или

веселое), темп.

Важное направление в работе – развитие метроритма у ребенка. Есть ряд заданий и упражнений, направленных для достижения этой цели. Ребенок марширует под музыку, затем он прохлопывает эти шаги и постепенно понимает, что они есть в любом произведении, а не только в марше. Кроме этого на занятиях, прохлопываются и стихотворения. Эти упражнения способствуют формированию ощущения метра у детей.

Большое воспитательное и мотивирующее влияние на детей оказывают концерты, которые мы проводим в детских садах. Они очень полезны и для наших учеников, т.к. позволяют им показать свое умение и дают возможность почувствовать себя артистом. Воспитанникам детского сада, в свою очередь, они позволяют не только познакомиться с музыкальными инструментами, но и увидеть, что на них играют дети, которые не на много старше их, что позволяет поверить в то, что и им это доступно.

В целом, проводимое исследование позволяет считать, что индивидуальные и групповые занятия музыкой оказывают положительное развивающее воздействие на детей дошкольного возраста. Происходит не только формирование эстетических взглядов ребенка. Можно говорить о системном влиянии этих занятий на ребёнка, у которого в процессе пения развивается речь, преодолеваются некоторые её дефекты; ритмические упражнения, танцевальные движения развивают координацию; укрепляется взаимосвязь между органами зрения, слуха и двигательной активности (уже позже, играя по нотам, ребенок должен увидеть знак в нотах, найти эту клавишу, нажать ее и услышать ту мелодию, которая получилась), развивается память.

### Литература

1. Алиев, Ю. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст] / Ю. Алиев. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
2. Горлинская Н.А. Развитие у учащихся потребности в творческом самопроявлении на начальном этапе обучения игре на инструменте //Актуальные проблемы музыкального воспитания и образования: история, теория, практика. – Вып. 3. – Тамбов, 2001.
3. Зимина, А.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. Пособие [Текст]/ А.Н. Зимина. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 319 с.
4. Радынова, О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Академия, 2000. – 240 с.



## **Влияние эмоциональной сферы ребенка на развитие творческих способностей дошкольника при общении с искусством**

В современных социальных условиях пересмотра базовых ценностей происходят существенные изменения в системе человек – человек, человек – искусство. Особую важность в педагогической науке приобретает эмоционально-личностный фактор во взаимоотношениях педагога и детей к такому взаимодействию, которое порождает творческую активность ребенка.

Дошкольный возраст является очень важной ступенью развития творческой личности. Ценность эмоциональной составляющей как базисной составляющей человеческой жизни не вызывает сомнений, поэтому педагогам необходимо создать все условия для благоприятного развития эмоционального фона ребенка.

Эмоции – это часть психической жизни личности, определяющая отношение человека к окружающей действительности и самому себе. Эмоции сопровождают все происходящие в жизни события. Именно потому многие психологи утверждают, что формирование эмоций человека является важнейшим условием развития его, как творческой личности. Эмоции, переживаемые человеком, оказывают непосредственное влияние на качество выполняемой им деятельности – работы, учебы, игры. Радостные ситуации могут развлекать и забавлять ребенка, вовлекать его в игры, способствующие пробуждению эмоции радости, творчества [3].

Эмоциональная сторона является одной из определяющих, особенно в дошкольном возрасте. Для ребенка-дошкольника наиболее характерны эмоциональная неустойчивость, яркость, импульсивность проявления эмоций, что постепенно сменяется большей адаптивностью. Все это определяет основную направленность педагогической работы с дошкольником. Важнейшим фактором, влияющим на его эмоциональное состояние, является взаимодействие с искусством.

А.А. Леонтьев рассматривает искусство как специфический вид или способ человеческого общения. Искусство – это то, что обеспечивает цельность и творческое развитие личности. Цель искусства – расширить сферу общения дополняющими его формами квазиобщения [4].

Содержание искусства – это те общественные отношения, которые не получают отражения в застывших формах языка. Они выступают для нас как личные интересы, переживания, потребности. Категория «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев) – это та субъективная

психологическая форма, в которой существует общественное значение, общественное представление [Там же].

Искусство начинается там, где мы находим для восприятия и чувства объективно значимые формы. Чтобы сохранить переживание чувства, необходимо сохранить саму ситуацию общения с искусством, то есть заставить человека творить переживание, перебросить мостик от того, кто творит переживание, к тому, кто воспринимает искусство [1].

Чтобы понять специфику художественного общения, необходимо определить психологические функции искусства. Психологи считают, что она имеет дело с теми сторонами жизни, которые не поддаются непосредственной вербализации. Идеальные объекты (квазиобъекты) существуют только в искусстве. Чтобы овладеть тем, что заключено в квазиобъекте, воспринимающий искусство человек должен уметь совершать деятельность, адекватную этому идеальному объекту [3].

В далекой исторической точке искусство было синкретичным, неразрывно целостным. Например, в ритуальном действе на тему охоты были слиты движения, звуки, слова, краски. Представьте себе: повторяемые заклинания (поэзия), распеваемые под шумовой аккомпанемент (музыка), с характерными целевыми движениями (танец), совершаемые людьми, лица и одежда которых были совершенно определенно раскрашены (живопись и дизайн).

В онтогенезе это совпадает с особенностями и возможностями развития ребенка. Ведь сначала он в комплексном единстве совершенствует видение – слушание – осязание – обоняние, т.е. чувствование и переживание, и только потом говорение. И еще позже ребенок начинает осваивать знаковую деятельность – чтение и письмо [5].

Значит, маленькие дети, вводимые в искусство, могут и должны начинать с озвучивания, проговаривания, рисования своих ощущений. И только потом, когда будет получен и закреплен опыт художественного переживания, когда оформятся соответствующие мозговые структуры, когда сформируются адекватные психологические органы и механизмы, дети смогут опираться на понятия и понимание.

Итак, ученые предлагают естественный путь художественного развития ребенка, который в современной жизни возможен лишь в культурном виде, т. е. при грамотном сотрудничестве с умным и любящим взрослым, Вооруженным исторически, теоретически и методологически обоснованной методикой, и при наличии соответствующих пособий по художественному обучению и развитию дошкольников.

Начало этого пути, как считает автор, целостно, синкретично. Неискаженное и необыденное воздействие мира на ребенка многокрасочно и богато. Взаимодействующие между собой сенсорные (физиологические) каналы начинают порождать новое психологическое качество – натуральные слухо-зрительно-двигательные ассоциации. С помощью

наставника, обращающего внимание ребенка на все новые и новые художественные «оттиски» его ощущений, создается копилка эстетических переживаний и образов – своеобразный детский фонд искусства [1].

Но самое важное здесь то, что на основе двустороннего отношения «мир – ребенок» у последнего появляется возможность, так или иначе заявить свою личностную позицию.

Это позиция художника. Мир проявляет черты родства к нему. Люди, животные, вещи, явления — все имеет имена и черты характера. Эти черты объединяются и создают живую пульсирующую жизнь, похожую на жизнь человека. Создается и этический прецедент. Если дерево подобно мне или это я, то я отнесусь к нему с родственным вниманием (термин М.М. Пришвина), буду его любить, а не рубить [Там же].

Все гипотезы о происхождении искусства, несмотря на различия, объединяет одна общая особенность – сильная заинтересованность первобытного человека в художественной деятельности.

Эта деятельность отличалась от обыденного поведения дополнительными аффектами, т.е. некоторой характерной эмоциональной добавкой.

Значит, искусство родилось в эмоциональной среде; и еще – что для нас особенно важно – творчество не могло бы развиваться, если бы не «транслировалось» от родителей к детям, от мастера к мастеру, от мастера к ученику и т.п. Отсюда «очерчивается» и способ передачи художественной эмоции – педагогический [5].

Итак, ребенок должен начать свой творческий путь естественно и непринужденно. В виде художественного переживания. В диалоге или даже в дуэте с наставником.

С точки зрения психологов, развитие воображения, фантазии, творческой интуиции и в целом художественного сознания ребенка можно и нужно начинать с освоения художественных настроений и эмоций, общих для всех искусств, а не с изучения специфики каждого его вида [3].

Взгляд на художественное переживание, как на творческий обучающий процесс, позволил автору выделить не сколько, принципов:

1. Главное – это художественное переживание, возникающее в простейшей эстетической деятельности, доступной без подготовки любому нормальному ребенку 3–7 лет.
2. В игровых занятиях используют звуки, краски, поэтические ритмы как прототипы музыки, живописи и поэзии. Дети создают полноценные художественные произведения.
3. Все виды искусства целостно реализуются в художественной игре на основе одного эмоционального источника.

4. Этим источником является художественное настроение, эстетическая эмоция. Постепенно дети осваивают все основные группы художественных настроений, тем самым, приобретая эмоционально - эстетическую культуру.
5. Дети осваивают три основные творческие позиции: автора, исполнителя и слушателя (зрителя).
6. В роли автора ребенок сам порождает художественное настроение. Сначала при помощи импровизации (совместно с наставником). Импровизация на настроение не требует никаких предметных знаний.
7. В позиции исполнителя настроение открывается ребенком или «вычерпывается» им из текста художественного произведения.
8. В позиции слушателя или зрителя ребенок улавливает художественное настроение, обозначенное или заданное педагогом.
9. Три основные творческие позиции позволяют ребенку в доступной ему форме выполнять те же задачи, что и взрослому художнику.
10. После освоения эмоционально-эстетического словаря требуется переход от спонтанных форм деятельности в мир профессионального искусства, имеющего свой язык, свои формы, свои способы создания и исполнения художественных произведений. При этом необходима смена целей, средств, способов и типа художественного мышления.

Художественные материалы помогают детям познать себя, осознать свою значимость, поверить в свои способности к творчеству. Искусство лечит души детей, а через душу приходит осознание того, чем ребенок занимается и надо ли ему это.

И не нужно забывать, что ребенок – прирожденный художник, музыкант и поэт. И творить он способен ярко и талантливо.

#### **Литература**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 1983. 271с.
3. Воспитателю о личностном общении (Психология общения) / В.А. Петровский, М.А. Виноградова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова: Науч.-метод. объединение «Творческая педагогика». М.: МП «Новая школа», 1994. 77с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 143с.
6. <http://www.yspu.yar.ru>

*Е.И. Крынжина,  
В.Э. Черник*

## **Социализация личности в условиях разновозрастной образовательной среды Детской театральной школы**

Проблема социализации личности находится в центре внимания педагогической науки и образовательной практики. Увеличение числа исследований не снижает актуальности проблемы, а, скорее, наоборот высвечивает новые её грани и аспекты, побуждает к поиску новых подходов к формированию личности, которая могла бы быть успешной, усвоив, с одной стороны, социальный опыт, а с другой, - оставаясь самобытной и неповторимой.

В подготовке такой личности особая роль принадлежит системе учреждений дополнительного образования, которая призвана максимально поддержать ребёнка, подростка, юного гражданина в его стремлении к самореализации, максимальному раскрытию своего «Я». Это не так просто сделать в условиях ценностного кризиса. Болевую точку предметно обозначил на пленарном заседании нашей конференции Д.Г. Левитес в своём докладе «Образование в отсутствии образа».

В театре, театральной педагогике понятие «образ» довольно расхожее. Всеу произносится: над созданием образа персонажа, образ в спектакле и т.д. Узкие и специальные понятия образа и образности на том или ином драматургическом материале значительно проще определить, чем образ в образовании. Ниже пойдёт речь о том, как удаётся реализовать задачи социокультурной модернизации образования в условиях такого учреждения дополнительного образования детей, каким является детская театральная школа (ДТШ) г. Мурманска. За 15 лет деятельности здесь накоплен определённый опыт, который даёт основание для некоторых обобщений и заключений.

Одна из особенностей школы – это разновозрастной характер коллектива обучающихся: от дошкольников до молодежи старше 20 лет. Возможна ли эффективная социализация личности в условиях такой разновозрастной образовательной среды ДТШ? Какие организационно-педагогические условия могут этому способствовать?

Известно, что разновозрастные коллективы привлекали к себе внимание разных исследователей. Среди них А.В. Волохов, В.Н. Вернигорова, Т.В. Дурова, А.Г. Климов, В.Н. Кочергин, Р. А. Литвак, Г.В. Сабитова, И.И. Фришман и др., которые исследовали проблемы развития личности и социализации подростков во внешкольных объединениях. Их исследованиями установлено, что на организационно-структурном уровне разновозрастные коллективы (далее – РВК) функционируют как гибкая система разнообразных структурных компонентов, каждый из которых

сориентирован на реализацию тех или иных потребностей детей и по-разному связан с социальной средой, что расширяет возможность самоопределения, самоутверждения, самореализации и детей, и педагогов. На образовательно-воспитательном уровне РВК характеризуется адекватностью содержания его деятельности задачам учреждения дополнительного образования; разнообразием деятельности, обеспечивающей условия развития личности каждого подростка. На социально-психологическом уровне РВК характеризуется совершенно особой эмоционально-психологической атмосферой, отношением сотрудничества между взрослыми и детьми.

Педагогический коллектив ДТШ стремится организовать воспитательную деятельность таким образом, чтобы обеспечить позитивную социализацию своих подопечных, понимая, что они одновременно участвуют в процессе стихийной социализации под влиянием комплекса факторов социальной среды. Говоря о позитивной социализации, мы исходим из идей А.В. Мудрика, который считает, что обмен, продуцирование и освоение ценностей при определенных условиях становится эффективным, способствуя позитивной социализации членов воспитательной организации. Связующим звеном между ребенком и внешним миром является семья, в условиях которой происходит первичная социализация. Здесь усваивается структура ценностей, образцы поведения, характер взаимоотношений. Анализ положения семьи в современной России свидетельствует о неблагоприятном характере первичной социализации. По утверждению А.В. Мудрика, дети чаще становятся «жертвами социализации», следствием чего является рост социальных сирот. Это побуждает к поиску выхода из кризисной ситуации, который мы видим в создании гуманистической воспитательной среды, в которой осуществлялась бы педагогическая поддержка, коррекция самовосприятия подростков, а также коррекция воспитательного влияния микросоциума на позитивную социализацию воспитанников.

В условиях ДТШ гуманистическую воспитательную среду, несомненно, помогает формировать репертуар, через который педагогический коллектив решает образовательные и воспитательные задачи. Иногда репертуар становится средством, реанимирующим и исцеляющим душу ребенка. Следует заметить, что при кажущемся обилии репертуарных сборников и пьес для детей и подростков, найти что-либо интересное по драматургии и созвучное проблемам юного сердца и ума, бывает непросто.

Одним из авторов, который пишет доступным и понятным детям языком, для нас стала драматург Ксения Драгунская. Её пьесы – творческие лаборатории – откровения – обращения к взрослым. Мы думали и страдали, учились понимать друг друга, любить и прощать вместе с героями её пьес: «Утро – часть ночи», «Рыжая», «Огурцы и

другие пирожные», «Все мальчишки – дураки», «Тайна загадочного секрета, или Большая Меховая Папа».

Так, например, пьеса «Тайна загадочного секрета» была взята в работу в 6 «А» классе ДТШ, где промежуточной аттестацией по предмету «Основы актерского мастерства» был спектакль в жанре сказки. Из 14 учащихся класса только у троих папы жили в семьях. У героев пьесы ситуация была аналогичной: у целого класса одной из сельских школ папы были – кто в темнице, кто путешественником, кто исследователем недр земли, кто строителем в Москве, кто космонавтом. На бытовом сюжете вроде бы безобидной сказки разыгрывалась самая настоящая трагедия. Как выяснилось, юные исполнители очень страдали в отсутствии своих родных пап, и каждый сюжетный поворот пьесы вызывал бурю эмоций, предложений учащихся в процессе постановочной работе. Ребята сами разработали макеты программ, где написали эпиграфом свои стихи:

*«Мы любим вас, не смотря ни на что,  
Мы ждем – вернуться никогда не поздно!».*

Дети не побоялись их подписать своими фамилиями. В спектакле было занято 9 человек военнослужащих из шефской части. Они исполняли роли этих самых пап, которые в финале пьесы вернулись к детям. Сколько было радости у юных актеров, что хотя бы на сцене их отцы нашлись и 9 семей стали полноценно счастливыми. Учащиеся пригласили на экзамен своих мам и отцов, которых сумели разыскать. Надо было видеть лица пап, к которым дети обратились такой необычайной формой монолога. Состоялся ли диалог отцов и детей после спектакля? Если да, то, по всей видимости, он был непростым. Так с помощью соответствующего репертуара и работы над ним, подростки получили ответы на свои вопросы, к сожалению, не на все. Но то, что их взросление проходило менее болезненно, это несомненно.

Разновозрастное объединение в известных условиях становится гуманистической воспитательной средой, своеобразным «центром кристаллизации» (А.В. Мудрик). Оно выступает одновременно агентом как первичной социализации, компенсируя недостатки социализации детей в семье, так и вторичной социализации, способствуя развитию «Я»-концепции подростка на основе идентификации с другими и осознания своей индивидуальности.

Группа развития для детей и подростков старшего возраста класс «Премьер», а также учащиеся классов, которые учатся по образовательной программе 6 (5) лет обучения, с которыми и проводилось экспериментальное исследование, рассматривается нами как лично ориентированная система воспитания детей, основанная на общих законах гуманной педагогики, но имеющая определенные специфические особенности.

Если в раннем дошкольном и младшем школьном возрасте выбор ДТШ осуществляют родители, то приход в ДТШ 12-13 летних детей – это их собственный выбор, а основной мотив – самоидентификация подростка. Он чувствует свою нужность и значимость не только в учебном процессе («театр – искусство коллективное»), но и во всей внешкольной работе – мастер-классах, традиционных праздниках ДТШ. И хотя в нашей школе оценочная система, все дети правильно принимают оценочные критерии, понимая их как толчок к своему развитию и совершенству.

ДТШ приходится выполнять компенсаторную функцию в становлении собственного «Я» подростка, так как в общеобразовательных школах траектория становления собственного «Я» зачастую сводится к успешной сдаче ГИА и ЕГЭ. Например, один из юных актеров просил более 10 билетов для своих учителей на новогодний спектакль, где он исполнял главную роль, мотивируя это тем, «пусть они (учителя) знают, что я не «дебил». Успешность в глазах учителей, родителей, сверстников – очень важна для подростка, который приходит заниматься в ДТШ осознанно. Для кого-то это решение – проблемы свободного времени, способ найти друзей, снять психофизические зажимы, логопедические проблемы. Подростка волнует избавление от ярлыков: «я-толстый», «я-некрасивый», «я-троечник», «я-заикаюсь» и т.д.

Анализ многоаспектного эмпирического материала, собранного за 12 лет работы класса «Премьер», и 5 лет работы по образовательной программе 6 (5) лет обучения, позволил выявить принципиальные особенности взаимодействия подростков между собой и со взрослыми в данном объединении, в классе; проанализировать возникающие трудности, противоречия и пути их разрешения; определить условия влияния разновозрастного объединения подростков на их позитивную социализацию.

Воспитательная среда рассматривается нами как пространство взаимодействия, которое продуктивно в своем влиянии на развитие личности при условии открытости. Открытость пространства взаимодействия обеспечивается особым психологическим климатом, атмосферой доверия, когда человек, с одной стороны, открыт для влияния других людей на себя, с другой, обогащает собой, своим влиянием пространство взаимодействия.

Например, открытость воспитательного пространства в классе «Премьер», определяется, прежде всего, добровольностью прихода в класс и выхода из него. Атмосфера доверия проявляется в готовности принять подростка таким, какой он есть, со всеми сложностями судьбы и личными проблемами, особенностями психики и манерой поведения. Одно из условий приема – желание подростка обучаться, а также его способность принять правила внутреннего распорядка школы, требования педагога для занятий по предмету (форма, обувь, аккуратно убранные волосы). В класс



«Премьер» приходят порой представители различных молодежных субкультур: панки, готы. Но их приверженность к этому лишь внешнее – одежда, прическа, макияж. Подросток с радостью смывает с себя «боевые раскраски», чувствуя, что он принят в дружелюбный коллектив, где ему рады, с его мнением считаются.

Следует отметить, что разноуровневый и разновозрастной состав не только в учебных группах идущих по 6-летней образовательной программе, клубе любителей театра классе «Премьер», но и в уникальном коллективе – труппе ДТШ. В труппе переменный состав учащихся и педагогов, все зависит от масштаба и содержания проекта, спектакля, театрализованного представления. В этот коллектив входят как учащиеся младших классов, так и педагоги-выпускники ДТШ, педагоги-стажеры.

Принимая во внимание сложности во взаимоотношениях детей в семье и школе, мы считали необходимым выполнение этим творческим коллективом функции предупреждения или коррекции детских комплексов. И в этой деятельности, решая воспитательные и образовательные задачи, мы также опираемся на репертуар как основной инструмент воздействия. Ценности семьи, дружбы, проблемы первой любви, взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, а также воспитание чувства гражданственности и патриотизма – все это проходит через репертуар труппы ДТШ.

Например, хореографическая группа труппы поставила композицию «Мамины руки», где средства пластической выразительности говорят значительно красноречивее о материнской любви, чем слова. Традиционно труппа готовит массовые театрализованные представления на центральной площади Мурманска Пять углов, посвященные Дню Победы советского народа в Великой Отечественной войне, реконструкций событий к Дню города Мурманска. Песни, хореографические композиции, театрализация как прием – все это воспитывает чувство гражданственности и патриотизма, любви к Малой родине.

Младший школьник Сергей К., без всякой просьбы взрослого, после окончания митинга у Вечного огня (памятник Алеше) подобрал фантики от конфет, группа школьников занятых в массовке спектакля «Завтра была война» по своей инициативе навестили ветеранов войны в доме престарелых, а другая группа школьников – зрителей этого спектакля (учащиеся ДТШ) нарисовали более 100 открыток и также подарили их ветеранам войны.

Во время совместной работы разновозрастные и разноуровневые актеры труппы ДТШ учатся сопереживать, быть более терпимыми, гуманными. Здесь, в школе, учащиеся находят отдушину в общении с себе подобными – колючими и ранимыми, нежными и грубыми. Вместе они преодолевают трудности взросления и готовят себя к жизни в мире взрослых, к жизни в мире двойных стандартов.

Одно из главных направлений развития класса «Премьер», труппы ДТШ - интеграция в коллектив бывших воспитанников - воспроизводство ценностей коллектива, передача традиций. Результатом этой работы является новая целостность – воспитывающая среда, естественная, приближенная к жизни, дающая опыт сопереживания, обретения оптимистического восприятия мира, опыта деловых и эмоциональных контактов с окружающими. Через «Премьер» и работу в труппе ДТШ прошли 19 педагогов, 9 из которых и теперь работают в школе.

Принимая во внимание открытость воспитательной системы, ее постоянную связь с социальной средой, одной из задач класса «Премьер» и труппы ДТШ, мы определили - обеспечение системы реального взаимодействия подростков с окружающими людьми на гуманистических основах. Этому способствует организация коллективных творческих дел для окружающих людей и вместе с ними в условиях постановки спектаклей, проведения массовых праздников - Последний звонок для школьников города, открытие Новогодней елки, Открытие катка (на площади Пять улов), Ночь музеев (Областной художественный музей), благотворительные акции в Детских домах и Детской больницы Мурманска.

Включение подростков в активную деятельность по проявлению заботы об окружающих - одно из условий создания такой воспитательной среды, в которой ребенок живет, а не готовится к жизни, далекой от него. Позиция педагогов при этом отличается тем, что мы не работаем с детьми, мы с ними живем одной жизнью, и люди, которые нуждаются в нашей помощи, поддержке, оказываются рядом.

Когда заболела выпускница школы Ксения К. (тяжелая форма менингита) деньги для её реабилитации собирали всей ДТШ. И мы рады, что Ксения выздоровела и успешно учится во ВГИКе на курсе у В. Грамматикова. В настоящий момент мы весь учебный год добываем средства для лечения и реабилитации педагога С.Н.В. ДТШ выступила инициатором сбора денег через средства массовой информации. Каждый ученик, педагог, родитель воспринял её беду как свою собственную. Проводились концерты, ярмарки-продажи для сбора денег на лечение педагога. Так, например, ученица Ульяна Ельшина (11 лет) отдала в фонд педагога полученную за отличную учебу в ДТШ премию Губернатора.

Процесс позитивной социализации предполагает воспитание гуманных отношений не только по отношению к окружающим, родителям, педагогам, но и уважительного отношения к самому себе. Ориентация в деятельности на ценности добра, заботы, взаимопонимания и взаимной поддержки, уважения к истории, традициям и культуре народа обеспечивает нравственную устойчивость подростков к влиянию негативных факторов нестабильной среды переходного периода и способствует формированию позитивного социального опыта.

Многолетний опыт работы, а также обращение к результатам имеющихся исследований даёт основания говорить о положительном влиянии разновозрастных коллективов на процесс социализации. В частности, благодаря разновозрастному взаимодействию активнее передается опыт старших младшим, укрепляются процессы преемственности, общения, межвозрастного сотрудничества, совместного управления, которые обеспечивают процессы развития каждого ребёнка и всего разновозрастного коллектива в целом. В условиях разновозрастного взаимодействия успешнее происходит освоение подростками различных социальных ролей. В разновозрастном коллективе создаются более благоприятные условия для воспитания у подростков организаторских умений и навыков, способности находить правильное решение жизненных вопросов, возникающих в различных ситуациях. Наконец, разновозрастной коллектив обеспечивает социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим при организации их жизнедеятельности, поддержки тех подростков, которые не могут реализовать себя по тем или иным причинам в группе сверстников.

Таков наш опыт и некоторые выводы из работы по социализации личности в разновозрастной образовательной среде детской театральной школы. Показателями её влияния на социализацию детей и подростков служат устойчивость в выборе ценностей доброты, человечности, принципиальности, заботливости, целеустремленности, честности и др., свидетельствующих о гуманистической позиции воспитанников; позитивное изменение характера впечатлений, зависимость глубины переживания событий от собственной активности в его подготовке и проведении; длительность контактов воспитанников с объединением и между собой, приверженность значительной части воспитанников разных лет к педагогической сфере деятельности; мнения выпускников о ценности для них времени пребывания в ДТШ г. Мурманска.

#### **Литература**

1. Асмолов, А.Г. Социальные и психологические эффекты образовательной политики [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. - Режим доступа: [http://www.pirao.ru/ru/news/news\\_detail.php?ID=5697](http://www.pirao.ru/ru/news/news_detail.php?ID=5697)
2. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография [Текст] / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. - 319 с.
3. Никандров, Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. - 229 с.
4. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] / А.В. Мудрик. - М.: Академия, 2006. – 304 с.

## **Проблемно-ориентированный подход в работе с одаренными детьми в условиях гимназии**

Одной из задач образовательной инициативы «Наша Новая Школа» является развитие системы поддержки талантливых детей. Главная задача современной школы раскрытие способностей каждого ученика, личности, готовой к жизни в конкурентном мире [1, с. 3].

Исходя из типа образовательного учреждения, одной из стратегических задач работы гимназии является развитие способных и одаренных детей. Используемая мною программа Ю.Б. Гатанова «Развитие творческого мышления» направлена на решение этой задачи. Работа по программе позволяет проследить положительную динамику в развитии гибкости мышления учащихся 2 класса на 3–5% (см. Таблица 1).

Таблица 1

2006-2007 В., С., Н. уровень		2007-2008 В., С., Н. уровень		2008-2009 В., С., Н. уровень		2009-2010 В., С., Н. уровень		2010-2011 В., С., Н. уровень уровень	
Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
29%	33%	30%	34%	36%	41%	30%	35%	33%	36%
47%	48%	42%	43%	44%	43%	52%	50%	50%	49%
24%	19%	28%	23%	20%	16%	18%	15%	17%	15%

В системе проводятся также практические занятия для обучающихся по развитию эмоциональной сферы.

Развитием исследовательских навыков обучающихся я занимаюсь в рамках программы гимназии «Одаренные дети», прослеживается положительная динамика участия гимназистов в исследовательской деятельности и выступающих на конференции гимназии (секция психология) (см. Таблица 2).

Таблица 2

2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011
2 чел.	1чел.	2чел.	5чел.	бчел.

Через индивидуальную и групповую работу важно увидеть интересы обучающихся, содействовать проявлению лидерских качеств в исследовательской деятельности. Это позволяет развивать способность анализировать, составлять умозаключения, меняет представление о себе, повышает уверенность в своих силах.

На консультациях-практикумах педагоги знакомятся с практическими приемами работы с одаренными детьми, что позволяет использовать творческие методы в обучении, дающие возможность обучающимся проявить себя.

В гимназии организована работа родительского клуба с проведением тематических занятий – практикумов раз в месяц, на которых используется работа в группах, мозговой штурм, дискуссии, составляются памятки.

Главная роль родителей в развитии детей – поощрять любопытство ребенка, приводящее к любознательности, подкрепляющее познавательную потребность[2, с. 18].

Интерес ребенка к познанию выступает своего рода катализатором развития одаренности.

### **Литература**

1. Карманчиков А.И. Одаренность: диагностика и технологии развития мышления учащихся. – М., 2008.
2. Березина Т.Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей. – СПб., 2010.

*Л.А. Орфеева  
Д. Ким,*

## **Коучинговая технология как психолого-педагогический инструмент сопровождения одаренных учащихся**

В психолого-педагогическом плане остро стоит проблема помощи в формировании осознанной личностной саморегуляции. Особенно важно развитие саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте, когда становление ее индивидуального стиля способствует выработке гармоничного поведения. На основе саморегуляции личности развивается умение управлять собой сообразно поставленной цели, развивается умение направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и учебными задачами. Повышение уровня саморегуляции школьников может привести к улучшению успеваемости, дисциплины, способности к анализу, предоставит возможность построения целей и путей их достижения. Безусловно, существует необходимость помогать одаренным детям в развитии навыков саморегуляции.

В последние годы за рубежом и в России большой популярностью пользуется новая технология – коучинг. Коучинг (англ. Coaching) – инструмент личностного и профессионального развития, формирование которого началось в 70-х годах XX века. Истоки коучинга лежат в спортивном тренерстве, различных областях психологии, в представлениях об осознанной жизни и возможностях постоянного и целенаправленного развития человека.

Коучинг помогает людям открывать для себя то, чего они хотят достичь в жизни, а также находить в себе силы для этого, помогает находить собственные ответы, а не искать решения вне себя, дает силы изобретать что-то новое – думать так, как они не думали раньше, и говорить то, что раньше не говорили. Коучинг выводит человека на новый уровень сознания и ответственности, помогает не только определять свои профессиональные и личные цели, но и достигать их быстро и просто.

Основоположителем современного понятия «коучинг» является Уитмор Тимоти Голви, известный тренер по теннису, автор ряда бестселлеров «Внутренняя игра в теннис», создатель корпорации Inner Game, которая применяет принципы и методы внутренней игры для развития мастерства у групп и отдельных людей. Т. Голви, являясь профессиональным тренером, разработал эффективную психологическую систему увеличения результативности игроков, которая в дальнейшем начала широко использоваться как эффективная методика личностного роста.

На сегодняшний день спрос на коучинг, коуч-тренинги и курсы непрерывно растёт. Это связано с высокой эффективностью коучинга и его абсолютной универсальностью.

Коуч (личный тренер) работает с людьми, здоровыми и счастливыми в своей жизни, которые не страдают от тяжелых психических и физических заболеваний, людьми, создающими свое будущее, в соответствии со своими сильными личностными установками, людьми, которые хотят увеличить свой доход, больше радоваться жизни, брать все возможное от жизни, работы, бизнеса. Люди обращаются к коучу, потому что они хотят больших достижений, хотят развиваться в различных областях жизни, достигать этого легче и быстрее.

Использование коучинга помогает клиенту приобрести новые навыки и средства для организации и развития бизнеса, карьеры и жизни, четко осознавать свои ценности и приводит их в соответствие с целями и желаемым результатами, воодушевляет клиента на активное поведение, вдохновляет его на действия, поддерживает в поиске ресурсов для достижения поставленных целей.

На современном этапе общество требует от молодого человека таких качеств, как гибкость, умение адаптироваться к изменяющимся условиям, совершать действия в ситуации малопредсказуемой или плохо изученной. Это те качества, которые необходимо воспитывать и формировать в процессе воспитания. Уровень образования с каждым годом растет. Растут нагрузки, сложность программы. Естественно полагать, что ученикам с каждым годом становится все труднее и труднее учиться. Для улучшения эффективности обучения детям необходимо повышать уровень своей трудоспособности. Кроме того, у одаренных людей могут возникать затруднения в социально-психологической адаптации.

Большую роль в этом вопросе играет становление личностной саморегуляции, так как она затрагивает множество факторов, влияющих на продуктивность осознанной деятельности подростка.

В нашей работе в качестве коучинговой технологии мы взяли «Технику Модификации Опыта». ТМО – очень простая и достаточно эффективная техника. Автором техники является Филипп Михайлович. Техника основывается на том факте, что в своей жизни люди периодически получают негативный опыт, который мешают им в жизни. Негативный опыт – это различные события, происходящие с участием самого человека или без (он только наблюдает или слышит о них). Негативные опыты мешают достижению целей личности, вселяют в человека неуверенность, в достижении целей, связывают цели со страхами, опасениями. Все это ведет к тому, что человек либо не начинает реализовывать свои цели, либо бросает их достижение, либо не использует все возможности для их достижения и в результате достигает цели гораздо позже, чем мог бы.

Данную методику Ф. Михайловича используют для преобразования негативного опыта в идеальный. Эта психологическая техника работает на трех уровнях: интеллектуальном, эмоциональном, нейробиологическом.

При использовании коучинговой технологии в образовательном пространстве сопровождения одаренных детей нами было использовано еще одно немаловажное понятие – саморегуляция. Саморегуляция означает управление своими мыслями, переживаниями, поведением. Это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью.

Для диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции подростков была использована методика «Стиль саморегуляции поведения – 98». Она создана специалистами лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО под руководством В.И. Моросановой. Цель методики – диагностика индивидуального профиля саморегуляции, развитости планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и выявление особенностей индивидуального развития регуляторно важных свойств – гибкости и самостоятельности. При помощи данной методики можно построить индивидуальный профиль саморегуляции.

В исследовании приняли участие 18 учащихся 7–10 классов. Все они – участники научных конференций и олимпиадных сборов школьников.

В ходе практической части работы было проведено предварительное (перед работой) и заключительное (после завершения работы) тестирование на определение уровня саморегуляции. Были произведены замеры по шкалам: «Моделирование», «Программирование», «Оценивание», «Гибкость», «Самостоятельность» и «Общий уровень саморегуляции». В результате были определены уровни развития саморегуляции: «низкий», «средний» и «высокий». Все участники прошли ТМО по повышению уровня саморегуляции.

В процессе анализа результатов были выявлены улучшения по отдельным характеристикам и общему уровню саморегуляции. 38% испытуемых повысили уровень моделирования, 32% – уровень программирования, 16% – уровень оценивания результатов, 38% – уровень гибкости, 27% – уровень самостоятельности, 16% испытуемых повысили общий уровень саморегуляции.

Полученные данные экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы: применение методов коучинговых технологий в работе с учащимися способствует развитию общего уровня саморегуляции. Методы коучинга способствуют развитию отдельных характеристик саморегуляции: моделирования, оценивания, гибкости, самостоятельности, программирования. В наибольшей степени коучинговая технология влияет на уровень моделирования, в наименьшей степени – на уровень оценивания.

Таким образом, данные, полученные в нашей работе, свидетельствуют об эффективности применения коучинговых технологий в системе образования в процессе психологического сопровождения одаренных детей.



*М.Н. Сидоренко*

## **«Мир на песке» или песочная терапия с детьми дошкольного возраста**

«Самая лучшая игрушка для детей – кучка песка!»

К.Д. Ушинский

Известно, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Игра – самый органичный способ выразить свои переживания, исследовать мир, выстроить отношения.

Кто из нас в детстве не играл в «куличики»? Ведерко, формочки, совок – первое, что мы приобретаем ребенку. Первые контакты детей друг с другом происходят в песочнице. Это – традиционные игры с песком. Однако существуют и иные возможности использования песочницы.

Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Именно поэтому Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т.М. Грабенко предлагают использовать песочницу в развивающих и обучающих занятиях. «Строя картины из песка, придумывая различные истории, мы в наиболее органичной для ребенка форме передаем ему наши знания и жизненный опыт, рассказываем о событиях и законах окружающего мира» [1].

Игра с песком как способ развития и самотерапии ребенка известен с древних времен. Податливость песка будит желание создать из него миниатюрную картину мира.

Игра с песком как консультативная методика была описана в конце 1920-х годов английским педиатром Маргарет Ловенфельд. В игровом помещении созданного ею Лондонского института детской психологии она установила два цинковых подноса (один наполовину наполненный песком, а другой водой) и формочки для игры с песком. Игрушки «жили» в коробке. Маленькие пациенты института использовали игрушки в игре с песком, а коробки с песком они называли «миром». Поэтому М. Ловенфельд назвала свой игровой метод «Техника построения мира».

Формированием концепции «песочной терапии» (или «sand-play») занимались в основном представители юнгианской школы. Например, швейцарский аналитик Дора Калфф дала «Технике построения мира» юнгианскую теоретико-методологическую базу и назвала это «Песочной терапией».

На сегодняшний день существует несколько направлений Sandplay. Так как возможности метода расширяются, – появляются многочисленные модификации и формы. В научном мире, в частности, на международной конференции в Сан-Франциско (1995), принята следующая классификация: Sandplay с большой буквы «S» – это классическая форма юнгианской песочной терапии со свойственной ей теоретической базой и методологией; sandplay с маленькой «s» – это различные модификации метода (песочная терапия в контексте арт-

терапии, сказки на песке, дидактические программы на песке, медитации на песке и др.).

Определим возможности и достоинства песочной терапии в работе с детьми. Во-первых, можно рассматривать песочницу как посредника в установлении контакта с ребенком. Особенно в ситуациях, когда начинающий психолог не знает, с чего начать, как установить контакт, он может предложить вместе построить в песочнице сказочную страну.

Во-вторых, играя в песок, создавая свой мир, свою сказку, ребенок чувствует себя настоящим волшебником. Ибо создается мир, подвластный ему, герои играют роли, какие он захочет, события приходят к развязке, необходимой ему.

В-третьих, игры в песочнице позволяют преодолеть комплекс «плохого художника». Не все хорошо рисуют, но каждый может создать художественную композицию, выразив свои чувства в картине из песка при помощи готовых фигурок.

В-четвертых, песочная картина позволяет глубоко постичь внутренний мир другого. Причем, главное в процессе постижения, не когнитивный анализ символизма и расположения фигурок, а интуитивно-эмоциональное ощущение, которое возникает у специалиста, разглядывающего композицию в песочнице. В этот момент зритель (специалист, участник группы, член семьи автора песочной картины) соприкасается с ритмом, ценностями, мироощущением и трепетом души автора песочной композиции. Более того, зритель становится свидетелем уникального таинства внутренних изменений, когда автор картины что-либо меняет в композиции.

В-пятых, сказочная инструкция, наделяющая ребенка ролью Волшебника, позволяет не только перенести в песочницу свое эмоциональное состояние, но и найти созидательные пути его изменения. Ибо статус Волшебника предполагает наличие дополнительных возможностей. Таким образом происходит обращение к ресурсу ребенка.

Создание песочных композиций не требует от ребенка каких-либо особых умений, а созданные композиции не могут быть «хуже» или «лучше» других. Нет никакого правильного или неправильного способа игры в песок. Песочные миры создаются без подготовительной работы, без планирования и моделирования и поэтому соответствуют внутреннему миру создателя.

Для детей песочная терапия – естественная форма экспрессии и большинство взрослых уже имеют некоторый опыт игры с песком в детстве: на пляже или в песочнице. Песочная терапия становится некой связью времен или напоминанием о прошлом опыте и является дверью в детство. Ребенка песок и вода притягивают как магнит, автоматически пробуждая непосредственную игру.

Взаимодействие с песком стабилизирует эмоциональное состояние. Наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, песочная терапия помогает научить детей прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. А это, в свою очередь, способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти. Но самое важное – ребенок получает первый опыт рефлексии, учится понимать себя и других.

Н.В. Кузуб и Э.И. Осипук в своей работе «В гостях у песочной феи» отмечают, что игра в песок, особенно для малышей первых-вторых младших групп, является, пожалуй, самым доступным и естественным способом самотерапии. Психологи и воспитатели младших групп могут использовать игры с песком в качестве психопрофилактического средства в период адаптации детей к жизни в детском саду [2].

При многократном проживании в игре психотравмирующей ситуации, например расставания с родителями, у ребенка наступает своего рода снижение чувствительности и страха в реальной стрессовой ситуации, так как его песочный опыт будет показывать предсказуемость и благополучный исход реальных событий.

Таким образом, любую психотравмирующую или конфликтную ситуацию можно проиграть в песочнице. Не сразу, но постепенно «песочный опыт» проживания разных событий станет жизненным опытом самого ребенка, который он начнет активно использовать в реальной жизни.

Все это делает возможным использование песочной терапии в четырех аспектах:

- аспект проективной психодиагностики;
- аспект психокоррекции и психотерапии;
- аспект психопрофилактики;
- аспект обучения.

Функция психолога в песочной терапии – сопровождать процесс, доверять бессознательному мнению ребенка и создать условия для самооткрытия, самопознания ребенка. Этот процесс игры «продвигает» ребенка от ощущения «пострадавшего», к тому, чтобы чувствовать себя «создателем» своей жизни.

Песочная терапия – это путь исследования. Психолог – проводник на этом пути. Как говорит восточная мудрость **«Проводник лишь указывает на источник, но не заставляет пить»**.

*Технология игры в песок*

*Оборудование для игр с песком [3]*

1. Водонепроницаемый деревянный ящик. Если Вы будете заниматься с детьми в малой группе (3–4 человека) или индивидуально, его размер – 50х70х8 сантиметров. Такой размер ящика соответствует оптимальному полю зрительного восприятия, и это позволяет охватывать

его взглядом целиком. Лучше, если ящик будет именно деревянным, это облегчит перенос песочного опыта в реальную деятельность.

Для занятий с большими группами детей потребуется ящик значительно большего размера.

Внутренняя поверхность ящика (дно и борта) окрашиваются в синий или голубой цвет. Таким образом, дно будет символизировать воду, а борта – небо.

Можно использовать борта из фанеры разных цветов. Красные песочницы хороши для отреагирования агрессии.

2. Чистый, просеянный песок (некоторые его даже прокаливают в духовом шкафу). Песком заполняется 1/3 часть ящика. Для работы может понадобиться как сухой песок, так и мокрый. Поэтому рядом с песочницей можно ставить графин с водой – тогда из сухого песка сделать влажный будет несложно.

Насыпанный в ящик, песок задает символическую «линию горизонта».

3. Коллекция миниатюрных фигурок высотой желательно не более 8 сантиметров. В набор игрушек могут войти:

- человеческие персонажи;
- здания: дома, школы, церкви, замки;
- животные: домашние, дикие, доисторические, морские и пр.;
- машины: сухопутные, водные, космические, боевые;
- растения: деревья, кусты, цветы, овощи и пр.

Словом, все, что встречается в окружающем мире, может занять достойное место в коллекции. Если для занятий не хватит каких-либо фигурок-образов, их можно вылепить из пластилина, глины, теста, вырезать из бумаги.

Фигурки расставляются либо по темам, либо хаотически. Произвольно расставленные фигурки заставляют клиента более внимательно рассматривать коллекцию.

Важно также учитывать, что лопатки и ведерки, используемые в работе с песком, запускают механизм стереотипности мышления и уместны только в развивающих занятиях.

В работе с детьми необходимо определить правила поведения в песочнице:

1. Нельзя намеренно выбрасывать песок из песочницы.
2. Нельзя бросать песок в других или брать его в рот.
3. После игры надо убрать все игрушки на свои места.
4. После игры в песке надо помыть ручки.

В рамках работы психолога ДОО песочницу можно рассматривать как уже было сказано, как посредника для установления контакта и как непосредственно метод психокоррекции. Песочные композиции также являются замечательными средствами проективной психодиагностики. В

зависимости от наших целей и возраста ребенка, инструкции будут звучать по-разному: «Создай то, что хочешь», «Создай наиболее яркий эпизод твоего сна», «Создай с помощью песка и фигурок твою семью и расскажи о ней» и др. [4] Варианты формулировок инструкций, которые приводятся в методической литературе очень разнообразны.

Ребенок может свободно работать с песком, строить, лить воду, располагать предметы, фигурки или же обходится без них. Тем не менее, в использовании материалов есть символическая логика, и даже если картина имеет хаотичный характер, она рассматривается психологом как завершённый образ, фотографируется или зарисовывается и затем анализируется.

Маленькому ребенку имеет смысл показать возможности песочницы: раскопать дно, показать синий цвет – воду, выстроить гору и пр. Однако, перед началом его самостоятельного процесса необходимо все разровнять. Когда процесс создания сказочной страны завершен, можно перейти к обсуждению, узнавая у автора:

- что это за мир, сказочная страна;
- какие существа ее населяют, какой у них характер, что они умеют, (можно подробно расспросить о каждой фигурке) и т.д.

Ребенок может по завершении работы в песочнице придумать сказку, нарисовать рисунки, работать с глиной – приветствуется любое интерпретирующее самовыражение. Также примечательно то, что метод песочной терапии сочетаем с групповой психотерапией, семейной терапией, арт-терапией, – это позволяет психологу ДООУ работать с детьми применяя самые различные техники психокоррекции, актуальные для каждого случая и возраста.

Выходит, что технологии песочной терапии многофункциональны, они позволяют психологу одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития, ребенок же решает задачи самоосознания, самовыражения, самоактуализации. Кроме того, работа с песком создает невидимый мост между ребенком и взрослым, сближает родителей и детей.

### **Литература**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2006. – 129 с.
2. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб.: Речь, 2006. – 104 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб.: Речь, 2007. – 36 с.
4. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 29 с.

## **Игротерапия как метод коррекции личностного развития современных дошкольников**

Деятельность воспитателя дошкольного учреждения многообразна и носит разносторонний характер. Он не только обучает и воспитывает детей, но и наблюдает в течение определенного времени за ходом их психического развития, оказывает влияние на него, вносит необходимые коррективы. Другими словами, педагог выполняет ряд важных функций психологической помощи. И от того, насколько он подготовлен к подобного рода деятельности, будет зависеть общий успех формирования личности ребенка. Еще в большей степени сказанное относится к педагогу-психологу, его основная функция состоит в том, чтобы на основе диагностики выявить позитивные и негативные тенденции в развитии личности каждого дошкольника, создавать посредством использования специальных психологических средств условия для оптимизации процесса личностного развития, преодоления негативных тенденций и отдельных симптомов неблагополучия. К 6 – 7 годам ребенок проходит уже большой путь в своем развитии, практически здесь закладываются основы личности и ее активности.

Изменяется сама социальная ситуация развития, которая характеризуется тем, что ребенок начинает стремиться действовать как взрослый, реализуя в полной мере это стремление в сюжетно-ролевой игре. В данный период интенсивно развивается мотивационная сфера, наблюдается процесс структурирования мотивов, появляются элементы произвольности в поведении, обобщаются переживания, появляется логика чувств, происходят позитивные изменения в структуре самосознания: самооценка дифференцируется, рационализируется, наполняется новым содержанием, развиваются элементы саморегуляции.

В то же время все эти процессы личностного развития далеко не всегда проходят гладко. Нередко можно встретить детей, которые агрессивны, враждебны, не умеют общаться, пассивны или, наоборот, социально импульсивны, тревожны и т.д. Все это ставит в качестве специальной задачу психолого-педагогической коррекции личностного развития, эффективность решения которой во многом зависит от понимания и согласованности действий педагогов, родителей и детского психолога. Необходим комплексный подход к решению возникшей проблемы. Активно устраняя причины отклонений, изменяя отношение к ребенку со стороны социального окружения, формируя соответствующую мотивацию и операциональные стороны поведения ребенка, можно тем самым вносить коррекцию в его личностное развитие, добиваясь положительных результатов.

Сегодня известны и хорошо себя зарекомендовали многие как общие, так и специальные методы и формы коррекционной работы, среди которых – психогимнастика, суггестивные методы, ритмопластика, игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, психологический тренинг, проективный рисунок и многие другие. В дошкольном возрасте именно игротерапия занимает одно из ведущих мест в педагогическом процессе, так как игра является ведущим видом деятельности в данном возрастном периоде.

Как показывает практика и многочисленные психолого-педагогические исследования, игровая терапия оказывается эффективной при решении многих психологических проблем современного дошкольника, таких как неблагоприятное положение в детской группе и неумение общаться, аффективная неустойчивость, гиперактивность, неорганизованность, тревожность, фобические реакции, низкая самооценка, агрессивное поведение, вредные привычки и многое другое. В качестве принципов использования игры с коррекционными целями выступают следующие (по А.И. Захарову, 1993):

1. Погружение в игру.
2. Равенство игровых отношений.
3. Спонтанность и импровизация в игре.
4. Организующее начало игры.
5. Условность игрового действия.
6. Эмоциональное отреагирование в игре.
7. Перемена (чередование) ролей.

Остановимся на описании этапов игровой терапии.

1 этап. Объединение, интеграция группы. Ориентировка в ситуации, знакомство, установление отношений, правил, норм и т.п. Здесь ребенок признается как уникальная личность с правом на индивидуальные проявления.

Задачи этапа:

- ориентировка ребенка в целях, которые будут реализовываться в игре, правах и нормах, существующих в группе;
- формирование позитивных, доверительных взаимоотношений ребенка и педагога-психолога;
- установление первичных положительных отношений со сверстниками.

2 этап. Реконструктивный. Целями данного этапа являются:

- воссоздание проблемы, моделирование конфликта, который ребенок испытывает (в качестве приемов выступают такие, как предложение темы игры, подведение ребенка к обыгрыванию ситуации, через подбор игрушек, атрибутов, различных вариантов инсценирования ситуации и др.) Следует отметить, что педагог-психолог на этом этапе должен интенсифицировать игру,

например, включиться в нее путем подведения ребенка к значимой для него конфликтной ситуации;

- моделирование социально-неадекватных способов взаимодействия с людьми. На данном этапе целесообразно использовать сюжетно-ролевые игры (творческие, спонтанные), игры-драматизации, инсценировки.

3 этап. Завершающий, обобщающий. Целью данного этапа является обеспечение переноса новых психологических ситуаций в реальную жизнь, обобщение новых способов взаимодействия.

Это осуществляется посредством параллельной работы с родителями, совместных игровых занятий, различных видов совместной работы детей и родителей. Психотерапевтический эффект игровых занятий достигается комплексным подходом к решению множества эмоциональных и поведенческих проблем ребёнка. Так, в игровой терапии используются разнообразные атрибуты и игрушки, элементы театрализации, рисование, игры с водой, песком и др.

Осознавая актуальность и практическую значимость использования игровой терапии в работе с дошкольниками, помимо обязательного изучения теоретико-методических аспектов игры в рамках общепрофессиональных дисциплин «Психология» и «Педагогика», а также частных методик, был разработан факультативный курс «Игротерапия» для студентов дошкольного отделения. Курс рассчитан на 38 часов. Основными задачами курса являются следующие:

- содействовать подготовке педагога, хорошо знающего специфику организации и руководства игрой как ведущим видом деятельности и владеющего методами и приёмами коррекционного и развивающего воздействия на личность ребёнка;
- обучить будущих воспитателей теоретическим основам технологии игротерапии;
- формировать необходимые умения и навыки практического использования игротерапии в работе с детьми дошкольного возраста.

Параллельно изучаемому факультативному курсу, а также после его освоения, наши студенты имеют возможность в рамках прохождения педагогической и преддипломной практики в дошкольных образовательных учреждениях применять полученные знания и умения в работе с детьми. Помимо знаний теоретических основ игровой терапии, они владеют методами диагностики с помощью игрового процесса; умеют грамотно анализировать игротерапевтические приёмы, используемые специалистами в различных ситуациях; владеют практическими умениями в применении основных методов и приемов игротерапии (в индивидуальной и групповой работе с детьми); грамотно осуществляют



методическое руководство игровой деятельностью детей; оказывают помощь специалистам в изготовлении и оформлении методического инструментария для проведения игр.

Подобное сотрудничество студентов с педагогами-психологами, воспитателями и другими специалистами способствуют повышению мотивации профессиональной деятельности, содействует развитию базовых и ключевых компетенций студентов как будущих специалистов в системе дошкольного образования уже на этапе получения профессионального образования.

Констатируя вышеизложенное, следует подчеркнуть, что игровая терапия является одним из эффективных методов детской психотерапии и мощным педагогическим методом, используемым в современной практике дошкольного образования для решения многих коррекционно-развивающих задач.

### Литература

1. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
2. Дмитриева Е.Е. Проблемные дети: Развитие через общение: Пособие для педагогов, психологов-практиков, родителей. – М.: Аркти, 2005.
3. Игровая семейная психотерапия/ Под ред. Ч. Шеффера. – СПб.: Питер, 2001.
4. Капшук О. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся играя. – М.: Сфера, 2011.
5. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.
6. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений/ Пер. с англ. – М.: Институт практической психологии, 1998.
7. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – СПб.: Речь, 2007.
8. Малахова А.Н. Небесное путешествие. Программа игротерапии для дошкольников. – СПб.: Речь, 2008.
9. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике/ Сост. Поваляева М.А. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
10. Панфилова М.А. Игротерапия общения. – М.: Владос, 2000.
11. Романова А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей. Альбом диагностических и коррекционных методик. – М.: Принт, 2004.
12. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: Гном и Д, 2000.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

<b><i>Азарёнок Н.В. -</i></b>	кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
<b><i>Алябьева Н.В. -</i></b>	кандидат педагогических наук, академик Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования МГГУ
<b><i>Андреева В.В. -</i></b>	преподаватель МБОУДОД Детская музыкальная школа № 1 им. А.Н. Волковой, г. Мурманск
<b><i>Барсукова В.В. -</i></b>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<b><i>Белова С.В. -</i></b>	магистрант 1 курса по специальности «Практическая психология в образовании» Института педагогики, психологии и социальной работы Северного (арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск
<b><i>Беляева И.В. -</i></b>	педагог-психолог МБДОУ Детский сад комбинированного вида № 1 «Сказка» ЗАТО Александровск, г. Полярный, Мурманская область
<b><i>Будникова Н.И. -</i></b>	педагог-психолог МБОУ гимназия № 3, г. Мурманск
<b><i>Бурдина Е.И. -</i></b>	доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, действительный член Академии Педагогических Наук Казахстана, г. Павлодар
<b><i>Васюкевич В.В. -</i></b>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний МГГУ
<b><i>Винославская Е.В. -</i></b>	кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», директор Международного центра развития деловой этики НТУУ «КПИ», г. Киев, Украина
<b><i>Гнидаш Е.Г. -</i></b>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 13, г. Мурманск
<b><i>Деревянко О.И. -</i></b>	преподаватель кафедры социальной психологии Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
<b><i>Ежовкина Е.В. -</i></b>	аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия
<b><i>Исаева М.Б. -</i></b>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край
<b><i>Карман М.М. -</i></b>	преподаватель ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск

<i>Ким Д. -</i>	ученик 11 класса, Мурманский политехнический лицей, лауреат 1-й Региональной конференции школьников «Юность. Наука. Культура – Мурманск-2011» (диплом 1-й степени), секция «Психология, психофизиология и здоровье человека», г. Мурманск
<i>Кириллова А.В. -</i>	старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта МГГУ
<i>Крынжина Е.И. -</i>	заместитель директора МБОУДОД Детская театральная школа, г. Мурманск
<i>Левитес Д.Г. -</i>	доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования МГГУ
<i>Миронюк А.Н. -</i>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества МГГУ
<i>Митрохина Л.В. -</i>	учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Науменко А.В. -</i>	ассистент кафедры психологии, аспирантка кафедры общей и специальной педагогики МГГУ
<i>Недосека О.Н. -</i>	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГГУ
<i>Никитина Н.В. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Ожерельев Ю.С. -</i>	старший преподаватель Московского индустриального университета, г. Москва
<i>Оконешникова О.В. -</i>	кандидат психологических наук, член Координационного Совета Российского Психологического Общества, председатель Мурманского регионального отделения РПО, доцент кафедры психологии МГГУ
<i>Орфеева Л.А. -</i>	педагог-психолог высшей квалификационной категории, коуч по развитию личной эффективности, Мурманский политехнический лицей, г. Мурманск
<i>Пляшечко М.А. -</i>	старший преподаватель Московского индустриального университета, г. Москва
<i>Саврасова А.Н. -</i>	кандидат педагогических наук, начальник отдела развития электронного обучения МГГУ
<i>Сидоренко М.Н. -</i>	педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 «Сказка» ЗАТО Александровск, г. Полярный, Мурманская область
<i>Синкевич И.А.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, зав. кафедрой психологии МГГУ
<i>Тарасова С.М. -</i>	руководитель направления Социально-воспитательная работа ППИ, старший преподаватель кафедры психологии МГГУ
<i>Тишкевич М.А. -</i>	старший преподаватель кафедры психологии МГГУ
<i>Туканова Л. Е. -</i>	кандидат педагогических наук, зав. аспирантурой и магистратурой МГГУ

<b><i>Федченко А.С. -</i></b>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<b><i>Филиппова Г.Л. -</i></b>	кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, директор ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
<b><i>Чарская Л.Г. -</i></b>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 13, г. Мурманск
<b><i>Черник В.Э. -</i></b>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГГУ
<b><i>Чернышева Ю.Е. -</i></b>	преподаватель ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
<b><i>Шевченко Г.И. -</i></b>	кандидат педагогических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры музыкального образования, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества МГГУ
<b><i>Шубина Л.В. -</i></b>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<b><i>Юрченко Н.В. -</i></b>	старший воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11», г. Мурманск

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Раздел I. Психолого-педагогические проблемы модернизации российского образования.....</b>	<b>4</b>
<b>Левитес Д.Г.</b> К вопросу об общественно-педагогическом идеале.....	4
<b>Синкевич И.А.</b> Современные требования к профессиональной психолого-педагогической подготовке студентов в условиях реформирования образования.....	8
<b>Винославская Е.В.</b> Этический кодекс университета как психологический контракт между преподавателями, студентами и администрацией.....	20
<b>Ежовкина Е.В.</b> Развивающая образовательная среда: сущность понятия.....	24
<b>Недосека О.Н.</b> Формирование кросскультурной компетентности студентов-педагогов в условиях модернизации российского образования	29
<b>Наumenко А.В.</b> Кросскультурная компетентность как условие успешной социальной адаптации студентов-педагогов.....	36
<b>Беляева И.В.</b> Развитие коммуникативной культуры педагога как средство повышения качества образования в детском саду.....	44
<b>Саврасова А.Н.</b> Предпосылки совершенствования самостоятельной работы студентов в условиях современного образовательного процесса.....	50
<b>Тишкевич М.А.</b> Проблема оценки качества психологической подготовки студентов - будущих педагогов.....	57
<b>Тарасова С.М.</b> Социально-воспитательная работа в вузе как условие успешной социальной адаптации студентов к профессии.....	64
<b>Кириллова А.В.</b> Рефлексия как структурный компонент самоорганизации.....	67
<b>Туканова Л. Е.</b> Педагогизация педагогического образования.....	72
<b>Алябьева Н.В., Ожерельев Ю.С., Пляшечко М.А.</b> Здоровьесбережение в вузах.....	77
<b>Федченко А.С., Шубина Л.В.</b> Проблемы перехода на новые образовательные стандарты.....	84

<b>Гнидаш Е.Г.</b> Формирование универсальных учебных действий на уроках технологии в соответствии с требованиями ФГОС II поколения.....	86
<b>Чарская Л.Г.</b> Особенности оценивания учебных достижений младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения.....	90
<b>Раздел II. Проблемы психолого-педагогического образования: образовательные технологии.....</b>	<b>95</b>
<b>Оконешникова О.В.</b> Стратегия психологического исследования.....	95
<b>Васюкевич В.В.</b> Использование информационно-коммуникационных и дистанционных технологий обучения в ходе проведения стажерской практики по специальности 050104 «Безопасность жизнедеятельности».....	103
<b>Барсукова В.В., Никитина Н.В.</b> Особенности использования информационных технологий в начальной школе.....	110
<b>Митрохина Л.В.</b> Использование информационных технологий в гражданско-патриотическом воспитании школьников.....	112
<b>Алябьева Н.В.</b> Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза.....	114
<b>Белова С.В.</b> Групповой психологический тренинг как технология профессионального совершенствования педагогов дошкольного образования.....	122
<b>Филиппова Г.Л.</b> Подготовка педагогических кадров на Мурмане: проблемы и трудности (1930 - 1950 г. г.).....	125
<b>Азарёнок Н.В., Деревянко О.И.</b> Формы практической подготовки организационных психологов в вузе.....	135
<b>Чернышева Ю.Е.</b> Современные тенденции в развитии психолого-педагогической службы (на материале работы социально-психологической службы педагогического колледжа).....	140

<b>Раздел III. Психология в системе комплексных исследований творчества.....</b>	<b>144</b>
<b>Бурдина Е.И.</b> Психолого-педагогические основы творческого потенциала.....	144
<b>Исаева М.Б.</b> Культурологическая подготовка профессионального становления будущего учителя.....	151
<b>Черник В.Э.</b> Развитие смеховой культуры будущих учителей.....	155
<b>Шевченко Г.И.</b> Некоторые проблемы психологии музыкального восприятия.....	163
<b>Миронюк А.Н.</b> Специфика организации музыкального обучения в учреждениях дополнительного образования.....	167
<b>Андреева В.В., Черник В.Э.</b> Развитие дошкольника в процессе индивидуальных и групповых музыкальных занятий.....	173
<b>Юрченко Н.В.</b> Влияние эмоциональной сферы ребенка на развитие творческих способностей дошкольника при общении с искусством.....	177
<b>Крынжина Е.И., Черник В.Э.</b> Социализация личности в условиях разновозрастной образовательной среды Детской театральной школы.....	181
<b>Будникова Н.И.</b> Проблемно-ориентированный подход в работе с одаренными детьми в условиях гимназии.....	188
<b>Орфеева Л.А., Ким Д.</b> Коучинговая технология как психолого-педагогический инструмент сопровождения одаренных учащихся.....	190
<b>Сидоренко М.Н.</b> «Мир на песке» или песочная терапия с детьми дошкольного возраста.....	193
<b>Карман М.М.</b> Игротерапия как метод коррекции личностного развития современных дошкольников.....	198
<b>Об авторах.....</b>	<b>202</b>