

**ОСНОВЫ  
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО  
ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЕ**



ТВЕРЬ 2017

УДК 371  
ББК Ч404.43  
О 75

**Рецензенты:**

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. Учебным центром Тверского колледжа культуры им. Н.А. Львова  
*Н.А. Баранова*

Кандидат психологических наук, декан факультета психологии Тверского института (филиала) МГЭУ  
*Т.А. Попкова*

**О 75** Основы компетентностного подхода в современной образовательной среде: коллективная монография. / Под общ. ред. М.А. Крыловой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 128 с.

ISBN 978-5-7609-1268-8

Настоящая коллективная монография отражает самоанализ опыта работы педагогов Тверского государственного университета в рамках компетентностного подхода с младшими школьниками и студентами. Описаны авторские находки и концепции применения компетентностного подхода на разных ступенях образования.

Книга предназначена для разработчиков продуктивных учебных курсов по различным школьным и вузовским предметам на основе компетентностного подхода, создающих деятельностно-ориентированные технологии обучения, для аспирантов и педагогов-исследователей, занимающихся инновационной педагогикой.

УДК 371  
ББК Ч404.43

ISBN 978-5-7609-1268-8

© Группа авторов, 2017  
© Тверской государственный университет

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	4
О понятии образовательной среды современной профессиональной образовательной организации в новой парадигме профессионального образования и обучения (Голубева Т.А., Золотарева Н.М.) .....	8
Арт-терапия и психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первоклассников в условиях реализации компетентного подхода в общеобразовательной школе (Барияк И.А.) .....	28
Креативный интеллект в контексте интеллектуально-психологического развития младших школьников на уроках технологии (Креславская Т.А.)	41
Проблема формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза (Кулагина А.А.) .....	58
Тайм-менеджмент в формировании и совершенствовании профессиональной компетентности педагога (Травина С.А.) .....	73
Коммуникация со студентами с помощью социальной сети «в контакте» как инновационная технология образовательного и воспитательного процесса (Сучкова О.В.) .....	87
Психологический контракт в диаде «преподаватель – студент»: особенности формирования, возможности изучения и использования в образовательном процессе современного вуза (Ребрилова Е.С.) .....	102
Технология формирования содержательных обобщений студентов как основы их профессиональных компетенций (Крылова М.А.) .....	115

## Введение

Эта книга ставит перед собой главным образом задачу рефлексии собственной профессиональной (педагогической и научной) деятельности авторами монографии. Связано это, прежде всего, с тем, что за последние 15 лет словосочетание «компетентностный подход» вошло в активный словарь педагогической общественности. При этом педагогу мало сказать: «Я работаю в рамках компетентностного подхода» и успокоиться. Рано или поздно любой профессионально развивающийся педагог задает себе вопросы: «Как именно я работаю в рамках существующего подхода?» «За счет чего это получается у меня или не получается?» «Нельзя ли усовершенствовать деятельность?»

Судя по анализу публикаций в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ), только за последние 10 лет ключевое понятие «компетентностный подход» используется в 15815 публикациях из всей базы в 26259499 источников (т.е. 0,6% от всех имеющихся). Для сравнения: понятие «образование» в этой же базе отражено всего лишь в 2,7% от всех. При этом компетентностный подход рассматривается и как идеологический конструкт принципиально нового понимания образования, и как фактор реализации инновационного образования, и как технология конструирования образовательных стандартов и методов обучения. Чтобы стал понятен замысел данной монографии, авторы которой сами получали образование и начинали педагогическую деятельность в иную эпоху, с другой идеологической парадигмой (40-е – 90-е годы 20-го века) следует сделать небольшой исторический экскурс.

С середины 20-го века почти столетия цели в системе советского образования были разнородны, как отмечает Н.Кивлева<sup>1</sup>. Но тенденция одна – обучение для жизни (для выживания и победы в годы Великой отечественной войны и после, для подготовки высококвалифицированных кадров в рабочих профессиях (60-е годы), в экономике (70-е годы), в компьютеризации (80-е годы)). (Кивлева Н. Образование в России второй

половины XX века. Режим доступа: <https://www.proza.ru/2013/04/15/20> (Дата обращения 26.09.2017). Именно потому, что для жизни были нужны другие подходы к обучению и воспитанию учащихся, в 80-е годы в нашей стране появляются педагоги-новаторы, своими находками доказавшие перспективность и технологическую возможность реализации системно-деятельного подхода в образовании.

А к концу 20-го века в России происходит окончательное утверждение системно-деятельностного подхода в образовании. Это стало возможным в том числе и благодаря успешной практике педагогов, работающих в рамках развивающего обучения (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Занков В.В.).

В самом деле, развивающее обучение позволяло в ходе образовательного процесса формировать у детей навыки решения проблем, которые встречаются в повседневной жизни - например, младший школьник должен уметь без ошибок написать не только диктант, но и письмо бабушке, поскольку владеет общим способом решения большого круга частных задач.

Гуманистическая воспитательная система, выковавшаяся к тому времени в России, в результате инновационных поисков в системе воспитания (В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, Е.А. Ямбург, Ш.А. Амонашвили и др.) показала возможности и конкретные технологии формирования у школьников ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде, с осознанием себя в этом мире, с развитием своего “Я”, с нахождением своего места среди других людей. Т.е. тех личностных качеств, без которых невозможно решать задачи повседневности.

Таким образом, российское общество к концу 20-го – началу 21 века было вполне готово к реформированию системы образования. Имеющийся опыт был описан технологически. Оставалось, чтобы достижения развивающего обучения и гуманистической парадигмы воспитания оставались не уделом счастливиц, обучающихся по соответствующим образовательным программам и воспитывающихся в школах «по Караковскому», а были широко использованы в педагогической

деятельности. Российской образование было готово к появлению компетентностного = системно-деятельностного подхода.

А Западная Европа и США к концу 20-го века сталкивается с проблемой появления и утверждения научно-технической цивилизации, мозаичности культуры, потребности производства в людях с интеллектуальной активностью и смелостью, как справедливо отмечают Огурцов А.П. и Платонов В.В. (Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. - 520 с. Режим доступа: [http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/03/Ogurtsov-A.-Platonov-V.-Obrazyi-obrazovaniya\\_2004\\_chast-1.pdf](http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/03/Ogurtsov-A.-Platonov-V.-Obrazyi-obrazovaniya_2004_chast-1.pdf)).

В самом деле, западные учащиеся, их родители и учителя столкнулись с проблемой согласованности знаний, которую получают дети в школе, с информацией, которая была взята ими из средств массовой информации. Именно на западе стали говорить о том, что ученики не способны усвоить всю предоставляемую школой информацию. Именно в западной системе образования стали говорить о «функциональной неграмотности» - неумении выпускников школ, вузов использовать полученные знания в жизни. Как отмечают Османова З.О. (Османова З.О. Мировой кризис образования: сущность и конкретные проявления. Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/1210/12510>), Багдасарян В.Э. (Багдасарян В.Э. Мировой кризис образования: необходимость возвращения к истокам. Режим доступа: <http://vbagdasaryan.ru/mirovoy-krizis-obrazovaniya-neobhodimost-vozvrashheniya-k-istokam/>) это было связано с комплексом *причин*: нарастающая безработица, разделение общества по социальному статусу, прирост численности иммигрантов, выхолащивание воспитательной компоненты из системы отношений «учитель-ученик», физические и умственные перегрузки учащихся, страдающих к тому же психогенными расстройствами. Все это привело к тому, что у западной молодежи совершенно не было жажды к самостоятельному постижению наук. Большинство учащихся Западной Европы и США так и не становились

субъектами учебной деятельности, а следовательно, не могли применить полученное образование для решения жизненных задач. Требовался новый подход к идеологии образования, выбору методов обучения.

Таким образом, к 90-м годам 20-го века в условиях постоянно дифференцирующихся знаний о человеке, при наличии ярких достижений незнаниевых экспериментальных развивающих методик обучения в умах представителей образования разных стран складывалась идея радикального изменения в понимании результатов образования и принципиально новых способах его получения.

Провозглашенный компетентностный подход выглядел как панацея. Он обещал опору на внутреннюю мотивацию деятельности учащихся. Он заманивал перспективой формирования таких видов и форм деятельности, которые помогут человеку всю жизнь самому учиться, а значит быть успешным. Он привлекал личностным, коммуникативным, познавательным развитием обучающегося. И если для начальной школы технология, методы, приемы, формы организации учебно-воспитательного процесса к моменту ввода ФГОСов были более или менее прозрачны (потому что подробно раскрыты в научных и методических пособиях последователей идей развивающего обучения и гуманистического воспитания). То для средней школы методический инструментарий был уже намного беднее. А в средних и высших учебных заведениях красота компетентностного подхода во многом оставалась и остается на уровне теоретического понимания и восхищения, но не четкой методической проработки, систематизации, обобщения. Поэтому монографии, подобные этой, нацеленные на описание, самоанализ и оценку преподавателями собственного опыта реализации компетентностного подхода в высшей школе, очень полезны, необходимы. Они закладывают фундамент дальнейших исследований для построения мощной системы высшего образования в нашей стране. Образование, которое сделает наших потомков, а может и современников думающими, интеллигентными, творческими.

## **О ПОНЯТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

В связи со сменой образовательных парадигм, переходом от парадигмы «образование на всю жизнь» к парадигме «обучение в течение всей жизни», смещением акцента на умение человека самостоятельно учиться, находить, осваивать и интерпретировать информацию, происходит переосмысление сущности и значения в процессе обучения образовательной среды, что отражено в Профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и во ФГОС СПО.

Профессиональный стандарт задает требования к умениям педагога формировать разные виды образовательных сред: предметно-пространственной, развивающей, образовательно-производственной среды, социокультурной и профессиональной, проблемно-ориентированную, а также уметь изучать внешнюю социальную среду развития студентов и «контролировать условия внутренней среды учебного кабинета» [21].

В свою очередь, одним из важнейших требований ФГОС среднего профессионального образования является создание в профессиональной образовательной организации социокультурной среды.

Вместе с тем, переход к парадигме образования постиндустриального «обучение в течение всей жизни» выявил главный риск – недостаточную психолого-педагогическую готовность преподавателей и мастеров производственного обучения к деятельности в условиях внедрения образовательных и профессиональных стандартов и рынка образовательных услуг. Именно поэтому в современных условиях так актуальна научно-

методическая работа, обеспечивающая разработку и сопровождение новой педагогики профессионального образования, в том числе и концептуальное сопровождение проектирования образовательных сред.

Несомненно, образовательная среда является одним из значимых факторов в обучении, так как в ней происходит становление личности будущего работника, формируются его общие и профессиональные компетенции. Важнейшим условием этого процесса является высокий уровень профессионализма педагогических работников, выражающийся, в том числе, и в умении создать необходимую образовательную среду обучения, чтобы обеспечить обучающимся возможность адаптации к социуму и профессиональному сообществу в условиях образовательного процесса в профессиональной образовательной организации.

Вопрос создания современной образовательной среды чрезвычайно актуален в силу не только практической значимости формирования методических умений преподавателей и мастеров производственного обучения, но и в связи с недостаточным теоретическим раскрытием ее особенностей в новой парадигме профессионального образования. Для этого представляется необходимым провести анализ имеющихся в научной литературе подходов по проблеме образовательной среды.

Известно, что термин «среда» является междисциплинарным, изучается в философии, психологии, антропологии, педагогике и др. науках, но не имеет четкого и однозначного научного определения.

В толковом словаре С.И. Ожегова это понятие трактуется как «окружение, совокупность природных и социально-бытовых условий, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов» [14].

В эпоху Просвещения термин «среда» был введен в философию. Ученые понимали его как окружающие человека условия существования, формирования и деятельности. В настоящее время философы употребляют это понятие в узком значении для характеристики совокупности природных

условий [33] и в широком понимании для характеристики общественных, материальных и духовных условий существования человека [34].

В 20-е годы прошлого столетия термин «среда» стал применяться в отечественной педагогике. Тогда же возникли понятия «педагогика среды» и «среда коллектива».

Введение данного понятия в психологию во многом определило проблематику исследования российских ученых прошлого века.

Ведущее значение реальной среде, в которой развивается ребенок, придавал Л.С. Выготский [5], а С.Л. Рубинштейн утверждал, что люди имеют возможность изменять среду [23].

Современные психологи обращают внимание на учет роли естественного окружения в развитии человека на уровне микросистемы, мезосистемы, экосистемы и макросистемы (Ури Бронфенбреннер).

Понятие образовательной среды также является междисциплинарным.

В начале 90-х годов XX века в связи с определяющей обучение и развитие личности ролью образовательной среды интерес к ней возрос. Несмотря на то, что у ведущих российских психологов этого времени отсутствовала единая позиция в понимании термина «образовательная среда», ее структуры, функций и методов проектирования и экспертизы и т.д., многие из них сходились во мнении, что результаты обучения зачастую зависят окружающей среды, поэтому многие ученые рассматривают психическое развитие человека в процессе его учебной деятельности в контексте «человек - окружающая среда». Под образовательной средой при этом понималась вся систему психологических и педагогических условий, которые способствовали раскрытию способностей и особенностей обучающихся, а смысл понятия «образовательная среда» стал приравниваться к понятию «образование». Ученые были единодушны во мнении, что образовательная среда определяет возможности и условия формирования развития личности [4; 10; 17; 38].

Классификация основных моделей образовательных сред, разработанных российскими учеными, предложена российским психологом В.И. Пановым:

- *эколого-личностная модель (разработана В.А. Ясвиным) [38];*
- коммуникативно-ориентированная модель (разработана В.В.Рубцовым) [12];
- антрополого-психологическая модель (предложена В.И.Слободчиковым) [27];
- психодидактическая модель (авторы: В.П.Лебедева, В.А.Орлов, В.А.Ясвин) [19; 20].

Отечественный психолог А.И.Савенков, рассматривая современную образовательную среду в общекультурном контексте, считает, что ее развитие определяется такими тенденциями современного социума, как: «интенсивное развитие средств коммуникации; стирание экономических границ; новое соотношение рабочего времени и досуга; изменения в характере труда; женское лидерство; культурный национализм; поляризации общества; быстрое старение населения; триумф личности и др.» [24].

В Энциклопедии профессионального образования под ред. С.Я. Батышева образовательная среда характеризуется как «совокупность внешних условий, в которых протекает повседневная жизнедеятельность индивида, рассматриваемая под углом зрения имеющихся в ней возможностей для его развития как личности». Авторы трактуют это понятие в двух значениях: во-первых, как «комплекс образовательных услуг, реально доступных членам данной территориальной общности», а во-вторых, как «совокупность социальных, экономических, культурных и иных обстоятельств, в которых совершается учебная деятельность» [37].

По мнению И.А.Шумаковой, под термином «образовательная среда» в педагогике следует понимать «совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную и

человеческую обстановку личности, ее способностей, потребностей, интересов, сознания» [36, стр.71].

Во многих педагогических исследованиях понятие «образовательная среда» сопоставляется с понятиями образовательное пространство и образовательная система.

Разделяет эти понятия И.А.Шумакова. Она считает, что образовательное пространство «представляет собой набор условий, факторов, тем или иным образом связанных между собой и оказывающих влияние на образование человека», это - некая абстрактная, не зависящая от обучающегося, система. Понятие «образовательная среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека, в нее включено присутствие обучающегося, среда и обучающийся оказывают влияние друг на друга, взаимодействуют. Именно это влияние и определяет направленность образовательной среды за счет включения в нее значимых для обучающегося знаний и использования определенных технологий обучения [36, стр.71].

С переходом к информационному обществу и стратегии обучения в течение всей жизни появилась идея создания образовательной среды, способной обеспечить формирование основ нового социально-педагогического мышления. В таком понимании образовательной среды отражается идея непрерывности образования и новое понимание содержания образования.

Так, на стыке педагогической, социальной, организационной и общей, психологии возник термин «рефлексивная среда», который трактуется как «психологическое понятие для обозначения всего комплекса факторов, обуславливающих рефлексивные акты». При ее описании учитываются факторы, при которых субъект одновременно выступает и в качестве носителя рефлексии и в качестве объекта воздействия.

В современной педагогике данное понятие разрабатывается А.А. Бизяевой и Г.Г. Ермолаевой, которые трактуют рефлексивную среду как

«систему условий развития личности, открывающую последней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов» [3].

Основной функцией подобного рода среды исследователи называют «способствование возникновению у личности потребности в рефлексии» [36].

Итак, проблема создания и использования обучающих возможностей образовательной среды в формировании личности остается в настоящее время чрезвычайно актуальной в психологии и педагогике как общего, так и профессионального образования.

Немаловажное значение придается вопросу формирования ее условий и управления уже созданной среды.

Условия создания практико-ориентированной образовательной среды в профессиональном учебном заведении могут отвечать следующим параметрам: широта, интенсивность, обобщенность, корегентность, активность, мобильность, в качестве основного условия повышения параметров для развития практико-ориентированной образовательной среды должен рассматриваться хорошо развитый механизм социального партнерства [26].

По мнению Е.Е. Сартаковой, идеология управляемой образовательной среды определяется следующими базовыми принципами: модальность, открытость, вариативность, инициативность, социально-коммуникативный характер образовательной среды [22].

В контексте требований профессионального стандарта в данной статье представлен анализ имеющихся научных подходов к тем типам сред, которые названы в нем в качестве наиболее важных для среднего профессионального образования:

а) пространственно-предметная среда;

Понятие пространственно-предметной среды является междисциплинарными. Основы изучения взаимозависимости человека и

пространственно-предметной среды в контексте изучения специфики ее в сознании человека заложены в научных исследованиях Б.Г. Ананьева, Ю.М. Забродина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др.

В современной науке развитие данной проблематики актуализируется в психологии [18], в философии [7], в искусствоведении [14].

Выводы психолога Панюковой Ю.Г. о том, что «репрезентация пространственно-предметной среды жизнедеятельности человека представляет собой целостную психологическую систему, обладающую свойствами многомерности и иерархичности, развивающуюся по принципу дифференциации и складывающуюся при обязательной активности субъекта», чрезвычайно актуальны для разработки дидактики, обеспечивающей новую парадигму образования.

В философии существует точка зрения о том, что для создания целостной, гармоничной предметно-пространственной среды человеку требуется разрешить такие сложные проблемы, как: определение зависимости предметного мира от человеческой деятельности; определение зависимости формирования потребностей и способностей человека от предметно-пространственной среды; создание механизма формирования гуманной предметно-пространственной среды в условиях рынка.

В области искусствоведения проблемы предметно-пространственной среды, рассматриваются учеными [13, стр.8], на примере исследования современных тенденций в области организации предметно-пространственной среды города (в системе «дизайн-город»), на основе и выстраивается методология организации предметно-пространственной среды города в комплексе с вопросами формообразования в дизайне, архитектуре и градостроительстве в условиях современного постиндустриального общества. С.М. Михайлов утверждает, что в постиндустриальном обществе акцент смещается на социальные, гуманитарные проблемы, в центре которых становится человек, поэтому во главу угла ставится экологический подход к

окружающей среде, гуманизация техногенного мира во многих аспектах, включая духовный. В связи с тем, что происходят существенные изменения представлений и о комфорте окружающей среды, все более важную роль начинают играть эстетический, эмоционально-психологический и социокультурный аспекты.

В контексте требований Профессионального стандарта данные выводы могут быть положены в основу программ повышения квалификации педагогических работников СПО с целью формирования у них соответствующих профессиональных умений.

б) развивающая образовательная среда;

В научной литературе развивающая среда рассматривается как единство социальных и природных факторов, которые влияют на жизнь человека с момента его рождения. Согласно концепции С.Л. Новоселовой, развивающая среда понимается как система материальных объектов деятельности индивида, которая детерминирует содержание его духовного и физического развития. В данной трактовке Д.В.Смирнов определяет предметную среду образовательной организации как ее средовое пространство, заполненное различными предметами и атрибутами (мебель, учебно-наглядные пособия, дидактические материалы, оборудование и т.д.). В такой материальной и информационной среде обучающийся осваивает окружающий его мир с помощью педагогов [28].

Ученые Ю.В. Ананьина, В.И. Блинов, И.С. Сергеев считают, что развивающая всегда дополняется средой воспитывающей, поэтому понимание образовательной среды среднего профессионального образования необходимо скорректировать в направлении усиления внимания «к задачам обучения, формирования конкретных умений и навыков, а не только воспитания и развития; к созданию ресурсно обеспеченных формирующих локальных образовательных сред СПО, посредством которых должно осуществляться приучение студентов к труду, формирование навыков решения рутинных, стереотипных производственных задач, автоматизация

ранее приобретенных умений и т.д.». Такую среду они называют «лично-развивающей» и «обучающей» среду, подчеркивая, что речь идет не о двух различных типах образовательной среды, а о двух взаимосвязанных функциях единой образовательной среды СПО. Соотношение между ними должно определяться на основании уровня и типа получаемого образования. Важнейшим условием обеспечения такого единства является высокая насыщенность образовательной среды разнообразными профессионально-образовательными ресурсами [2, стр.44-45]..

в) образовательно-производственная среда.

Определение данного типа среды основаны на понимании взаимосвязи профессионального образования с производством.

Понятие *производственная среда* международным стандартом качества ISO 9001 определяется как совокупность условий, в которых выполняется работа, как совокупность человеческого и физического факторов, методы творческой работы и возможности более полного вовлечения работников с целью реализации их потенциала [8].

В стандарте ИСО 9000:2008 определены требования *образовательно-производственной среды*, под которыми понимается «комплекс факторов и услуг, определяющих условия обучения: обеспеченность учебными помещениями, библиотечным обслуживанием, доступ к компьютерам и Интернет, возможность использования оргтехники, наличие помещений для самостоятельных занятий и отдыха обучающихся и т.п. Образовательное учреждение должно создавать образовательную и производственную среду, необходимую для достижения соответствия требованиям к выполняемой деятельности и управлять ею» [9].

Следовательно, образовательно-производственная среда в профессиональном образовании всегда формируется в процессе взаимодействия образовательной организации с предприятием. Опираясь на опыт развитых государств, А.Р. Файруллина разрабатывает концептуальные основы формирования такой среды с использованием информационных

коммуникационных технологий с учетом требования доступности образования в течение всей жизни. Она утверждает, что концепция обучения в течение всей жизни в условиях научно-технического прогресса «охватывает и промышленные предприятия, поскольку компетенции персонала становятся наиболее важным фактором производства и в свою очередь образуют производственную среду» [32, стр.15].

В качестве педагогических условий формирования образовательно-производственной среды, как правило, выделяют следующие:

- использование современной информации и коммуникации, способствующей освоению социально-правовых основ поведения обучающихся;

- формирование базовых компетенций, востребованных в профессиональной деятельности, при изучении общепрофессиональных дисциплин;

- использование реальной производственной среды для формирования специальных компетенций [1].

г) социокультурная.

Общепринятого определения понятия социокультурной среды не существует. В зарубежной и отечественной науке социокультурная среда трактуется как результат воздействия со стороны человека в контексте формирования личности. В таком рассмотрении социокультурная среда «представляет собой сложную синергетическую систему общественных, экономических, материальных, духовных, правовых и др. условий, в которых происходит становление и развитие личности, ее самоопределение» [6, стр. 5].

Социокультурную среду профессиональной организации понимается как совокупность специально созданных в ней для формирования личности будущего работника экономических, социальных, социально-психологических, педагогических и иных условий.

Она должна создаваться на основе общечеловеческих и профессиональных норм и ценностей, реализуемых в образовательном процессе, способствовать не только самореализации личности, обеспечивать не только освоение профессиональных компетенций, но и профессиональное становление и развитие личности, что предполагает решения комплекса взаимосвязанных проблем при организации учебного процесса, быта, формировании профессиональных компетенций и т.д.

д) профессиональная образовательная среда;

Профессиональная среда, как правило, рассматривается во взаимосвязи с производством, с конкретным рабочим местом и трудовыми функциями, которые будет выполнять выпускник профессиональной образовательной организации [2; 29].

Так, В.В.Сорочан, определяя профессиональную среду как «совокупность предметных и социальных условий труда», различает ее следующие виды:

1) по характеру влияния на профессиональную среду социума: макросреду, локальную макросреду, микросреду;

2) по характеру воздействия профессиональной среды на работника: комфортную, относительно комфортную, экстремальную, сверхэкстремальную [29].

Профессиональная среда выполняя важнейшие социальные функции: реализации общественных интересов, экономическую, образовательную, охраны здоровья, воспитательную, социализации - имеет огромное значение для формирования и развития профессиональной культуры работника [35].

Именно поэтому при создании профессиональной образовательной среды преподавателям и мастерам производственного обучения необходимо уделять внимание таким ее составляющим, как: деловые коммуникации, правовые и этические нормы трудовой деятельности, эргономика рабочего места, бытовые условия, безопасность труда, эстетическое оформление рабочего помещения, организационная культура предприятия.

е) проблемно-ориентированная.

В условиях развития современных информационных технологий появилась концепция проблемно-ориентированных сред, обеспечивающих методическую поддержку научных исследований и многоуровневой системы непрерывного образования, процесса их интеграции.

В качестве одного из вариантов в решении задачи поиска новых образовательных парадигм возникла концепция проблемно-ориентированных информационных сред на базе современных информационных технологий и компьютерных телекоммуникаций.

Проблемно-ориентированная информационная среда рассматривается в научных исследованиях «в виде логической (наложенной) информационной сети в развиваемом телекоммуникационном пространстве с соответствующим проблемно-ориентированным наполнением» [11].

Зарубежные ученые Салли Хи, Киншук, Хонг Хонг (Месси Университет, Н. Зеландия) и Эшк Пейтел Де Монфор Университет, Великобритания) рассматривают преимущества проблемно-ориентированной учебной среды с точки зрения формирования у обучающегося «необходимых умений решения задач и самоуправления в процессе решения», опираясь на технологию конструктивизма.

Проблемно-ориентированное обучение, реализуемое в такой среде, по утверждению авторов исследования, мотивирует учебную деятельность, так как обучающиеся, решая реальные производственные задачи, вовлечены в активный учебный процесс. Проблемно-ориентированная среда стимулирует учение и мотивирует как обучающихся, так и преподавателей. Она дает возможность студентам формировать и совершенствовать свои умения в решении проблем и самоуправлении процессом учения. Такая среда не может быть создана без компьютерно-ориентированной поддержки. Если в традиционной очной проблемно-ориентированной среде преподаватели должны быть специально подготовлены как тьюторы, а студенты не всегда получают достаточно информации, то такая компьютерная поддержка

помогает студентам адаптироваться в процессе учения и контролировать свои действия [25].

ж) социальная.

Изучение и формирование социальной среды развития обучающегося является важнейшим умением преподавателя, поэтому подходы к пониманию ее обязательно должны быть приняты во внимание.

Трактовки особенностей социальной среды представлены в социологии, где социальная среда рассматривается как «Совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп» или «Часть окружающей среды, состоящая из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т.д.» [30, с.338]. Социологи подчеркивают, что среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности, особенно микросреда как «интегральная совокупность социальных групп, социальных общностей, а также социальных институтов и социальных организаций, с которыми непосредственно связан индивид в процессе социализации, межличностного общения и деятельности» [31 с.947].

В словаре профессионального образования социальная среда объясняется как «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности». В данном понимании среда так же рассматривается в узком (микросреда) и широком смысле (макросреда). Признается ее решающее воздействие на формирование и развитие личности, но и сама среда изменяется под воздействие человека [37].

Современная парадигма образования обусловила появление такой модели образовательной среды, как обучающая среда.

Концепция обучающей среды разработана О.Н. Олейниковой и А.А. Муравьевой, которые утверждают, что, несмотря на то, что освоение общих и профессиональных компетенций может осуществляться в условиях

различных сред, но среда обучения должна соответствовать условиям трудовой деятельности и согласовываться со следующими требованиями:

- среда обучения должна быть создана не только при проведении практических но и теоретических занятий;

- как физическая, так и психологическая среда обучения должна быть гибкой, максимально комфортной и безопасной для обучающихся;

- среда обучения должна соответствовать целям, задачам и результатам обучения.

Следовательно, среда обучения может стать обучающей только при условии ее максимальной приближенности к ситуации рабочего места [15].

Эти требования лежат в основе различных современных моделей профессионального образования и обучения, которые сочетают обучение в образовательных учреждениях и на предприятиях.

В международной практике особенно востребованными, так как они позволяют осваивать необходимые компетенции в условиях по-особому организованной обучающей образовательной среды, являются:

- модель основного обучения в учебном заведении при обязательном обучении на предприятии;
- модель дуального обучения;
- комплексная модель, при которой в реализации программ обучения активно участвуют работодатели.

Следует отметить, что все модели основаны на социальном партнерстве с работодателями, что определяет их преимущество, так как обучающиеся получают возможность погрузиться в трудовую среду, наблюдать за работой других, осваивать на практике особенности производственных технологий, организации труда и взаимоотношений в рабочем коллективе и в команде. В то же время имеющиеся недостатки названных моделей связаны с финансовыми и материальными затратами для работодателей.

Несомненным достоинством современной обучающей среды является возможность реальной интеграции теории и практики. Данный процесс сопровождается переходом на программы модульного обучения, основанные на компетенциях, что соответствует требованиям новой педагогики профессионального образования, которая позволяет повысить качество подготовки обучающихся за счет активного участия социальных партнеров в определении требований к результатам обучения, выраженным в компетенциях.

Самыми распространенными и эффективными при данной технологии обучения являются групповые (командные) формы и методы учебной деятельности по решению производственных задач, обсуждение их с участием группы специалистов, наблюдение за трудовым процессом, деловые игры и имитационные задания (моделирование), что дает возможность реализовать важнейшие принципы дидактики модульного обучения, основанного на компетенциях:

- ориентация учебного процесса на освоение результата обучения;
- формирование области доверия между обучающимся и обучающим;
- ответственность обучающихся за результаты собственной учебной деятельности;
- создание условий для практического освоения компетенций в реальной ситуации;
- формирование индивидуальных программ обучения [16].

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что во всех концепциях подчеркивается важнейшая роль образовательной среды в процессе обучения. Следовательно, она сама обязательно должна быть обучающей и отражать цели и задачи программы обучения, обеспечивать индивидуальный темп освоения профессиональных компетенций обучающихся, обладать соответствующими физическими, психологическими и другими характеристиками, выполняющими не только обучающую, но и воспитывающую функции.

## Список литературы

1. Амирова С. С., Галияхметова Р. Н., Булатова В. М., Чекунов Н. И.. Педагогические условия обеспечения компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов. Вестник Казанского университета, Выпуск 9, 2010 г., стр. 681-683 Электронный ресурс: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-obespecheniya-kompetentnostnogo-podhoda-v-podgotovke-buduschih-spetsialistov-po-elektroenergetike-1>
2. Ананьина Ю.В., Блинов В.И., Сергеев И.С.. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции. Под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора В.И. Блинова. М.: ООО «АВАНГЛИОН-ПРИНТ», 2012.
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им.С.М. Кирова, 2004. Электронный ресурс: [http://si-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/psikhologija\\_dumajushhego\\_uchitelja..pdf](http://si-sv.com/Biblioteka/Knigi-pedag/psikhologija_dumajushhego_uchitelja..pdf)
4. Боденко Л. А. Педагогические условия общекультурного становления школьника в общеобразовательной среде. – М., 2001.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. — М., 1984.
6. Голубева Т.А., Петрова А.М. Социокультурная среда образовательной организации как условие профессионального становления личности обучающегося. Вестник Тверского государственного университета. №25, Тверь, 2013, стр. 81-89.
7. Горячева А.П. Гуманистический потенциал предметно-пространственной среды. Автореф. .... канд. философ.н. Н.Новгород, 1998.
8. ГОСТ ИСО 9001-2011 Системы менеджмента качества. Требования п.6.4 Производственная среда.

9. ГОСТ Р ИСО 9000:2008. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: ИПК Изд-во стандартов. – 2009.
10. Дерябо С. Д. Диагностика эффективности образовательной среды. – М., 1997.
11. Ершов Ю.Л., Деревянко А.П., Диев В.С., Зыбарев Ю.М., Ю.П. Холушкин, Розов Н.С., Воронин В.Т. Формирование региональной проблемно-ориентированной среды для информационной поддержки гуманитарных наук, образования и культуры. Электронный ресурс: <http://www.sati.archaeology.nsc.ru/Home/pub/Data/?html=Ershov.htm&id=175>.
12. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. Сборник статей под редакцией действительного члена РАО В. В. Рубцова. Москва, 1996. Электронный ресурс: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/RKo-0011.htm#oborot>.
13. Михайлов С.М. Дизайн современного города: комплексная организации предметно-пространственной среды (теоретико-методологическая концепция). Автореферат дис. ... дискусствовед. М., 2011.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка Электронный ресурс: <http://ozhegov-online.ru/slovar-ozhegova/sreda/33314>.
15. Олейникова О.Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие/ О.Н. Олейникова, А.А.Муравьева, Ю.Н.Коновалова, Е.В.Сартакова. Изд. 2-е, перераб. И доп. – М.:Альфа-М; ИНФРА-М, 2010.
16. Паклина О.В. Интеграция теории и практики при проектировании модульных программ. Электронный ресурс: <http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2012&s=63&t=1657>.
17. Панов В. И. Экопсихологическая модель образовательной среды // IV Российская конференция по экологической психологии. – М., 2005.

18. Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды. Автореф. дис. ...д. психолог.н. М., 2004.
19. Поливанова К. Н., Ермакова И. В. Образовательная среда урока в разных типах школ / Психологическая наука и образование, 2000. — No 3.
20. Поливанова К. Н., Ермакова И. В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. — С. 205–207.
21. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «08» сентября 2015 г. № 608н
22. Пушкарева Т.Г., Сартакова Е.Е. Модель образовательной среды как способ формирования социальной компетентности студентов // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/11/18817>
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 2003.
24. Савенков А.И.. Образовательная среда. «Школьный психолог», №19 (425) – 20 (426), 2008. Электронный ресурс: [http://psy.1september.ru/view\\_article.php?id=200802001](http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200802001).
25. Салли Хи, Киншук, Хонг Хонг, Эшок Пейтел Де Разделенный подход к адаптации в проблемно-ориентированной среде. Электронный ресурс: <http://www.vevivi.ru/best/Razdelennyi-podkhod-k-adaptatsii-v-problemno-orientirovannoi-srede-ref21623.html>
26. Светашова А.Л. Практико-ориентированная обучающая среда как условие повышения качества образования. Электронный ресурс: . [http://nsportal.ru/sites/default/files/2013/11/10/statya\\_31.doc](http://nsportal.ru/sites/default/files/2013/11/10/statya_31.doc).

27. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). — М., 2000. — С. 172–176.
28. Смирнов Д.В. Социокультурная и развивающая образовательная среда образовательного учреждения: проектирование и принципы формирования. Электронный ресурс:  
[http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1305634009&..](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1305634009&..)
29. Сорочан В.В.. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций. - М.: МИЭМП, 2005. - 70 с., 2005. Электронный ресурс:  
<http://sci.house/osnovyi-psihologii/professionalnaya-sreda-30337.html>
30. Социологический энциклопедический словарь. – М. : М-Норма, 1998.
31. Социология: энциклопедия. – Минск : Книжный дом, 2003.
32. Фахруллина А.Р. Информационная поддержка управления процессами взаимодействия в образовательно-производственной среде. Дис. ... канд техн.н., Уфа, 2015. Электронный ресурс:  
[http://www.ugatu.ru/assets/files/documents/dissov/03/2015/Fahrullina\\_A\\_R/Diss\\_Fahr.pdf](http://www.ugatu.ru/assets/files/documents/dissov/03/2015/Fahrullina_A_R/Diss_Fahr.pdf)
33. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004.
34. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталь. – Изд. 3 -е. – М. : Политиздат, 1975..
35. Шейко Л.. Профессиональная среда и ее влияние на формирование профессиональной культуры специалиста. Электронный ресурс:  
<http://nauchi73.ru/articles/nid37>
36. Шумакова И. А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования. Журнал [Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право](#) Выпуск № 3, том 4, 2008. Стр.64-74. Электронный ресурс:

<http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-refleksivnaya-obrazovatel'naya-sreda-v-filosofii-obrazovaniya#ixzz3xzWAsOf5>].

37. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. Электронный вариант. Электронный ресурс: <http://www.ushinka.ru/item2437.html>
38. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001.

**АРТ-ТЕРАПИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ  
ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ  
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОХОДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ШКОЛЕ**

На данном этапе развития системы образования постоянно выносятся на обсуждение вопрос реализации компетентностного подхода в общеобразовательной школе, в том числе и на начальной её ступени. Концепция развития современной школы сводится к тому, что школа, безусловно, должна готовить детей к жизни. А жизнь предлагает подчас такие ситуации, что воспользоваться для их решения только академическими знаниями, не всегда представляется возможным. Согласно принципам компетентностного подхода в общеобразовательной школе решаются эти глобальные задачи. Реализация компетентностного подхода через систему принципов возможна при создании определенных условий. Эти условия развивают у обучающихся такие способности, которые позволяют им самостоятельно решать различные проблемы: и учебные, и нравственные, и организационные и многие другие. При создании таких условий у школьников формируется гибкость в принятии решений через расширение и обогащение их социального опыта.

В нашей работе мы рассмотрим новые формы и методы в работе психолога при организации психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации младших школьников в условиях реализации компетентностного подхода.

Для большинства общеобразовательных школ приоритетным направлением является переход от функционирующей школы к развивающейся. Это предполагает создание такой воспитательно-

образовательной среды, которая формирует очень важные для личности свойства. Высокая гражданская ответственность, духовность, культура, самостоятельность, толерантность и др. - в этом заключается смысл современного образования и воспитания. Таким образом, предполагается ориентация образования не только на усвоение знаний, но и на развитие личности ученика, его индивидуально-психологических и личностных особенностей.

Компетентность нами понимается как способность, умение использовать знания, полученный опыт в конкретной ситуации. Ситуации не сводятся только к учебным, это может быть любая жизненная ситуация. Эти способности формируются и развиваются при определённой организации учебно-воспитательного процесса, в том числе и при психолого-педагогическом сопровождении.

В контексте компетентного подхода у школьника должны быть сформированы следующие компетенции (рисунок 1):



Рисунок 1. Формируемые компетенции у современных школьников.

Раскрывая содержания каждой из компетенций, школьное образование направлено на развитие у обучающихся таких способностей, как:

- ❖ уметь адекватно и гибко реагировать и вносить изменения в деятельность;
- ❖ успешно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни;
- ❖ уметь анализировать условия и ситуации, находить правильные варианты решения;
- ❖ уметь добывать информацию и эффективно использовать информационный ресурс;
- ❖ уметь эффективно общаться;
- ❖ уметь ориентироваться в ситуациях, способствующих саморазвитию и самосовершенствованию.

В условиях учебной деятельности формирование и развитие личности и субъекта деятельности осуществляется благодаря развитию у обучающегося интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Школьник должен научиться приёмам устойчивости к стрессогенным факторам. Важной задачей образования является развитие у ребёнка уверенности себе, формированию у него позитивного отношения к миру, принятию себя и других. Вершиной развития будет выступать самостоятельность, автономность, стремление к самосовершенствованию и самоактуализации. Школьная среда должна быть своего рода «площадкой» для обеспечения личностного роста, а ребёнок должен научиться самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели.

Перечисленные способности, безусловно, формируются на протяжении всего обучения в школьном образовательном учреждении. Работа по их формированию и развитию должна осуществляться уже на этапе начальной ступени школьного обучения.

Первоклассники, сталкиваясь с новой деятельностью и новой социальной ситуацией с первых дней должны осознать самостоятельность и

ответственность и постепенно добиваться небольших успехов в школе и за её пределами.

Психолого-педагогическое сопровождение на современном этапе становится неотъемлемой частью жизни личности обучающегося. Данный вид сопровождения детей осуществляется с целью повышения качества жизни, выявления условий для их благоприятного развития. Сегодня психологическая культура, подразумевающая под собой заботу о психическом здоровье, находится не на том должном уровне, при котором личность может разрешать проблемы, выходить из сложных кризисных ситуаций при поддержке специалиста по психологии.

Психолого-педагогическое сопровождение решает задачи по профилактике, предупреждению и коррекции таких психических явлений:

- ❖ В когнитивной сфере: особенности формирования познавательных психических процессов, развитие познавательных способностей, выявление нарушений в познавательной сфере и пр.
- ❖ В эмоционально-волевой сфере: эмоциональные состояния (тревожность, беспокойство и т.д.), реакции, (страх, стресс, фрустрация и т.д.), волевые нарушения (нерешительность, отсутствие цели, безынициативность и т.д.)
- ❖ В социально-коммуникативной сфере: конфликтность, несформированные коммуникативные умения и т.д.
- ❖ В развитии индивидуально-личностных особенностей: низкие адаптационные способности, заниженная самооценка, несформированная мотивация и т.д.

В начальной школе реализуются разнообразные формы и методы работы: и индивидуальные, и парные, и групповые, поисковые, проблемные, игровые и мн.др. Педагоги-психологи в своей деятельности также опираются на эти формы и методы работы.

Одними из самых интересных и эффективных форм деятельности, которые используются в учебной и внеучебной ситуации, выступают игра и

творчество. Как нами было отмечено в наших ранних публикациях, роль изобразительной деятельности на этапе дошкольного, а также младшего школьного возраста, бесспорно, велика [1].

С точки зрения психологии, творческая деятельность решает серьёзные задачи возрастного этапа по развитию:

- ❖ творческого мышления и воображения;
- ❖ коммуникативных умений;
- ❖ рефлексивных умений;
- ❖ эмоционально-чувственной сферы;
- ❖ способностей к самоанализу и др.

Изобразительная деятельность позволяет ребёнку усваивать и расширять свой опыт, перерабатывать свои жизненные представления.

Изобразительная деятельность, направленная на создание изображений, может также выступать инструментом реализации целей по психолого-педагогическому сопровождению адаптации первоклассников.

Арт-терапия использует этот инструмент. Киселёва М.В. указывает на широкие её возможности: «Это не создание произведения искусства, не часть занятий по изобразительному искусству. Изотерапия служит инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе» [3, С.15-16].

На современном этапе имеется достаточное количество публикаций, которые освещают использование арт-терапии в образовательных учреждениях за рубежом. Арт-терапия за рубежом имеет высокий уровень развития, т.к. именно в учреждениях образования и медицины США и Европы накоплен достаточный опыт использования её методов. В нашей стране методы арт-терапии не так часто используются в психолого-педагогической практике.

Многими психологами – практиками в области образования разработаны целые комплексы развивающих и коррекционных программ по

сопровождению адаптации первоклассников к школе. В нашей работе мы предлагаем новый метод работы с детьми в период адаптации к школе.

Метод арт-терапии доказал свою эффективность в работе с личностными и поведенческими проблемами человека любого возраста. В наших ранних работах мы показали достоинства данного метода с детьми дошкольного возраста. Особое внимание, с нашей точки зрения, должно уделяться использованию новых технологий и методов в столь разработанной в теоретическом плане проблемы адаптации ребенка в школе. Естественно, в этот период первоклассник встречается и начинает осознанно воспринимать важность психологического сопровождения, если сопровождение не сводится только к диагностическим процедурам. Только развивающая, коррекционная, просветительская работа может доказать важность и целесообразность деятельности психолога.

Арт-терапевтические методы наиболее хорошо подходят для работы с учащимися, особенно в рамках реализации компетентного подхода (рисунок 2). Методы арт-терапии способствуют развитию у учащихся навыков решения проблем в различных ситуациях, межличностной компетентности, коммуникативных навыков, творческого потенциала.

Адаптация, по мнению ряда авторов, представляет собой и приспособление к успешному функционированию в соответствующей среде, и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию. Суть школьной адаптации заключается в том, чтобы ребенок стал адаптированным, т.е. «приспособленным к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в образовательной среде»[2, С.21].

Периоду адаптации ребенка к школе посвящено огромное количество работ. Ни одна из психологических проблем не освещалась так много и подробно как эта. Такой повышенный интерес обусловлен тем, что от того, как ребёнок проживёт этот период, во многом будет зависеть и вся его

последующая жизнь в школе. А это очень важный этап в формировании и развитии личности любого человека.



Рисунок 2. Возможности арт-терапии в образовании.

Мы можем привести массу примеров, когда негативные проявления школьной жизни существенным образом сказывались на последующих этапах жизнедеятельности человека.

Отечественные психологи и педагоги особенно выделяют период вхождения ребенка в школьную жизнь и обращают внимание, прежде всего, на такие аспекты его развития:

1. развитие системы отношений ребёнка с миром и с самим собой
2. формирование базовых учебных установок
3. формирование учебной мотивации

4. развитие взаимоотношений со сверстниками и взрослыми
5. развитие когнитивных функций
6. формирование новой социальной позиции

Так, Битянова М.Р. и др. считают, что для комфортного состояния ребёнка в школе необходимо помочь ему и «высвободить имеющиеся у него интеллектуальные, личностные, физические ресурсы <...> для этого необходимо: выявить психологические особенности ребёнка; настроить учебно-воспитательный процесс на его индивидуальные особенности, возможности и потребности; помочь ребёнку сформировать навыки и внутренние психологические механизмы, необходимые для успешного обучения и общения в школьной среде» [2,с.22].

Показаниями для арт-терапии при организации психолого-педагогического сопровождения периода адаптации являются:

- ❖ трудности вхождения в новую социальную ситуацию;
- ❖ трудности в обучении;
- ❖ высокая конфликтность;
- ❖ эмоциональные и поведенческие проблемы (страхи, негативизм, гиперактивность, агрессивность, тревожность, замкнутость и т.д.)

Хочется отметить, что трудности в адаптации могут проявляться не только в отношении тех проблем, которые мы указали выше и которые выступают показаниями для арт-терапевтической работы. Очень много детей, которые на первый взгляд, справляются и внешне достаточно успешно проявляют себя, при этом тратят колоссальные усилия над решением учебных и внеучебных ситуаций. Ребёнок истощается не только физически, но и психологически. Такое психологическое напряжение, сохраняющееся длительное время, может иметь и соматическую природу проблем. Фактически ребёнок пытается проявить себя на фоне низких психологических ресурсов. Указанные причины также могут лежать в основе показаний для проведения арт-терапевтических процедур.

Арт-терапевтическая работа в период адаптации может осуществляться

через такие формы работы (рисунок 3).

Психологическое исследование, проводимое в период с 1998 по 2016 г.г. и направленное на изучение адаптации первоклассников к обучению в школе, позволило выявить ряд факторов, осложняющих процесс адаптации, а также определить её уровень.



Рисунок 3. Арт-терапевтическая работа в период адаптации.

К вопросу оценки адаптационных возможностей на этапе поступления и адаптации к школьному обучению осуществлялся комплексный подход. Показатели адаптации складывались из оценивания учителем ребенка по многим параметрам, а также результатов диагностической работы психолога (таблица 1).

Таблица 1

Результаты уровня адаптации первоклассников к школьному обучению

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1998	16%	80%	4%
2002	22%	66%	12%

2004	33%	52%	15%
2006	40%	46%	14%
2010	21%	60%	19%
2015	9%	70%	21%

Диагностическая работа педагога-психолога по психологическому сопровождению процесса адаптации позволяет фиксировать не только уровень адаптации, а также выявить факторы поведения, которые вызывают различного рода проблемы (таблица 2). У большей части первоклассников можно выделить факторы, которые осложняют процесс адаптации обучения: гиперкинетический синдром, недостаточная сформированность мелкой моторики. У детей, с низкими результатами адаптации к школе, отмечается астенизация, невротическая симптоматика, низкая мотивация к учебной деятельности и т.д.

Таблица 2

#### Распределение значений по факторам

Факторы	(%)
Нарушения интеллектуальной деятельности	3%
Неготовность к школе	3%
Леворукость	18%
Инфантилизм	21%
Недостаточная произвольность психических функций, несформированность мелкой моторики	21%
Низкая мотивация учебной деятельности	27%
Невротические симптомы	33%
Астенический синдром	36%
Гиперкинетический синдром	36%
Инертность нервной системы	48%

Цикл развивающих и коррекционных мероприятий в период адаптации ребёнка к школьному обучению с использованием методов арт-терапии решает проблемы эмоционально-аффективной сферы, а также личностных и индивидуально-психологических особенностей детей младшего школьного возраста. Л. Мардер, специалист в области арт-терапии, считает, что «в

работе над гармонизацией аффективной организации включаются приёмы коррекции конкретных симптомов дезадаптации, упражнения и приёмы направлены на повышение эмоционального тонуса, обеспечение детей необходимыми аффективными впечатлениями, создающими предрасположенность к развитию взаимоотношений с окружающим миром (адаптации). Ощущение ребёнком собственного благополучия позволяет принять другие формы поведения, отказаться от старых стереотипов реагирования и сформировать новые, адекватные социальной ситуации способы поведения»[4, С. 105].

Несмотря на повышенное внимание родителей вопросу готовности ребёнка к школьному обучению, сохраняются факторы, свидетельствующие о его неготовности, что влечёт за собой трудности в адаптации первоклассников. В представлении большинства родителей психологическая готовность ребёнка к обучению в школе определяется его умением бегло читать, считать и решать простые задачи, писать, а также «много знать». Но мало, кто обращает внимание на эмоциональную сторону ребёнка, на его способности к коммуникации, его возможности и потребности и т.д. Как отмечают детские психологи: «В жизни современных детей и так слишком актуализированы когнитивные ценности, в ущерб душевной гармонии и эмоциональному благополучию. Арт-терапия помогает выровнять интеллектуальный крен» [4, С. 88].

Разработанная нами арт-терапевтическая программа по развитию индивидуально-психологических и личностных особенностей доказала свою эффективность и может быть использована в рамках психолого-педагогического сопровождения младших школьников на этапе их адаптации к школьному обучению. Арт-терапевтические формы включают себя изобразительную деятельность и элементы музыкальной и танцевально-двигательной деятельности.

Все занятия представляют собой гибкую структуру. Каждое занятие активизирует мышление, развивает коммуникативные умения, обогащает и

актуализирует эмоциональный опыт. В ходе осуществления деятельности ребёнком осознаются и переживаются успехи и неудачи. Например, занятие, направленное на раскрытие значения положительных чувств и эмоций, развитие навыков конструктивного взаимодействия, включает в себя упражнение «Времена года» с использованием арт-терапевтической техники «мандалы-шаблоны». Вариантов проведения может быть несколько. Каждой группе предлагается на выбор время года, дети выбирают соответствующие мандалы и раскрашивают их. Возможен другой вариант, каждый ребёнок выбирает одну мандалу с тем временем года, который он захотел выбрать в соответствии со своими ощущениями. Далее происходит раскрашивание, а потом объединение в группы по «временам года». Безусловно, решается ряд вопросов по отреагированию неприятных эмоций и чувств, закреплению положительных эмоций, развитию навыков конструктивного общения. В таких упражнениях с применением арт-терапевтических техник, дети учатся слушать и слышать друг друга, понимать чувства и переживания другого человека.

Техники арт-терапии такие как «марания», «монотипии», «каракули» в сочетании с двигательной (танцевальной) активности и драматизации благоприятно сказываются на чувственно-двигательной координации. Этот процесс требует согласованности в работе многих психических функций. Арт-терапевтические формы и техники участвуют в согласовании межполушарных взаимодействий, так как именно рисование активизирует и конкретно-образное, и абстрактно-логическое мышление, за которые отвечают правое и левое полушария соответственно.

Особую роль мы отводим спонтанному рисованию, которое положительно сказывается на когнитивном развитии, развитии мелкой и крупной моторики. А как мы указывали ранее, недоразвитие этих функций затрудняют у детей процесс адаптации к школе.

Арт-терапия как метод и форму психолого-педагогического сопровождения адаптации ребёнка к школьному обучению можно отнести к

здоровьюсберегающей технологии и может быть использована педагогами-психологами благодаря своим широким возможностям и универсальности.

#### Список литературы

1.Бариляк И.А. Арт-терапия и изо-деятельность в условиях дошкольного образовательного пространства// Психология профессионала: личность, деятельность, организация. Коллективная монография под редакцией Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. – Тверь: ТвГУ, 2014. - С.49-59.

2.Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 352 с.

3.Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160с.

4.Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2007. – 143 с.

## **КРЕАТИВНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

В современной социокультурной ситуации, когда на молодого человека буквально лавиной обрушиваются потоки информации и появляются все более сложные междисциплинарные комплексы знаний, возникает насущная проблема ориентации личности, начиная с самых ранних этапов образовательно-воспитательного процесса – с этапа начальной школы. Следует иметь в виду то, что сознание школьника – это не локковская *tabula rasa* (пустая доска), которую некий авторитет наполняет фактами и экспериментальными данными. Сегодня учащийся – это активный создатель самого себя и своего собственного окружения. В настоящее время обучение есть процедура пробуждения внутренних потенций и возможностей ученика, совместная творческая деятельность ученика и учителя. В результате: «...происходит переход от обучения как преподнесения учителем обучающимся системы знаний к активному решению проблем с целью выработки определенных решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству учителя и обучающихся в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения. Этот переход обусловлен сменой ценностных ориентиров образования»[1, 97]. Главное сегодня – уметь находить пути к знанию и формировать в личности творческий, креативный подход к его освоению и применению на практике.

В основу педагогической деятельности начальной школы заложена концепция формирования всесторонне и гармонично развитой творческой личности. Эта концепция имеет давнюю традицию в отечественной системе

образования и призвана обеспечить высокий уровень общегуманитарной и общекультурной подготовки школьников. Уроки технологии, в особенности на ранних этапах становления личности, занимают особое место в системе образования. Именно на этих уроках школьники младших классов должны усвоить основы знаний и умений не только по элементам обработки различных материалов и материаловедению, но и по организации творческой проектной деятельности, культуре окружающей среды. Важно иметь в виду, что сфера воздействия уроков технологии оказывается гораздо шире, чем некоторые прикладные и узкопрактические манипуляции, которым обучают школьников на уроках этой дисциплины. По существу речь идет о формировании навыков трудового воспитания как такового, в котором в равной мере оказываются задействованы и переплетены и интересы школьника и, в конечном итоге, интересы общества, частью которого он призван стать.

Следует заметить, что на значимость трудового воспитания в разные годы обращали внимание такие классики мировой педагогической мысли, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. Методической разработкой вариантов осуществления трудовой подготовки младших школьников занимались зарубежные авторы: Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и В.А. Лай, Р. Штейнер и др. В нашей стране данная проблема была в центре внимания С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.В. Луначарского Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейна. В советское и постсоветское время вопросы методики трудового обучения и воспитания в начальной школе рассматривали С.Я. Батышев, В.М. Казакевич, А.С. Лында, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Ю.С. Столяров, Д.А. Тхоржевский и другие ученые. В последние десятилетия данной проблемой активно занимаются Л.М. Гукасова, Н.М. Конышева, В.П. Кузнецов, Е.И. Мишарина,

Е.М. Муравьев, В.И. Романина, Т.А. Сидорчук, А.А. Хромов и др. Именно в их исследованиях определены цели, задачи, формы и методы трудового воспитания, а также сформирована новая образовательная область

«Технология» для начальных классов отечественной средней школы. В 1992 году временный трудовой коллектив «Технология» под руководством Ю.Л. Хотунцева и В.Д. Симоненко, созданный Минобразованием Российской Федерации, разработал сначала концепцию, а затем и программу предмета «Технология» для I-IV и V-XI классов. За последние годы написаны учебники, методические пособия и другие методические пособия по данной дисциплине.

В новом Федеральном Государственном Образовательном Стандарте начального общего образования (2010 г.), в концепции образовательной области «Технология» отмечается, что основной целью одноименного предмета является содействие в подготовке учащихся к получению «... первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества»[2, 13]. Главной целью данного компонента образовательного процесса следует считать создание условий для полнейшей самореализации личности, развития ее индивидуальных способностей, и главное – интеллекта. Актуализация творческих возможностей ученика, в том числе и на уроках технологии, связана с формированием у него навыков креативного мышления. В этой связи попытаемся ответить на ряд вопросов, цель которых прояснить диалектику творческого и креативного начала в частности, на первых ступенях образовательного процесса. В числе проблем, которые будут рассмотрены – выяснение сущностной составляющей понятия креативного интеллекта.

Начнем с понятия «интеллект». В течение длительного времени проблема интеллекта вызывает серьезные и интенсивные научные дискуссии. Исследователи, работающие в разных областях знаний, высказывают порой прямо противоположные взгляды на сущность интеллекта и пути его экспериментального изучения. Длительное время дискуссионным было и само понятие интеллекта среди множества самых разнообразных определений общих способностей. В своей монографии «Модели интеллекта: 100 лет развития» (2006) отечественный исследователь Л.В.Мальшева

приводит ряд определений интеллекта, среди которых наиболее выразительными являются следующие: «Способность осуществлять абстрактное мышление» (Terman). <...> «Способность приобретать способность» (Woodrow). <...> «Способность абстрактно мыслить или эффективно решать проблемы» (Strenberg). <...> «Интеллект – это такая умственная способность, при которой обретается порядок в ситуации, ранее воспринимаемой как беспорядок» (Young) и др.» [3, 10-11].

Как верно заметил в своей книге «Диагностика общих способностей» (2008) академик В.Н.Дружинин: «Термин «интеллект», помимо своего научного значения (которое у каждого теоретика свое), как старый крейсер ракушками, оброс бесконечным количеством обыденных и популяризаторских истолкований» [4, 16]. Действительно, интеллект человека представляет собой чрезвычайно многофакторную величину. Он определяет как социальную полезность человека, так и его индивидуальные особенности и служит главным проявлением разума – базовой отличительной характеристики Homo Sapiens. Интеллект есть то, что выделяет нас из мира животных, что придает особую значимость человеку, что позволяет ему динамически изменять окружающий мир, приспосабливаться к условиям быстро меняющейся действительности. Интеллект (от латин. – intellectus) в широком смысле – это совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более узком смысле – это мышление. Интеллект является основной формой познания действительности.

Существует три разновидности в понимании функции интеллекта: 1) способность к обучению, 2) оперирование символами, 3) способность к активному овладению закономерностями окружающей нас действительности. И, хотя к настоящему времени еще не сформировалось некоего универсального понятия интеллекта, которое могло бы претендовать на статус общепризнанного [3, 120]. С нашей точки зрения, это не отменяет необходимости исследования этой проблемы, в частности, применительно к

теме развития креативных способностей ребенка на ранних этапах образования. Чрезвычайно сложное явление интеллекта имеет как бы два измерения: общесоциальный и субъективно-индивидуальный, личностный. Если для первого значимы присутствующие в обществе традиции и установки, имеющие статус ценностно-нормативных ориентиров социального развития, то для второго аспекта креативности чрезвычайно важна образовательно-воспитательная составляющая. Ее основа закладывается в младшей школе, в том числе, и на уроках технологии.

За последнее время понятие «креатив», «креативность» довольно убедительно вошли в арсенал целого спектра гуманитарных дисциплин, в том числе и педагогической науки. «Латинское слово «creatio» (творение) или «creare» (создавать, творить) стало корнем слова «креативность» и означает «творческая сила» [5, 5]. Длительное время в европейской традиции этот термин имел теологическое содержание и рассматривался в христианском мире до Нового времени «...как дар Божий избранным людям» [5,5]. Однако, в связи с развитием постиндустриального, информационного общества на Западе под креативностью стали понимать технологический элемент творчества, характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. «Креативность – это качество человека, направленное на создание новых решений для известных или новых задач (продуктивная креативность) и рождение новых оригинальных идей (экспрессивная креативность). Новое решение может при этом возникнуть из того, что уже существующие компоненты или располагаются по-новому, или получают новую оригинальную структуру» [5, 6]. «К числу ключевых характеристик креативности относят интуицию, фантазию, выдумку, дар предвидения, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию и работоспособность. Личность, обладающая этими качествами, находит удовлетворение не столько в достижении цели, сколько в самом процессе творчества» [6,112].

Следует отметить и существующее принципиальное различие между понятиями «творчество» и «креативность» («креативного интеллекта»). Творческий процесс носит первичный характер. Он основан на внутренних потенциях индивида, обусловленных его природной и социальной организацией и выступает в роли своеобразной несущей основы для самореализации личности в процессе образования и дальнейшей социальной активности. Что же касается креативности, то этот термин означает технологический аспект творческого процесса, прагматически ориентированную парадигму реализации творческого импульса, имеющую в качестве цели достижение определенного, социально-значимого, практического результата. Таким образом, если под креативностью можно понимать своеобразную технологизацию творческого процесса, то понятие «креативный интеллект», с нашей точки зрения, означает совокупность мыслительных процессов и особенностей сознания человека, обеспечивающих для него возможность выбора оптимальных путей реализации того или иного творческого замысла, выработку методов и парадигм действия, направленных на достижение заявленной цели. Очевидно, что креативный интеллект реализует себя в контексте практического компонента мировоззрения человека и напрямую сопряжен с деятельностью. Отсюда возникает необходимость оценить роль последней в процессе антропосоциогенеза.

Широко известно, что внутренняя динамика общественных процессов покоится на соотношении и взаимодополнении двух базовых тенденций: личностной инициативы и социальных детерминант. Одной из основополагающих характеристик человека является отсутствие какой-либо биологически предзаданной специализации. Если животное с самого начала получает свою сущность в законченном виде и не может выйти за рамки своего вида, то для человека характерна некая незавершенность. Человечество развивается на протяжении сорока тысяч лет, имеет приблизительно около 1200 поколений, относится к одному биологическому

виду Homo Sapiens, но, тем не менее, обнаруживает потрясающее многообразие в процессе поведения. Человек изначально предназначен быть духовно преобразующим существом. Индивидуальное в нем не совпадает с видовым. Точнее говоря, видовое здесь означает выход за свои пределы.

С точки зрения антропологии человек способен преодолевать свою видовую ограниченность и действовать «по мерке любого вида». Он способен приспосабливаться к разнообразным условиям жизни и проявлять себя в ее бесконечных вариантах. Как неоднократно подчеркивал в своих сочинениях один из крупнейших мыслителей эпохи Возрождения Джованни Пико делла Мирандола (1463-1494) человек – создание по своей природе неуловимое, неопределимое и бесконечно пластичное. Бог создал человека «...ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы он стал свободным и сформировал себя так, как он это предпочитает» [7, 507].

Беспрецедентная полиморфность и поливариативность человеческих поведенческих стереотипов наиболее явно проявляет себя в актах творчества и обусловлена спецификой внутреннего субъективного содержания личности. Последнее формируется, как результат сложного взаимодействия внебиологических, т.е. социокультурных, а также биологических программ жизнедеятельности. В реализации этих установок человек следует как своему биологическому коду, так и воздействующей на него извне социальной средой. В результате происходит фиксация накопленного социального опыта, а также его трансляция от одного поколения людей к другому с помощью самых различных знаковых систем. В качестве таковых могут выступать любые вещественные компоненты осуществляемой деятельности, т.е. ее продукты, становящиеся символическими образцами. В то же время сами субъекты деятельности могут выполнять функции знаковых систем, если их поведение и поступки демонстрируют принятые в данном обществе образцы человеческой активности и становятся предметом подражания. Важно отметить, что трансляция опыта следующим поколениям происходит по нарастающей. Речь идет не просто о механическом воспроизведении

стереотипов, свойственных прошлому, но, прежде всего, их развитию, преобразованию, трансформации, дополнении, видоизменении. Роль творческого (креативного) начала в этом процессе колоссальна, ибо именно благодаря наличию креативного интеллекта человек создает новые формы своего социального и индивидуального бытия.

В своем Выступлении на X Петербургском международном экономическом форуме (13.06.2006) Президент России Д.А.Медведев обратил внимание присутствующих на полноценное использование в реализации реформ «природной креативности наших людей». Как отметил президент: «Это наше национальное богатство. Интеллектуальный потенциал России позволяет нам рассчитывать на место одного из мировых интеллектуальных центров, в рамках которого будут развиваться интеллектуальные услуги для крупнейших корпораций мира»[8,102]. Необходимо помнить, что западная педагогическая традиция исходит из просвещения молодой растущей личности, как определяющего условия её последующего гражданского становления, акцентируя, прежде всего, усвоение ею определённого количества теоретических и прикладных знаний и навыков, часто весьма эклектичных по своему характеру и не вполне ориентированных на развитие этического компонента в её формировании. Российская педагогическая традиция видит свою задачу в необходимости не столько просвещения, сколько образования полноценного человека, имея ввиду весь комплекс аспектов этого процесса, традиционно уделяя повышенное внимание творческой составляющей, без чего невозможно формирование полноценной личности. Данная позиция нашла своё подтверждение в тексте Закона Российской Федерации «Об образовании» (ред. 10.02. 2008). В статьях 1-4 отмечается, что образование ребёнка должно быть направлено на «... обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. <...> Содержание образования должно учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и

убеждений»[9, 15-16]. В «Планируемых результатах начального общего образования», в процессе изучения курса технологии, у учеников должны быть заложены «... основы таких социально ценных личностных и нравственных качеств, как трудолюбие, организованность, добросовестное и ответственное отношение к делу, инициативность, любознательность, потребность помогать другим, уважение к чужому труду и результатам труда, культурному наследию» [10, 100]. Воспитанию свободной и творчески одаренной личности здесь придается огромное значение.

В педагогической литературе (В.И.Андреев, Г.С.Альтшуллер, Л.И.Божович, М.С.Гафитулин, Л.А.Григорович, В.В.Давыдов, О.М.Дьяченко, М.И.Махмутов, Т.В.Кудрявцев, М.В.Матюхина, Т.А.Сидорчук, Н.Ф.Талызина, А.В.Хуторской и др.) акцентируется внимание на организации процесса развития креативных способностей младших школьников, рассматриваются вопросы организации деятельности учащихся в процессе выполнения творческих заданий, решаются вопросы, способствующие накоплению субъективного творческого опыта, как основы, без которой самореализация личности на этапах непрерывного образования становится неэффективной. В нашей стране возраст школьника начальных классов охватывает период от 7 до 11 лет. В этот период интерес к познанию предметов и явлений действительности становится у ребенка устойчивым: усиливается любознательность и стремление наблюдать, «исследовать», придумывать, фантазировать. Вместе с тем, отсутствует развитое умение анализировать предметы и явления, замечать детали, выделять основное, формировать свое собственное «видение».

На сегодняшний день одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая развитие креативных способностей учеников, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. В этом и заключается стратегия современного образования, направленная на то, чтобы дать «... возможность всем без

исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов» [11, 14]. Данная позиция соответствует гуманистическим тенденциям развития отечественной школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, включая непрерывное развитие их креативного потенциала. На наш взгляд, очевидно, что ключевой составляющей формирования креативного интеллекта и в более широком смысле – развития творческих способностей ученика возможно лишь через выявление и всестороннее раскрытие его склонностей и способностей. В свою очередь эта потребность влечет за собой другую, а именно необходимость выявить особенности интеллектуально-психологического развития младших школьников, без учета которых развитие творческого потенциала последних оказывается чрезвычайно затруднено, если вообще возможно.

Большинство исследователей полагает, что в течение первых двадцати лет жизни человека происходит закладка основ его интеллектуального развития. Причем, наиболее интенсивно способности человека меняются в диапазоне с двух до двенадцати лет. В младшем школьном возрасте развитие интеллектуальных способностей ребенка определяется по большей части его внутренней мотивацией, а именно стремлением к высоким достижениям, к соперничеству, а также его любознательностью. В младшем школьном возрасте закрепляются и получают развитие основные человеческие характеристики познавательных процессов, а именно восприятие, внимание, память, воображение, мышление, необходимость которых связана с первичной социализацией ребенка, в частности, с его поступлением в детский сад, а позднее в школу. Показательно, что объем устойчивости, переключаемость и концентрация произвольного внимания к четвертому классу школы у детей такая же, как у взрослого человека.

В школьные годы продолжается развитие памяти. Неоднократно проводимые сравнительные исследования памяти у детей младшего и

среднего школьного возраста позволяют прийти к следующим выводам. С шести до четырнадцати лет у детей активно развивается механическая память в отношении не связанных логически единиц информации. Вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение, а именно – чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимущества запоминания осмысленного материала над бессмысленным. В целом можно констатировать, что память детей младшего школьного возраста находится на хорошем уровне. Речь идет, прежде всего, о механической памяти. Что же касается логической памяти, то исследователи констатируют некоторое отставание в ее развитии на начальном этапе образовательного процесса, т.к. в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением или игрой, вполне обходится механической памятью.

За первые три-четыре года учения в школе прогресс умственного развития детей бывает довольно заметным. Речь идет о переходе от доминирования наглядно-действенного, элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и неразвитых логических форм к словесно-логическому типу мышления на уровне конкретных понятий. Именно на этом этапе раскрываются общие и специальные способности детей, а также их одаренность. Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких направлениях. На подготовительной фазе решение задач осуществляется через анализ ее условий и вырабатывается план. На исполнительной фазе этот план реализуется практически. Происходит усвоение и активное использование речи, как средства мышления, соединяются и взаимообогащают друг друга различные виды мышления: наглядно-действительное, наглядно-образное, словесно-логическое. Происходит выделение и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз, отмеченных выше – подготовительной и исполнительной.

Мышление детей младшего школьного возраста отличается от мышления дошкольников. Если для мышления последних характерно такое качество, как произвольность, спонтанность, малоуправляемость, то для младших школьников характерно иное, а именно – необходимость обретения навыков управления мышлением, которое в свою очередь обусловлено потребностью регулярно выполнять определенное задание в обязательном порядке и придерживаться определенной дисциплины, в том числе и в интеллектуальной деятельности. Роль учителя в формировании этих навыков оказывается одним из решающих факторов интеллектуального и творческого развития ученика.

Системность обучения в младшей школе, побуждающая ученика к определенному роду повторяемости, регулярности в выполнении учебных заданий, интегрирующая его в систему определенных приемов, а также способов взаимодействия с учителем – все это в совокупности способствует развитию третьего вида мышления – словесно-логического, абстрактного мышления, которое отличается от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, свойственного детям дошкольного возраста. По мере развития этого вида мышления происходит наращивание абстрактно-теоретических возможностей познавательного процесса, характерного для интеллектуального развития младших школьников. Происходит формирование приемов логического мышления, таких как сравнение, обобщение, объединение и т.д. По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, программируемым, системным, сознательным, т.е. становится словесно-логическим. Краеугольный камень этого процесса, а именно наращивание словесно-логических механизмов мышления на начальном этапе школьного образования, связан с формированием приемов рассуждения и умозаключения, т.е. сложных логических операций.

Развитие креативного интеллекта у младших школьников на уроках технологии очевидно связано с необходимостью развивать и использовать

все три вида мышления. При этом с помощью каждого из них у ученика лучше формируются те или иные качества ума, лучше выявляются его творческие потенции. Так решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развивать у учеников навыки управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении задач. Такая особенность этого вида мышления есть следствие того, что с его помощью решаются задачи, в которых предметы можно брать в руки, чтобы изменить их состояние, свойства, а также расположить в пространстве. Таким образом, с помощью наглядно-действенного мышления можно развивать у учеников такое важное качество ума, как способность при решении задач действовать целенаправленно и сознательно управлять творческим процессом, а также контролировать свои действия.

Что же касается особенностей наглядно-образного мышления, то они заключаются в том, что решение задач с его помощью не сопряжено с возможностью изменять образы и представления. Это позволяет разрабатывать разные планы для достижения целей, мысленно их согласовывать, чтобы найти наилучшие. В силу того, что при решении задач с помощью наглядно-образного мышления ученику приходится действовать с помощью образов предмета, т.е. оперировать копиями предметов, формирующимися в его сознании, становится труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать их в том случае, когда имеется возможность оперировать самими предметами. Таким образом, главная задача, которая стоит перед педагогом в развитии наглядно-образного мышления ученика, заключается в том, чтобы с его помощью рассматривать и анализировать разные пути решения той или иной проблемы, разные варианты достижения цели.

В этом отношении особенности словесно-логического мышления заключаются в том, что это отвлеченное, абстрактно-логическое мышление, в ходе которого ученик действует не с вещами, и не с их образами, а с понятиями о них, оформленными символически, т.е. в виде слов или знаков. При

этом ученик действует по определенным правилам, отвлекаясь от наглядных особенностей вещей и их образов. Поэтому главная цель по развитию у детей словесно-логического мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать у учеников умения рассуждать, делать выводы, обобщать, умение ограничиваться содержанием тех или иных суждений, не привлекать других соображений, связанных с внешними особенностями, придерживаться принципа единства посылок и заключений. При этом «... необходимо, чтобы педагог создавал условия для сочетания эмоционально-чувственной и логической сфер познания, что способствует взаимосвязи глубокого рационального осмысления и чувственно-образного отражения изучаемого материала и ведет к появлению чувств, выражающих рационально-логическую сущность и эмоционально-образное содержание изученного» [12, 90-91].

Задача начального обучения на уроках технологии состоит не только в том, чтобы обогатить сознание учащихся первыми формами технологических знаний, вооружить детей умениями и навыками. Как подчеркивалось выше, умения и навыки вырабатываются путем систематических, осознанных упражнений. Поставив перед детьми цель, учитель объясняет, как ее достигнуть, и показывает приемы выполнения того или иного действия, расчлняя его на элементы. Дети, осмыслив сущность показанного действия, пробуют выполнить его, учитель отмечает ошибки и добивается (в том числе и путем повторного объяснения и показа) правильного, сознательного выполнения действия. Путем многократных упражнений учащиеся приобретают автоматизированные навыки. В свою очередь, современные требования к педагогу «...заключаются в том, что он является не информатором, а координатором, менеджером, организатором диалога, консультантом учащихся с учетом их индивидуальных способностей. Учитель поддерживает и направляет поиски наиболее эффективных путей усвоения знаний, поощряет интересные находки, анализирует

несостоявшиеся попытки, стимулирует детей к осознанию своих поражений и побед» [6, 114].

Креативность – есть важнейший компонент мировоззрения индивида, главенствующая характеристика полноценной личности. Креативность (креативный интеллект) не сводимы ни к психологическим, ни к физиологическим особенностям человека. По существу, мы имеем дело с социально-онтологическим параметром личностного, индивидуального бытия, социально-детерминированным признаком духовности человека, который проявляет ее в конкретных условиях социального пространства и времени. Будучи творческим потенциалом сознания, креативность реализует себя в мышлении, в духовной и материальной практике. Такая реализация обусловлена социально-ценностными ориентирами личности, стоящими перед нею целями и задачами, а также системой ценностных координат, присутствующих в обществе [12, 295].

Креативность в контексте мировоззрения человека – это основополагающий фактор целостности сознания последнего и важное условие возникновения нового знания и критического мышления. С помощью креативного мышления творческий импульс человека реализует себя в практике. Хотя креативность – это в полной мере духовно-социальный феномен, нет оснований недооценивать и сугубо биологический подтекст последнего. Современные данные науки позволяют говорить о том, что творческая потенция человека как *Homo Sapiens* есть своеобразный информационный код, изначально заложенный в геноме человека, особое свойство подвергать мыслительной обработке, чувствовать, воспринимать, отражать объект своей идеально-мыслительной и предметно-практической деятельности. Такая способность передается психо - физиологически, а также с помощью общения.

Однако креативность невозможно свести к сугубо психофизиологическим характеристикам. Из этой возможности переход в актуальность становится возможен только тогда, когда человек оказывается в

полной мере вовлечен в социальный процесс. Мышление человека лишь в одном случае было бы максимально совершенно, если бы его действия активно соотносились со всеми теми условиями, которые им диктует бесконечная совокупность взаимодействующих вещей, их форм и сочетаний. Бесконечность этого процесса очевидна. Синонимична и бесконечность диалектического процесса развития человека и общества, как таковых.

Креативный интеллект имеет как бы два измерения: общесоциальный и субъективно-индивидуальный, личностный. Если для первого значимы присутствующие в обществе традиции и установки, имеющие статус ценностно-нормативных ориентиров социального развития, то для второго аспекта креативности чрезвычайно важна образовательно-воспитательная составляющая. Ее основа закладывается в младшей школе, в частности, на уроках технологии.

С нашей точки зрения успешное формирование креативного интеллекта у младших школьников на уроках технологии может быть достигнуто лишь с учетом отмеченных выше особенностей интеллектуально-психологического развития младших школьников, а также при наличии понимания той роли, которую в развитии креативных возможностей ученика играет выявление его склонностей и способностей, а также их всемерное развитие. Без учета последнего вряд ли возможно рассчитывать на раскрытие творческого потенциала ученика, что в конечном итоге является одной из основополагающих задач процесса образования и воспитания в школе.

### Литература

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С.Савинов. М.: Просвещение, 2010. 191 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

3. Малышева Л.В. Модели интеллекта:100 лет развития. М.: МПСИ, 2006. 280 с.
4. Дружинин В.Н. Диагностика общих способностей. 2-изд. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
5. Бос Э. Как развивать креативность / Пер. с нем. Петросян К.А. Ростов н / Д : Феникс, 2008. 189 с.
6. Левицкая И.Б., Турчак С.К. Развитие креативности школьников // Педагогика, 2007.№4. С.112-114.
7. Пико делла Мирандола Д. Речь о достоинстве человека // Памятники мировой эстетической мысли: В 5 т. М.: Изд-во Академии художеств СССР, 1962. Т.1. С. 506-514.
8. Медведев Д.А. Выступление на X Петербургском международном экономическом форуме (13.06.2006) // Национальные приоритеты. Статьи и выступления. М.: Издательство «Европа», 2008. С.95-104.
9. Закон Российской Федерации «Об образовании». Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008. 64 с.
10. Планируемые результаты начального общего образования. / Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 120 с.
11. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384с.
12. Креативная лаборатория: диалог творческих практик: Монография / Ред.- сост. О.А.Карлова. М.: Академический Проект, 2009. 476 с.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Современный этап модернизации системы высшего образования связан с реализацией компетентного подхода как ведущего подхода к подготовке выпускников вуза, обладающих профессиональными и общекультурными компетенциями. Овладение социокультурными компетенциями является необходимостью для успешной профессиональной деятельности и жизни в современном мире. Проблема формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза как сложная социальная, психологическая и педагогическая проблема очень актуальна. Формирование социокультурной компетентности студентов педагогических вузов является социальным заказом общества к системе высшего образования как одному из значимых социальных институтов.

В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, Т.А. Жукова, О.А. Захарова, О.Н. Лебедева, А.М. Митяева, А.Ю. Поленова, А.Э. Рахимова, А.П. Садохин, Е.М. Щеглова рассматривают проблему компетентного подхода в образовании в условиях изменений социокультурных условий жизни общества. Формированию социокультурной компетентности студентов как одного из аспектов профессиональной подготовки посвящены работы В.И. Андреева, Л.В. Ведерниковой, Ф.Н. Гоноболина, О.Ю. Елькиной, И.А. Жигаловой, Н.В. Кузьминой, В.Ф. Любичевой, Т.С. Паниной, С.М. Редлиха, В.А. Слестёнина, Т.И. Шалавиной.

Под социокультурной компетентностью понимается осознание закономерностей развития общества и ценностей культур в обществе, умение осознанно проявлять в собственной продуктивной деятельности культуру общения, поведения и деятельности в социальном пространстве. Социокультурная компетентность может рассматриваться как наличие

представлений об этнокультурной действительности, умение понимать и осознанно выбирать способы реагирования в ситуациях межличностного, межкультурного, профессионального взаимодействия, что приводит к выработке навыков культуры жизнедеятельности, которую человек ретранслирует в социальное пространство. Устойчивое взаимодействие культуры жизнедеятельности человека и изменяемого им социального пространства обуславливает приобретение уникального опыта. М.В. Болина определяет социокультурную компетентность как способность обрабатывать и применять социокультурную информацию в различных ситуациях для решения конкретных профессионально-педагогических задач межкультурного общения [2]. Социокультурная компетентность предполагает наличие толерантности и открытости человека, четких ценностных ориентаций, социально значимых и профессионально важных личностных качеств, достаточных для полноценного включения в социально-профессиональную среду. Социокультурная компетентность включает:

- коммуникативную компетентность как приобретение студентом навыков эффективного общения с окружающими в различных видах деятельности,

- гражданскую зрелость как осознанное, ответственное отношение к своим правам и свободам, обязанностям, активная гражданская позиция, патриотизм,

- культурно-досуговую компетентность как осознание социально значимого смысла проведения активного досуга при выполнении нравственных норм,

- социально-личностную компетентность как самосовершенствование, на основе которого студент осуществляет свою жизнедеятельность.

Особое место в структуре социокультурной компетентности занимает межкультурная (этно) компетентность, которая формируется на основе представлений студентов о других культурах, проявляется через установки и модели поведения, которые обеспечивают конструктивное взаимодействие с

представителями различных культур. Критерием сформированности межкультурной компетентности является культурная идентичность как понимание необходимости и принятие норм и моделей поведения своей и других культур. Сформированная межкультурная компетентность способствует повышению психологической адаптации студента к образовательному пространству вуза.

Социокультурная компетентность во многом определяет адекватность действий студентов в межкультурной среде, их готовность к изменениям в ней. Социокультурная компетентность студентов педагогического вуза формируется в образовательном пространстве через осознание бакалаврами народной культуры, духовно-нравственных ценностей, культурных достижений других народов, учет этнокультурной специфики социального окружения, формирование коммуникативной культуры личности, культуры самоорганизации и культуры самоопределения. Коммуникативная культура личности в плане социокультурной компетентности проявляется как овладение навыками профессионального и межличностного общения в ситуации «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – работодатель», а также способами адекватного самовыражения в различных ситуациях общения в образовательном пространстве вуза, умении выстраивать продуктивные межличностные и профессиональные взаимоотношения. Культура самоорганизации как элементарная основа социального поведения проявляется в овладении техникой конструктивного сотрудничества в образовательном пространстве вуза, проявлении активной жизненной позиции, способности организовать себя на достижение поставленных целей, проявление лидерских качеств в различных социальных группах. Культура самоопределения через овладение навыками самостоятельного и ответственного проектирования личностного и профессионального роста, умение реалистично оценивать культурно-развивающие возможности микросоциального образовательного пространства в вузе, осознание влияния ценностных ориентаций на

стратегию и тактику социального поведения, в том числе профессионального, проявление умения корректно взаимодействовать со сверстниками и преподавателями с учетом уровня их ценностного самоопределения.

Процесс формирования социокультурной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза в значительной степени зависит от:

- потребности студентов в самореализации в социокультурном пространстве вуза и региона;

- направления социокультурной деятельности студентов вуза ( духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, профессионально-личностное, творческо-деятельностное) и выбранных форм реализации содержания социокультурной деятельности в вузе;

- организации процесса взаимодействия и сотрудничества студентов вуза с общественными организациями, творческими группами;

- модели отношений «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – тьютор»;

Процесс формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза строится на принципах: деятельностного подхода, субъектности, гуманизма, толерантности при осознании тьютором необходимости проектирования модели адапционного поликультурного образовательного пространства вуза, в котором удовлетворяются социально-культурные потребности студентов на основе диалога, взаимообогащения и взаимодействия профессорско-преподавательского состава, тьютора, общественных организаций вуза и региона и студентов. Необходимо отметить, что педагогическое сообщество осознает, что социальная активность и социальная ответственность в сложной современной ситуации в стране и в мире в целом формируются у студентов как в учебной, так и во внеучебной деятельности совместными усилиями всего профессорско-преподавательского состава и тьюторами. Однако в реальной практике в вузе мы видим, что система формирования социокультурной компетентности

студентов-бакалавров еще не сложилась. В условиях значительных изменений в системе высшего образования не всегда последовательно реализуются такие функции как гуманитарно-образовательная, адаптационно-реабилитационная, функция социально-педагогической поддержки. Реализация этих функций в образовательном пространстве вуза позволяет выстроить отношение к студенту в процессе педагогического взаимодействия как к субъекту, способному к культурному самоопределению и самоизменению в поликультурном пространстве; к образовательному процессу в вузе как к культурному процессу, в основе которого личностный смысл, общечеловеческие ценности, диалог и сотрудничество. Каждый студент, попадая в новую для себя социальную ситуацию развития – студенческую среду в вузе, как неповторимую уникальную ситуацию приобретения нового социального опыта – учится проявлять социальную зрелость, способность к осознанному формированию нравственного стержня как основы реализации себя в профессии. Преподаватели и тьютор, осуществляя педагогическую поддержку студента в процессе построения индивидуально-личностного образовательного пространства, ориентируют бакалавров на гуманистические идеалы, национальные и общечеловеческие ценности; восприятие образовательного пространства вуза как среды становления творческой личности, способной к построению системы личностных социокультурных смыслов и ценностей, осмыслению сложности социально-психологической адаптации и самоопределения в профессиональном сообществе, осуществляют педагогическое взаимодействие на трёх уровнях: индивидуальном, межличностном и социально-личностном. Личностный уровень предполагает индивидуальную работу со студентом преподавателя и тьютора по вопросу построения и преобразования системы ценностей в соответствии с общечеловеческими ценностями, национально-территориальной и регионально-территориальной системой ценностей. Межличностный уровень предполагает самореализацию студента в ситуациях «студент – студент», «студент – группа», «студент –

преподаватель», «студент – работодатель», «студент – тьютор», в которых студент активно проявляет себя как носитель гуманистических ценностей, в том числе ценностей традиционных российских религий. Социально-личностный уровень предполагает активное включение студентов в общественную жизнь вуза, региона и страны. При этом в образовательном пространстве вуза особое место занимает диалог, сотрудничество, деятельностно-творческий характер профессионального становления студента, создание свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов и приемов творческого самовыражения личности бакалавра в ее культурной идентификации. Студенты различных курсов, по мнению И.В. Батищева, могут показывать разные уровни социокультурной компетентности: ознакомительный, социально-адаптивный, социально-деятельностный [1]. Ознакомительный уровень проявляется через способность уважительно относиться к ценностям другого человека, стремление понять другого человека как носителя определенной системы ценностей, познавательную активность в рамках осваиваемого направления бакалавриата, самостоятельность при решении познавательно-творческих задач, ответственное отношение к выполнению норм поведения, общения и деятельности принятых в культурной среде вуза, варьировании способов самоорганизации своего поведения в различных условиях адекватно ситуации, конструктивном взаимодействии в группе. Социально-адаптивный уровень проявляется как понимание общей логики внутриличностного влияния индивидуальных ценностных ориентаций на особенности поведения, проявление личной ответственности при осуществлении выбора содержания и видов деятельности, восприятие информации в соответствии со степенью ее важности для разрешения ситуативно-тактических проблем, проявление высокой активности в обсуждении и решении социальных проблем, способности организовать себя на достижение поставленных целей, способности брать на себя функции лидера в ответственных ситуациях. Социально-деятельностный уровень

проявляется через осознание путей и социально-психологических механизмов влияния индивидуальных ценностных ориентаций человека на стратегию его поведения в жизни и профессиональной деятельности, взаимозависимость направленности культурного развития личности и профессионального самосовершенствования, способность творчески подходить к поиску и структурированию необходимой информации с целью ее преобразования в соответствии с задачами успешного решения жизненных, образовательных и профессиональных проблем, критичность и самостоятельность в оценке складывающегося информационно-коммуникативного образовательного пространства в вузе, способность успешно выстраивать ролевые взаимоотношения в ситуации «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – работодатель», «студент – тьютор», способности соотносить наблюдаемый и используемый опыт общения с профессиональным стандартом и нравственно-этическими нормами, видение перспективных задач совершенствования своей культуры общения, выражение своей жизненной позиции, владение различными способами организации своего социального, интеллектуального и досугового поведения, стремление выработать индивидуальный стиль, способность спроектировать и реализовать конструктивные взаимообусловленные действия по достижению поставленных целей в референтной группе. Оценить уровень проявления социокультурной компетентности студента возможно в процессе включения его в социально-культурную деятельность. В.А. Разумный рассматривает социально-культурную деятельность как социально и педагогически организованную деятельность, направленную на сохранение, развитие и освоение культурных ценностей, создание благоприятной основы для формирования социокультурной компетентности человека [5].

Социально-культурная деятельность может рассматриваться как самостоятельная отдельная сторона социализации личности студента в образовательном пространстве вуза, так как образовательное пространство

вуза имеет выраженный социальный характер, социально-культурная инфраструктура вуза предполагает наличие активных субъектов социально-культурной деятельности в лице различных общественных институтов, социальных групп и отдельных индивидуумов, а также самого педагогического процесса в вузе в совокупности условий, факторов, возможностей для самореализации преподавателей и студентов. Альтернативность, инвариантность социально-культурной деятельности в образовательном пространстве вуза представляет собой основу для проявления инициативы и самостоятельности, творчества и самоутверждения студента, обдуманности его социального поведения и социальных ориентаций, оценок и предпочтений, ответственности за принятые социальные решения.

Педагогический аспект социально-культурной деятельности заключается в целенаправленном регулировании и саморегулировании процессов социализации и индивидуализации бакалавра в образовательном пространстве вуза. Среди различных функций социально-культурной деятельности тьютор реализует в совместной работе со студентами коммуникативную, информационно-просветительскую, культуротворческую, оздоровительную. Реализация коммуникативной функции предполагает реализацию потребности человека в общении, в межсубъектном взаимодействии в различных сферах общественной социально-культурной деятельности. Информационно-просветительская функция опирается на формирование у студентов самостоятельности и инициативы в поиске средств, форм, методов самореализации в вузе и регионе. Здесь огромную роль играет использование интернет-портала «Портал универ», на котором студент может получать исчерпывающую информацию о работе различных структурных подразделений университета и заявлять о желании принять участие в различных мероприятиях [4]. В частности студентам регулярно предоставляется информация о деятельности студий и творческих коллективов университета, о возможностях принять участие в спортивных

соревнованиях или посещать спортивные секции, работающие для студентов бесплатно, о деятельности студенческого Совета и профсоюза, Совета студенческих Объединений и Центра развития молодёжных волонтерских программ и не только. Реализация культуротворческой функции связана с активной творческой деятельностью студентов в различных аспектах: трудовая, игровая, спортивная, художественная, научно-исследовательская и др., а также участие в олимпиадах, фестивалях, смотрах, походах и т.д. Так студенты 4-го курса очной формы обучения направления бакалавриата «психолого-педагогическое образование» в своих резюме отмечают свое активное участие в социально-культурной деятельности. Приведем несколько примеров:

Кристина А.: Фестиваль-конкурс современной хореографии «Уни Дэнс» (участник); Всероссийская научно-практическая конференция «Проектирование образовательного процесса в современном дошкольном учреждении» (участник); Региональная научно-практическая конференция «Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования» (докладчик); Конкурс плакатов, посвященных Всемирному Дню борьбы со СПИДом в номинации «Самый информационный» (участник); Заседание секции «Природоведческая литература в кругу детского чтения» в рамках X Международной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание» (участник); Конкурс среди учащихся г. Твери и ТвГУ в рамках X Международной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание» (победитель); Студенческая научно-практическая конференция «Педагогическая практика в детском саду» (докладчик); Студенческая научно-практическая конференция «Педагогическая практика в детском саду» в секции «Методические разработки студентов для педагогической практики в ДОУ» (победитель); Студенческая научно-практическая конференция «Педагогическая практика в детском саду» в конкурсе презентацией «Моя педагогическая практика» (победитель).

Маргарита Г.: Участие в гражданско-патриотической акции «Блокадный хлеб»; Участие в торжественном мероприятии, посвященном 80-летию со дня образования Тверской (Калининской) области; участие и помощь в организации митинга, посвященного дню Защитника Отечества; городское первенство по пулевой стрельбе, посвященное дню Защитника Отечества – судейство, помощь в организации. Помощь в организации и проведении церемонии вручения юбилейных медалей «70 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов»; помощь в проведении общешкольного «Дня Пловца – 2015»; старт акции «Георгиевская ленточка»; 5-ый городской молодежный слет «Мы- Наследники Победы»; участие в акции «Улицы Героев»; участие в гражданско-патриотической акции «День Труда и Памяти»; участие в акции «Сирень Победы»; организация и помощь в проведении военно-спортивной игры «Зарница» для 5-6 классов (МОУ СОШ № 42); участие в торжественных мероприятиях, посвященных 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов: площадка «У фронтовой землянки» (Парк Победы), творческая площадка «На солнечной поляночке» (Обелиск Победы); акция «Имя Победы»; акция «Георгиевская ленточка»; помощь в проведении финала военно-спортивной игры старшеклассников «Орленок-2015»; помощь в проведении городского финала ВСИ старшеклассников «Орленок-2015»; помощь в подготовке площадки «Разборка-сборка автомата Калашникова» (День России); участие в акции «Свеча Памяти»; участие в митинге, посвященному дню Памяти и Скорби; областной военно-спортивный слет «Защитник Отечества» - 2015, помощь в проведении, судейство сдачи норм ГТО; областная военно-спортивная игра «Орленок-2015», судейство, помощь в проведении; Выступление на общешкольном родительском собрании на тему: «Патриотическое воспитание в школе» (Презентация военно-спортивного клуба на базе МОУ СОШ № 42г. Тверь); помощь в проведении Слета часовых Постов Памяти ЦФО РФ (судейство); помощь в организации и проведении Марафона Здоровья в рамках антинаркотической недели (МОУ

СОШ № 42); участие в митинге, посвященного дню народного Единства; помощь в подготовке и проведении торжественного прохода, посвященного Параду 7 ноября 1941 года (Московская площадь, Тверь); помощь в организации и проведении Общешкольной недели Здоровья (МОУ СОШ № 42); участие в Рейде Памяти, посвященном дню Неизвестного солдата. В 2014 году студенты 3-го курса очной формы обучения направления бакалавриата «психолого-педагогическое образование» Анастасия Б. и Агизар Ш. стали победителями IV Всероссийского конкурса «Учитель нового поколения» (г. Уфа).

Тьютор совместно с преподавателями в процессе организации социально-культурной деятельности студентов выявляет уровень креативности студентов, т.е их готовности и способности к творчеству в профессии, нестандартным проектным решениям, восприимчивости к новым творческим идеям. В социокультурной деятельности тьютор совместно с преподавателями создает условия для решения культурно-воспитательных задач:

- целенаправленное приобщение бакалавров к культуре проявления веры, межнационального общения, формирование ценностных ориентаций студентов и духовных потребностей;
- стимулирование социальной активности, самостоятельности студентов в образовательном пространстве вуза и региона в вопросах противодействия экстремизму в молодежной среде;
- создание условий для воспитания патриотизма, выявления и развития способностей личности, реализации ее творческого потенциала и позитивного самоутверждения в ситуации «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», «студент – работодатель», «студент - тьютор»;
- сохранение культурной преемственности поколений, удовлетворение духовных потребностей бакалавров;

- создание условий для содержательного и развивающего досуга, реализация права на творчество, развитие общественной активности и инициативы в создании объединений и творческих союзов.

Социально-культурная деятельность студентов в вузе может быть обусловлена общекультурными, познавательными, политическими, социальными, семейными, профессиональными и другими интересами, обусловлена национально-этническими особенностями. Включение студентов в социально-культурную деятельность в образовательном пространстве вуза преподавателям и тьютору позволяет формировать у бакалавров представления о культуре межэтнического взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды, а также обучать способам психологической защиты при националистических действиях.

Критериями сформированности социокультурной компетентности студентов в процессе их включения в социально-культурную деятельность выступают: осознание совокупности моделей поведения, понимание необходимости и соблюдения сценариев культурного поведения; культурная идентичность как результат культурной идентификации, т.е. соотнесения с культурными нормами в ситуации «педагог – будущий педагог». Для оценки уровня сформированности социокультурной компетентности студентов педагогического вуза, по мнению Т.А. Носовой, могут быть выделены следующие критерии:

- изменение позиции студента с пассивной на активную, от участника деятельности к инициатору и организатору деятельности;
- изменение мировоззрения и поведения студентов по отношению к себе и социуму;
- отсутствие страха ошибки;
- умение анализировать свою деятельность и принимать конструктивную критику;

- стремление к духовно-нравственному самосовершенствованию и изменению индивидуально-личностного образовательного пространства;
- развитие механизмов внутренней саморегуляции студента [3].

Таким образом, уровень сформированности социокультурной компетентности студентов оказывает значительное влияние на активное функционирование личности в конкретной социальной среде, на формирование ее социально-культурного статуса, выбор и проведение адекватных форм ее участия в социально-культурных процессах. Одной из форм реализации студентов в социокультурной деятельности является социальная активность как проявление свойств личности в общественной жизни вуза, региона, страны в конкретных социальных условиях. Профессиональная социально-культурная деятельность студентов как будущих специалистов в области образования базируется на профессиональном и межличностном общении в ситуации «студент – студент», «студент – группа», «студент – преподаватель», отличается глубокой направленностью, несет в себе черты индивидуальности человека. Социальные начинания и инициативы, возникающие в молодежной среде в вузе, - один из результатов и условий формирования социокультурной компетентности студентов. Сферы реализации студента в социально-культурной деятельности в образовательном пространстве вуза различны:

1. Досуговая деятельность, которая предполагает реализацию в поведенческой сфере социокультурного потенциала свободного времени для получения образования, укрепления межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется проблеме выбора и проектирования форм и способов проведения свободного времени студента.

2. Профессиональная деятельность, как необходимое условие формирования профессиональной карьеры. Тренинги и круглые столы позволяют студенту приобрести качества, необходимые ему для взаимодействия в новой социальной ситуации развития, предоставляют студенту возможность применять свои умения в практической деятельности

в новом социальном пространстве. Организация профессиональных конкурсов и участие студентов в них позволяет ему научиться выражать свою позицию, анализировать свою работу и работу других, принимать конструктивную критику. Участие в конкурсах помогает в развитии таких социально важных качеств, как умение работать в команде, соотносить свои интересы с интересами группы, не теряя своей индивидуальности. Развитие духовно-нравственной сферы личности студента невозможно без участия в благотворительной деятельности. Включаясь в подобные мероприятия, студент развивает такие важнейшие духовно-нравственные качества как сострадание, милосердие, доброта, отзывчивость. Студенты осваивают социокультурную практику оказания безвозмездной помощи нуждающимся.

3. Художественно-эстетическая деятельность как возможность самоактуализации и самореализации в процессе деятельности.

4. Спортивная деятельность как основа формирования потребности в здоровом образе жизни, физическое развитие и самосовершенствование.

Реализация стратегии педагогического сопровождения процесса формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза тесно связано с использованием ресурсов вузов и возможность для студентов активно включаться в работу общественных структур созданных и функционирующих в университете: прежде всего это студенческое самоуправление, профсоюз, «Молодежный корпус» и другие объединения информацию о деятельности которых студент может самостоятельно прочитать на «Портале Универ». Одной из задач педагогического сопровождения формирования у студентов социокультурной компетентности является использование ресурса интернет-портала «Портал универ». Для этого тьютор обсуждает и анализирует со студентами возможности, предоставляемые Порталом Универ для проведения досуга, самообразования, саморазвития.

## Список литературы

1. Батищев И.В. Развитие системы социально-культурного воспитания студентов в гуманитарном вузе// Автореф. диссер. ... канд.пед.наук, М., 2014. – 24 с.

2. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: дисс... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. 176 с.

3. Носова Т.А. Организация воспитательной работы в вузе в контексте ФГОС ВПО // Высшее образование в России, 2012 г., № 7. С.91 – 97. [Электронный ресурс]: Режим доступа [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site3456/html/media93799/52%20Livshits.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site3456/html/media93799/52%20Livshits.pdf)  
Время доступа: 08.09.2015

4. Портал универ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://univer.tversu.ru/default.aspx> Время доступа: 10.10.2015.

5. Разумный В.А. Художественная педагогика// [Электронный ресурс]: Режим доступа [http://lib100.com/book/pedagogics/hud\\_ped/Художественная %20педагогика.pdf](http://lib100.com/book/pedagogics/hud_ped/Художественная%20педагогика.pdf)  
Время доступа: 08.09.2015

## **ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Смена образовательных парадигм и подходов, внедрение стандартов нового поколения влечет за собой появление иных требований к качеству образования, к организации педагогической деятельности.

Необходимой составляющей профессионализма человека является его профессиональная компетентность. Модель профессиональной компетентности современного педагога содержит: знания обо всех компонентах процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, результате и т.д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности, а также включает опыт применения приемов профессиональной деятельности и творческий компонент.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; направление профессионализации; теоретическая и практическая готовность к труду способность к сложным культуросообразным видам действий; основанный на знаниях, интеллектуально- и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности.

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К.Маркова выделяла четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную [5]:

1. Специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает

не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

Анализ многообразия источников известных отечественных ученых, таких как Л.П Алексеева, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К Маркова, Л.М. Митина, Л.А Петровская, Н.С Шаблыгина и др, позволяет нам в контексте указанной проблемы выделять следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: *компонент педагогической направленности, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.*

1. Компонент педагогической направленности включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

2. Функциональный компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

3. Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и

эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

4. Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Следует также заметить, что профессиональная компетентность педагога на послевузовском этапе не сводится к набору знаний и умений, а требует эффективного их применения в реальной образовательной практике. Причем набор знаний и умений индивидуален и совершенствуется в большей мере самостоятельно. На это требуется большой объем времени, навыки целеполагания, планирования и реализации поставленных задач. Соответственно, как на этапе профессиональной подготовки бакалавров и магистров так и на дальнейших ступенях профессионализации педагога очень важны навыки тайм-менеджмента.

Тайм-менеджмент от англ. «*time management*» - технология организации времени и повышения эффективности его использования.

Исследованием данного вопроса занимались и занимаются на сегодняшний день многие отечественные и зарубежные исследователи: О. Н. Азарова, Г.

А. Архангельский, С. И. Калинин, Л. Н. Любинская, С. Кови, А. Макензи и др.

Ритм жизни, в котором сейчас находится большинство людей, навряд ли можно назвать спокойным и размеренным. Нехватка времени, аврал и жесткий цейтнот являются испытаниями, справиться с которыми под силу далеко не каждому. Постоянное пребывание в состоянии «нужно было сделать еще вчера», «за что хвататься» вряд ли можно назвать подходящим, когда речь идет о профессиональной эффективности.

Повышенное эмоциональное напряжение, моральная и социальная ответственность часто блокирует производительность педагогической деятельности, приводит к быстрой утомляемости и апатии. Поэтому для профилактики стресса и синдрома хронической усталости необходимо формировать навыки самоорганизации как своего времени, так и пространства, которое мы распределяем между трудом и отдыхом.

В управлении временем можно выделить следующие процессы [1]:

- определение, формулировка и постановка цели;
- планирование и расстановка приоритетов;
- реализация – конкретные шаги и действия на пути к достижению цели;
- контроль достижения цели и выполнения плана.

Конечно, данные навыки можно и нужно начинать формировать еще на школьной скамье (что является показателем сформированности ученика как субъекта учебной деятельности), однако работая со студентами, можно отметить, что часто они нецелесообразно планируют и распределяют учебное время и как результат – имеют низкий уровень сформированности профессиональных компетенций. Можно предположить, что данная проблема автоматически будет перенесена на профессиональную деятельность.

Следует также отметить, что управление временем тесным образом связано с личностными особенностями человека. Без осознания себя, своих индивидуальных особенностей, сильных сторон и ограничений, только за

счет тренировки навыка – невозможно эффективно управлять временем. Нельзя добиться результата путем простого научения.

В данной статье предпринята попытка систематизировать основные направления и приемы тайм-менеджмента, которые необходимы специалисту с полифункциональной направленностью профессиональной деятельности, к которым в том числе относятся и педагоги.

Под тайм-менеджментом мы будем понимать процесс сознательного контроля над количеством времени, потраченного на различные виды деятельности, при котором увеличивается продуктивность и эффективность их результата.

Существует достаточно известная народная мудрость о том, что времени всегда хватает только тому, кто умеет его использовать. Если проанализировать рабочий день педагога - он насыщен различными видами активности, как плановыми, так и внеплановыми: совещания, педсоветы, проверка тетрадей, заполнение журналов и иной документации, контрольные работы, планирование и организация различных мероприятий, родительские собрания и многое другое. И в этом ежедневном перечне функций нужно еще успеть уделить внимание, эмоциональной поддержки и организовать психолого-педагогическое сопровождение формирования универсальных учебных действий каждого обучающегося.

В ходе теоретического анализа проблемы и основываясь на опыте проведения тренингов тайм-менеджмента, выделим основные направления работы по формированию компетенций эффективного использования времени педагогом:

1. Педагогическое целеполагание.
2. Планирование времени и расстановка приоритетов в деятельности.
4. Делегирование полномочий.
5. Педагогический самоанализ.

Остановимся на каждом направлении более подробно, раскрывая как теоретические аспекты вопроса, так и систематизируя конкретные рекомендации и упражнения.

Начнем с педагогического целеполагания как основы организации деятельности. Самое простое определение, которое можно дать цели - это результат в перспективе. Конечно, к моменту постановки цели должны быть сформированы потребности и мотивы деятельности, т.е человек должен осознавать что он хочет и зачем ему это нужно.

К формулировке любой цели предъявляются ряд требований. Во-первых, цель должна быть достижимой, нереалистичной, выходящей за предельно допустимые возможности исполнителя.

Во-вторых, цель должна быть чётко сформулирована, иначе в конечном итоге может быть достигнут результат, отличающийся от запланированного. Предположим, ваша цель спланировать и провести родительское собрание в на тему «Стили семейного воспитания и их влияние на формирование личности школьника». Но прежде чем приступать к подготовке, следует проанализировать, смогу ли я самостоятельно провести собрание или необходимо привлечь школьного психолога для раскрытия темы и как данное родительское собрание может повлиять на повышение эффективности моей профессиональной деятельности и педагогической компетентности родителей.

В третьих, цель должна быть ориентирована на результат и у нее необходимо обозначить критерии достижения. Если у цели не будет каких-либо измеримых параметров, то будет невозможно определить, достигнут ли результат.

Под педагогическим целеполаганием различными учеными понимается:

- «процесс трансформирования социальных целей образования, определенных социальным заказом, в конкретные цели образования, воспитания и развития» (О.А. Бобылева) [3];

- способность педагога выработать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам (А.К. Маркова)[5];

- сознательный процесс определения и постановки целей педагогической деятельности, в котором отражается способность учителя планировать и трансформировать общественные цели в цели своей совместной деятельности с воспитанниками, а также конкретизировать цели и выбирать эффективные способы ее достижения (Н.В. Мезенцева) [6].

Педагогическое целеполагание включает в себя прежде всего систему педагогических целей, под которыми мы понимаем ожидаемые и реально достижимые результаты педагогической деятельности.

В качестве рекомендаций при формировании компетенций педагогического целеполагания отметим следующее:

- не стоит ставить такие цели, которые способствуют увеличению стрессов в вашей жизни, где речь идет о труднодостижимых, практически «нереальных» результатах. Стоит ставить достаточно сложные цели, предполагающие усилия, но при этом иметь в виду, что они должны быть достижимыми.

- Должно быть понятно ради чего прилагаются усилия и стоит ли результат затраченных ресурсов.

- Цель должна быть выполнима в определённом временном измерении (необходимо для себя фиксировать границы ее реализации от... и до...);

- Если цель сложная и касается длительного этапа ее реализации, необходимо планировать этапы ее достижения. Важно, чтобы каждый день сложные задачи, разбивались их на мелкие до тех пор, пока не станет ясно, что именно для выполнения своего плана можно сделать уже сегодня.

Целеполагание отражается в планировании времени и позволяет наметить шаги достижения поставленных целей и спрогнозировать, сколько времени на это потребуется. Затрачивая чуть больше времени на планирование, можно сократить срок исполнения и сэкономить время и силы

в целом. Для начала необходимо составить список дел в течение каждой недели и посмотреть, как распределяются дела по дням недели. Вполне возможно, что какие-то дни перегружены, а какие-то более свободны. Для начала распределите дела по дням недели более равномерно. Составляйте списки дел с указанием даты и времени выполнения на неделю и на каждый день. Записывайте все дела, даже кажущиеся на первый взгляд абсолютно неважными. Ведь они тоже забирают часть вашего времени.

Большинство ученых-практиков утверждает, что лучше садиться за важную работу с утра - это самое продуктивное время для сложных дел, а второстепенные дела откладывать на вечер. Хотя в этом вопросе существуют индивидуально-типологические особенности человека в зависимости от режима труда и отдыха.

Рассматривая процесс планирования и реализации поставленной цели мы не можем не остановиться на еще одном важном психологическом феномене как «прокрастинация».

Прокрастинация (от англ. *procrastination* - задержка, откладывание; от лат. *crastinus* - завтра и лат. *pro* - на) - в психологии - склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам [8, с.25].

Данный феномен проявляется в том, что человек, осознавая необходимость выполнения вполне конкретных важных дел (например, своих должностных обязанностей), игнорирует эту необходимость и отвлекает своё внимание на бытовые мелочи или развлечения.

По утверждению П. Людвиг, «прокрастинация отличается от лени тем, что в случае лени субъект не хочет ничего делать и не беспокоится по этому поводу, а в состоянии прокрастинации он осознаёт важность и срочность работы, но не делает её, возможно, находя те или иные самооправдания. От отдыха прокрастинацию отличает то, что при отдыхе человек восполняет запасы энергии, а при прокрастинации – теряет» [7, с. 18].

Обычно не возникает особых проблем с прокрастинацией у людей, которые для себя могут провести черту, недвусмысленно разделяющую дела на срочные и те, выполнение которых может подождать. В технологии «тайм-менеджмент» часто используется матрица Эйзенхауэра (матрица приоритетов). Она является действенным практическим примером эффективного ранжирования дел по значимости и расстановке приоритетов.

Педагогу необходимо каждый вечер подразделять все задачи личного и профессионального характера на следующий день на 4 категории:

1. **Важные и срочные** (задачи, которые не терпят отсрочки или те дела, которые четко «привязаны ко времени» и иначе мы их планировать не можем, как уроки у педагога по расписанию).

2. **Важные, но не срочные** (приоритетные цели). Именно эти дела имеют наибольшее влияние на жизнь человека в целом, при этом прокрастинация, в первую очередь, затрагивает именно их. Сюда входит всё то, ради чего человек живёт, его наиболее перспективные цели и задачи. Поэтому необходимо осознавать наличие этой категории дел и помнить о них, как о вещах, определяющих направление движения. На ежедневном уровне это выглядит так:

- Что соответствует жизненным целям и ценностям, то, с чего человек должен начинать свой день: вставая с постели, напоминать себе, что у него есть жизненный проект.

- Выполняя важные и срочные дела из предыдущей категории, следует помнить, что всё это делается ради «важных и не срочных» жизненных целей, и осознавать, для каких именно: работаю, потому что хочу здоровую семью, лечу больной зуб, потому что мне важно моё здоровье. То есть это некий ежеминутный фильтр на любые дела.

- В этой категории нужно учесть время на отдых и разрешить его себе предоставить. Без здоровья и сил следующие категории не понадобятся.

3. **Не важные, но срочные** дела (то, что можно при необходимости делегировать). Сюда относятся всякие якобы неотложные, но в

действительности существенно влияющие на результат «мелочи». Неважность этих дел не означает, что их все можно вообще не делать, но человек должен осознавать, что они не слишком существенны и отказ от них в пользу дел 1 и 2 категории, если это необходимо, должен быть лёгким и естественным.

**4. Не важные и не срочные дела** (так называемые бесполезные занятия, которые нужно минимизировать, а в лучшем случае исключить).

Это категория ежедневных дел, которые делают очень маленький вклад в качество жизни, либо не делают его вообще, но отнимают очень много времени. Этим делам даётся время, когда человек не знает, в каком направлении лучше двигаться: ответы на все звонки, затяжные разговоры в рабочее время, затягивающиеся чаепития, деловой и личный спам, интернет-блоги т др.

В тайм-менеджменте выделяются следующие хронофаги («пожиратели времени»), которые в большинстве случаев касаются и организации труда педагога [4, с. 136]:

- телефонные звонки;
- внепланово отвлекающие от работы люди;
- плохо организованный обмен информацией в организации;
- проблемы с компьютерной техникой;
- изменения в очередности работ, навязанные коллегами или руководством;
- недостаток организационного планирования;
- недостаток умения слушать других;
- неудовлетворительная организационная структура;
- беспорядок в почте, на столе, в документах;
- исправление ошибок, которых можно было избежать;
- нерешительность;
- плохо организованные и нескоординированные собрания;
- отвлекающие факторы на рабочем месте;
- чрезмерная бюрократия;

- бесполезные разговоры с коллегами относительно своей работы и работы других людей.

Все вышеперечисленное относится к неважным и несрочным делам, которые занимают огромное количество нашего рабочего дня, а иногда и личного пространства. Их необходимо знать, отслеживать и работать над минимизацией.

Важно помнить также, что даже четко все спланировав, соблазн "сделать какое-то дело завтра" очень велик. Но если у вас есть четкий список дел, то вы поймете, что завтра вы не сможете найти время на выполнение тех дел, которые отложили с сегодняшнего дня.

Следующим компонентом в формировании профессиональной компетенции эффективно использовать рабочее время педагогом является делегирование.

Делегирование - это способ эффективного управления, при котором происходит передача задачи, а также полномочий и ответственности на выполнение другим лицам. При планировании времени очень важно установить, какую работу вы должны выполнить лично, а какую можно перепоручить. Например, вы можете пригласить на родительское собрание специалиста (медика, школьного психолога, логопеда), они владеют интересной информацией, которую вы, возможно, полдня будете искать в книгах и интернете. Также важно работать над формированием коллектива обучающихся и в частности актива класса. Конечно, для младших школьников потребуется больше этапов контроля и совместной деятельности, чем, например, мотивированным подросткам. Однако уже даже детям можно поручать выполнять ряд задач, которые могут освободить некоторое время педагогу для тех же важных и срочных дел. Например, попросить полить цветы в кабинете, подготовить дома интересный материал в форме доклада по теме, что сократит время подготовки к конкретному уроку и др.

Даже если человек умеет ставить цели, делегировать, планировать и выделять приоритеты - это лишь полдела. Важно помнить, что оценка всегда производится по результату. Поэтому заключительным навыком педагогического тайм-менеджмента является контроль и самоанализ эффективности выполнения профессиональных задач, что в совокупности называется педагогической рефлексией.

Бизяева А.А под педагогической рефлексией понимает «сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика» [2, с.18]. Автор выделяет двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии:

1.Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2.Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

Таким образом, рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. В контексте исследуемой нам проблемы – это педагог который четко понимает плюсы и минусы элементов планирования решения собственных педагогических задач, понимающий пути мотивации выполнения действий в определенной последовательности и умеющий расставлять приоритеты активности, получив знания на собственном опыте.

Рефлексия собственной деятельности педагога с точки зрения продуктивности рассматривается в трех основных формах в зависимости от функций, которые она выполняет во времени: ситуативная, ретроспективная и перспективная.

*Ситуативная рефлексия* выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» педагога и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия "здесь и сейчас". Рассматривается способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

*Ретроспективная рефлексия* служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, искать причины собственных неудач и успехов в планировании, грамотном распределении времени и реализации педагогических задач.

*Перспективная рефлексия* включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее, т.е. при ее реализации цикл эффективного управления временем замыкается и мы снова переходим к этапам педагогического целеполагания и планирования.

В заключение отметим, что у тайм-менеджмента есть огромный ресурс в повышении эффективности деятельности педагога, удовлетворенности профессиональной активностью, активизации личностного потенциала для решения актуальных и перспективных задач.

#### Список литературы

1. Архангельский Г. Тайм-драйв: как успевать жить и работать. М., 2009.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Издательство: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. - 216 с.

3. Бобылева О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х-80-е гг. XXв. ...дисс. канд.пед.н. Хабаровск, 2008.
4. Браткин А., Скоробогатова И. Чемоданчик тренера. М.: Генезис, 2004., - 206 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. – 298 с.
6. Мезенцева Н.В. Особенности педагогического целеполагания в зависимости от уровня их личностной зрелости //Теория и практика общественного развития, №6., 2011, с. 95-101.
7. Людвиг П. Победи прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра. М.: Альпина Паблишер, 2014.- 263 с.
8. Тарасевич Г. Прокрастинация: болезнь века// Русский репортёр: журнал.- Москва: PunaMusta Oy, 2014.- № 14 (342). - с. 20-29.

## **КОММУНИКАЦИЯ СО СТУДЕНТАМИ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «В КОНТАКТЕ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Современный мир очень динамичен, и в социальном, и в техническом плане – развиваются информационные технологии, развиваются коммуникационные технологии и образовательные тоже. Интернет-общение очень изменилось за последние 10 – 15 лет. Если раньше это была электронная почта, форумы чаты, где пользователи были безлики и анонимны, то сейчас функционируют социальные сети, где у участников общения есть персональные страницы. Свою страницу можно наполнять контентом по своему усмотрению: добавлять фотографии, музыку, видео, тексты, в целом придавать странице индивидуальность и свой стиль.

«Взаимодействие человека и общества происходит одновременно в нескольких плоскостях, вследствие чего коммуникативное пространство личности значительно расширяется, так же как расширяется и набор исполняемых ею социальных ролей. Информация становится не только доступной, но и легко производимой. С помощью быстроразвивающихся технологий в области средств массовой коммуникации человек вывел производство информации на совершенно новый уровень, ранее не доступный широким массам» [5].

Система образования за последние несколько лет (как минимум 5 – 7) претерпела кардинальные изменения. Мы перешли на многоуровневую систему, появились такие категории студентов как «бакалавры», «магистры», слово «специалитет», которое и не употреблялось лет десять назад, выпускники были специалистами по умолчанию. Появился компетентностный подход, что само по себе представляет хорошую идею –

студент должен на выходе не только обладать знаниями, но и конкретными практическими умениями, владеть определёнными операциями, технологиями. Это адекватный посыл, поскольку работодателю нужен компетентный профессионал, который реально умеет что-то делать.

В настоящее время у студентов довольно много технических возможностей, Интернет изобилует образовательной информацией, есть электронные библиотеки, в цифровом виде можно найти учебники, статьи, конференции, нет необходимости стоять в очереди и сидеть в читальном зале библиотеки. Кроме того студенты хорошо оснащены техническими средствами, так называемыми гаджетами: планшетами, смартфонами, не говоря уже о компьютерах. Всё это значительно экономит время и делает жизнь учащихся удобнее.

Сейчас преподаватель высшей школы может столкнуться с рядом актуальных особенностей образовательного процесса.

1. Многообразие учебных планов и, соответственно, групп (бакалавры, магистранты; заочная форма; обучающиеся на базе высшего образования, дополнительные квалификации, обучающиеся по сокращённой программе и т.п.).

2. Увеличение часов, отведённых на самостоятельную работу студента. К примеру, если раньше на предмет «Психология рекламы и массовой коммуникации» отводилось 4 часа в неделю, то сейчас – 2. И это дисциплина из вариативной части, а та же участь постигла и базовые предметы, например, социальную психологию, возрастную психологию и т.д.

3. Рейтинговая система в вузе для студентов очной формы обучения. Студент, набирая баллы, показывает ими степень освоения предмета. Баллы можно получить как в результате аудиторной работы, так и самостоятельной, в том числе, выполняя письменные контрольные работы.

4. Особые категории студентов, имеющие индивидуальные планы и свободное посещение по разным причинам: по состоянию здоровья, спортсмены, находящиеся в отпуске по уходу за ребёнком и т.п. Кроме того,

есть студенты, переводящиеся из другого вуза или другого направления, которым нужны задания, чтобы сдать зачёт или экзамен.

Какие трудности это создаёт для преподавателя?

Для каждой группы нужен свой подход, свой план, свои разработки, свои задания для контроля. Не смотря на то, что аудиторных часов относительно немного, и, казалось бы, лекций и практических занятий разрабатывать тоже не очень много, но работу проделываешь большую. Получается, что всё равно для каждой дисциплины и направления нужны: разработки лекций, разработки семинаров, задания для самостоятельной работы, вопросы для контроля. Даже если одна и та же дисциплина есть на очной и заочной форме, для заочной всё равно нужно давать отдельное задание. Задание меньшего масштаба, это раз, предполагающее больше продуктов деятельности, выполненной самостоятельно, не аудиторно, это два. И всё это нужно донести до слушателя без информационных потерь и искажений.

Самостоятельная работа студентов не ограничивается чтением учебников и монографий, ведь кроме знаний, будущим профессионалам ещё необходимо овладеть компетенциями, наработать конкретные практические навыки. Причём самостоятельно. Когда рядом нет наставника (тренера, так сказать), направляющего работу, дающего обратную связь. Задача преподавателя в таком случае – сформулировать задания с чёткими инструкциями, которые бы студент мог выполнять самостоятельно, своеобразный тренажёр для формирования умений.

Рейтинговая система активизирует студента на работу во время семестра, а не только к сессии, она создаёт внешнюю мотивацию – набрать баллы и не сдавать зачёт или экзамен. Но тогда нужны критерии начисления баллов, корректной оценки результатов, их нужно разработать для каждого направления, для каждой дисциплины (коих может быть много). Мало разработать, индивидуальную работу студентов нужно регулярно отслеживать во время семестра и выставять баллы. Это проще, когда группа

небольшая, к примеру, 12 – 15 человек, тогда есть динамика и видна работа каждого. Если же группа 25 – 30 человек, тогда возникают сложности, особенно если семинаров отведено мало. Как каждому студенту показать, что он учится? Нужны задания и формы активности, чтобы каждый мог себя проявить.

Особые категории студентов редко посещают или вообще пропускают занятия, они в стороне от группы, в стороне от образовательного процесса. У них могут быть ограниченные контакты с сокурсниками, у которых можно бы было что-то спросить, но и до них нужно донести ту же информацию, те же задания, те же вопросы к экзамену.

Кроме того, можно обозначить ряд дополнительных проблем, которые мешают рабочему процессу и которые нужно решать. Пропуски занятий работающими студентами очной формы, заочники, которые приходят только на экзамены (на занятия их не отпускает работодатель). Не зря в массовом сознании возникло выражение «Раньше студенты учились и подрабатывали, а теперь работают и подучиваются». Инфантилизм студентов, не сплочённые группы, нарушенная коммуникация между учащимися (каждый сам за себя). Некоторые студенты, получив задание устно, потом его не делают, либо делают неверно, потом утверждают «а я не слышал», «я не так понял», «мне так передали» или вообще коронное – «меня не было».

Всё вышеперечисленное обусловило необходимость создания единой информационной площадки доступной и удобной для всех. Пространства, где можно оставлять информацию (чтобы она доходила до всех) и получать оперативную обратную связь. Так возникла идея создать группу в социальной сети «ВКонтакте», предназначенную для коммуникации со студентами. В этом я пошла от актуальных проблем практики и реального опыта работы.

Опишу собственный опыт создания и администрирования группы «Психология с Ольгой (Тверь)». В настоящее время сайт «ВКонтакте» является очень популярным, там зарегистрированы практически все

студенты, некоторые проводят там довольно много времени. Структура и интерфейс сайта подавляющему большинству понятны и привычны, следовательно, не требуется дополнительное время на освоение ресурса. Создано сообщество было в 2013 году, на настоящее время насчитывает более 280 участников. Группа открытая, к ней может присоединиться любой желающий пользователь. Она предназначена в первую очередь для студентов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Социальная работа».

Группа помогает преподавателю решать две задачи, во-первых, оперативно и чётко доносить информацию до студентов, во-вторых, мотивировать их на обучение, поддерживать с ними контакт, добавлять элементы неформального общения и интерес к психологии.

Название «Психология с Ольгой (Тверь)» было придумано исходя из соображений лаконичности и чётких указаний на направление обучения (психология), на автора (имя Ольга) и на город (Тверь). Я специально не добавляла отчества в название, чтобы несколько отойти от формализма учебного заведения, кроме того, социальная сеть – это иное пространство со своей субкультурой. Здесь несколько иные социальные роли, если в аудитории это «преподаватель – студент», здесь – «администратор сообщества – пользователь».

Под социальной ролью в психологии понимается «а) функция, б) нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого человека, занимающего конкретное место в обществе» [2]. Согласно ролевой теории личности поведение человека описывается, исходя из ролей, которые он играет в обществе. Основные положения данной теории были высказаны учеными Дж. Мидом и Р. Линтоном, социальная роль, по Р. Линтону, выступает динамическим аспектом статуса, взаимосвязанного со структурой общества. Т. Парсонс рассматривает социальные роли как важный элемент в системе действия. При этом статус рассматривается не только как объективное положение индивида в системе определенных социальных

отношений, а как субъективная категория, т.е. «организация ролевых ожиданий», которые подразделяются на ожидания-права и ожидания-обязанности индивида при исполнении им той или иной роли [6,7].

В социальной психологии установлено, что в деловом, формальном общении присутствуют элементы неформального. Специалисты по деловому общению пишут, что «жестокая иерархия официального общения мешает реализации творческих возможностей человека, заключая его в административные (бюрократические) рамки (табу). Поэтому в корпорации существуют и неофициальные (персонифицированные) отношения – неофициально деловое общение, которое «очеловечивает» корпоративные отношения». «Неофициальное общение носит дружеский характер и использует модальную (эмоциональную) информацию, что помогает развитию атмосферы доверия, тесного сотрудничества и воспитывает чувство уважения к предписанным в данной группе социальным нормам. Использование такого вида общения, сближение его с официальным помогает руководству добиваться «доверительного общения», проводить нужную политику и получать ценную информацию» [1].

Неформальные элементы делового общения целесообразно включать в разумных пределах и в учебные ситуации, это помогает наладить коммуникацию со студентами, создать более благоприятную психологическую атмосферу. В настоящее время в некоторых компаниях (к примеру, коммерческих, производственных) не употребляются отчества, к начальнику можно обращаться по имени и на «Вы», а по имени и отчеству обращаются только к директорам. Таким образом, элементы неформального помогают отойти от строгой вертикальной позиции в общении, попробовать иную форму поведения, тем самым расширив свой опыт и репертуар ролей.

Не случайно общение в социальной психологии определяют как «форма деятельности, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к возникновению психологического контакта, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии,

взаимопереживании и взаимопонимании» [цит. по 3]. Обратим внимание на такие слова как «равными партнерами» и на результат – возникновение контакта.

Рассмотрим структуру сообщества, она обусловлена техническими параметрами сайта «ВКонтакте». Самая важная часть – это стена, где размещается разного рода информация, в том числе прикрепленные файлы: задания к семинарам, задания по курсу в целом, объявления, поздравления и т.д. Стену можно комментировать, так студенты могут дать обратную связь, задать вопросы, поделиться материалом в своей группе.

Фотоальбомы: здесь аватары группы (фото администратора для узнаваемости); краткие рекомендации по написанию ВКР; кроме того, альбомы можно дополнять фотографиями с мероприятий со студентами. Видеозаписи содержат учебные видеопрезентации, выполненные в программе Picasa. Раздел документы содержит файлы в формате Word, собственно тексты нужные для учёбы.

Содержание группы можно разделить на 2 категории:

1. Учебные формальные материалы.
2. Неформальные материалы.

Рассмотрим каждую из них подробнее.

Самое главное, конечно, это учебные материалы, для передачи их студентам группа и была создана. Коммуникация осуществляется в письменной форме, опосредованно. Письменная речь однозначна, все получают единый текст, если, к примеру, объём работы составляет 5 страниц, то это никак не 2, если сказано – задание выполняется каждым индивидуально, значит, не одно на двоих. Учебные материалы можно донести до студентов и в методических рекомендациях в бумажной брошюре, группа не исключает создание «методичек». Но нужно время на её издание/печать, учебные курсы каждый год обновляются, студенты каждый год получают разные задания, группа в электронном виде хороша своей

оперативностью. При необходимости материалы всегда можно скачать, скопировать и распечатать.

Есть виды сообщений, доносимых до пользователей. Самое главное и масштабное – это рекомендации по дисциплине, там самое основное: задания для самостоятельного выполнения с подробными инструкциями, список литературы, вопросы к зачёту/экзамену. Word позволяет оформить документ по-своему усмотрению, необязательно использовать стандартный Times new roman и чёрный шрифт, цветной шрифт позволяет выделить нужные части текста, добавить графические элементы (звёздочки, стрелочки и т.д.)

Рассмотрим, рекомендаций по дисциплинам на конкретных примерах, в каждом из них приводится одно из заданий. В основном в заданиях применяются образовательные технологии: проектирование и анализ случая (case-study).

*Пример.* Задание для студентов 4 курса, направление «Психология», дисциплина «Психология рекламы и массовой коммуникации».

«Задание. Создать проект рекламы для организации. Ответить письменно на вопросы.

Форма – видео ролик, подробное описание ролика. Печатная реклама (картинка). Интернет сайт.

Организации для рекламы: (принимаются только эти варианты)

1.Кафе кондитерская. 2.Магазин одежды. 3.Магазин спортивных товаров. 4. Студия танцев.5. Ночной развлекательный клуб. 6. Туристическое агентство.

Вопросы:

1. Актуальность деятельности организации?
- 2.Миссия организации? Принципы работы?
- 3.Целевая аудитория?
4. Название организации?
5. Рекламный слоган?
6. Информация необходимая для создания рекламы?»

*Пример.* Задание для студентов 3 курса, направление «Психология», дисциплина «Социальное влияние».

«Задание 1. Самостоятельное домашнее задание выполняется индивидуально, письменно.

Подобрать и описать упражнения:

1. направленные на знакомство группы, на приветствие друг друга (в количестве 3);

2. психогимнастические упражнения (в количестве 3).

Итого 6.

Провести в аудитории: озвучить инструкцию, следить за ходом выполнения, организовать обратную связь.

Образец

1. Знакомство, приветствие.

Упражнение «Жестами о себе».

Участники сидят в общем кругу. Инструкция: «Изобразите себя жестами. 1ый раз – покажите такого себя, которого презентуете окружающим, 2й раз – с которым знакомы только вы, 3-й – себя идеального».

*Пример.* Задание для студентов дополнительной квалификации, «Юридический психолог», дисциплина «Психология социального отчуждения»

«Задание 2. Осуществить диагностику смысложизненных ориентаций личности у одного испытуемого. Под испытуемым понимается любой человек, личность остается анонимной, указывается пол и возраст. Представить количественные результаты, дать содержательную интерпретацию по тесту в целом и по субшкалам. Оформить письменно, приложить бланк методики».

Инструкция по выполнению должна быть короткой, лаконичной, максимально чёткой и понятной, чтобы студент самостоятельно мог выполнить задание, чтобы результаты его трудов соответствовали предъявляемым требованиям.

Кроме заданий по курсу в рекомендации имеет смысл включить так называемые отработки – задания для студентов, пропустивших занятия. Как показывает практика, таковые имеются каждый семестр в каждой группе. Указать: дату занятия, тему, задание для выполнения.

*Пример.* Задание для студентов 4 курса, направление «Психология», дисциплина «Профессиональная деятельность психологических служб».

«Отработка пропущенных занятий

4 февраля. Вводный семинар

Тема. Роль притч и историй в психологической помощи.

Задание 1. Проанализировать 4 (четыре) притчи из книги Н. Пезешкиан (Пезешкян) «Торговец и попугай»: 1) «Тень на солнечных часах», 2) «Только часть правды», 3) «Причина для благодарности», 4) «О вечной жизни».

Ответить на вопросы:

? О чем история? Какую мысль в ней можно донести?

? Что может измениться в сознании клиента?

? В каких ситуациях она применима? Для каких проблем?»

Также в подобных рекомендациях по курсу целесообразно прописать критерии оценки, требования к студенту для единообразного понимания всеми.

*Пример.*

«Критерии оценки.

Тема/занятие считается проработанным, реализованным, если:

1. посещение + устный доклад (11 баллов).

2. посещение + письменный доклад (9 баллов).

3. отработка без посещения см. раздел «Отработка» - доклады по всему пропущенному семинару либо самостоятельная работа по практическому занятию. (8 баллов)».

«Если задания не выполнены, оценка «автоматом» не выставляется, студент сдаёт экзамен».

Важно формой работы студентов является написание исследовательских работ в формате курсовых и выпускных квалификационных, поэтому в группе «ВКонтакте» отводится место и этому. Наряду с методическими рекомендациями (которые обычно бывают 15 – 20 страниц и куда, к сожалению, не очень охотно заглядывают студенты), можно иметь краткий справочный документ, где представлены основные идеи и требования к курсовой/ВКР. И лучше тогда его сделать не текстовым документом, а картинкой, расположив немного текста крупным шрифтом для удобного восприятия. Подобные картинки легко выполняются в программе Paint, где можно выбирать цвета фона и текста.

*Пример.*

«Формат практических рекомендаций

КАК ЭТО ДЕЛАТЬ

1. Разработка программы тренинга.
2. Программа психологического сопровождения.
3. Научно-популярные статьи, лекции, предназначенные для психологического просвещения населения.
4. Планы круглых столов, семинаров».

«ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА СВОЮ КУРСОВУЮ РАБОТУ НЕСЁТ АВТОР!»

Рассмотрим теперь элементы неформального общения, которые придают больше эмоциональности группе с деловой, учебной направленностью, задействуют правое полушарие. К ним отнесем: поздравления, напутствия, рекомендации, шутки. Они помогают установить и поддерживать контакт со студентами, помогает быть преподавателю клиентцентрированным, создают впечатление равнодушия преподавателя к успехам студента, т.е. вносят элементы межличностных отношений.

Согласно Карлу Роджерсу и его последователям человекоцентрированный подход применим не только в психотерапии, но и в образовании, вот что об этом пишет, к примеру, А. Б. Орлов: «Перестройка

традиционной практики обучения и воспитания в рамках человекоцентрированного подхода осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном развитии» [4].

Защита ВКР является для студентов стрессовым и важным мероприятием, поэтому нужно поддержать их в этом ответственном деле, выступить фасилитатором. И здесь вполне уместно внести элементы неделового общения, потому что формальные рекомендации строгим научным языком уже изложены и доведены до них. Студенты нуждаются не только в информационной поддержке, но и в эмоциональной. Далее приведён текст, где учитываются оба эти аспекта, стиль изложения здесь публицистический, потому что в первую очередь он должен быть доступным.

*Пример.*

«Дорогие выпускники!

Давайте, я вам поведаю, как оформить РАЗДАТОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ для защиты.

Принцип 1. Чем понятнее комиссии, что здесь, тем лучше.

Принцип 2. Чем ярче, показательнее здесь результаты, тем лучше. Очевидно – цель достигнута, задачи решены, гипотезы подтвердились.

Принцип 3. Эстетика. Шрифты, рисунки, цвета... всё можно обернуть в свою пользу.

Принцип 4. Я крут! Если ваша работа не стандартная: сами провели эксперимент, сами разработали опросник, провели фокус-группу, разработали программу по психологическому сопровождению (кого-н. куда-н.))) и т.д. Напишите это, не стесняйтесь!»

Подобные обращения хорошо сопроводить интернет-мемами – изображения с текстом, которые привычны для восприятия молодёжи. Например, здесь изображён персонаж из сериала «Как я встретил вашу маму» Барни и текст «вызов принят».

Я считаю допустимым использование публицистического стиля в Интернет-общении со студентами, потому что это находит эмоциональный отклик, снижает стресс и выделяется на фоне научных текстов, которых они и так читают немало за время обучения. Кроме того, студенты психологи четыре года осваивали научный язык, но во время психологической помощи им необходимо говорить на языке клиента, сохраняя научность, поддерживая доступность.

В неформальных сообщениях можно создать иллюзию раскрытия тайны, что, возможно, привлечёт внимание аудитории. Особенно, если эта «тайна» связана с актуальным событием, таким как защита ВКР.

*Пример.* «Дорогие студенты, защищающие дипломы!

Я поведаю вам тайны...

Вопросы, которые может задать комиссия...

1. Дать определение базовых понятий.
2. Основная идея вашей работы?
3. На что вы опирались, когда формулировали эту гипотезу?
4. В чем практическая значимость?
5. Почему вы выбрали этот метод статистической обработки?

Только тсссс!.. Все по-тихому идём дома к компам, делаем чай/кофе, открываем файл с дипломом и с загадочным лицом ищем ответы ;)))»

Сообщение сопровождается картинкой со знаменитым мемом «KEEP CALM AND...» (сохраняй спокойствие), в данном случае фраза была продолжена «пиши диплом».

Стена группы также содержит обращения: «Уважаемые студенты заочной формы обучения! Добро пожаловать на сессию!» или «Поздравляю 41 группу с защитой бакалаврских ВКР! Вы дошли до финишной черты и

преодолели её! Молодцы!!!». В группе обращается внимание на рубежные черты, например, завершение семестра: «Сезон 2015/2016 объявляется закрытым! Поздравляю всех выпускников! Желаю успехов и благополучия.

Всем студентам, выпускникам и все всем всем приятного отдыха))))  
Ловите волну ;)» (прикреплена фотография с морской волной).

Сообщения также представлены в форме объявлений и предупреждений. «Всем, кому что-то от меня нужно: - 2 курс ЗФО курсовые по возрастной пси (и не только от меня!), - юр психологи ВКР.

Добро пожаловать 29 июня в 10.30. ауд. 435.

P.S. Кто принесёт готовые курсовые, тот молодец, тому – положительная оценка. Кто нет – у того задолженность. И не молодец».

Опыт нескольких лет показывает, что подобные формулировки не создают последующего панибратского отношения к преподавателю со стороны студентов, общение в рамках аудиторий продолжает быть деловым.

Возможности сайта «ВКонтакте» позволяют делиться в группе информацией из других сообществ, можно размещать научно-популярные психологические статьи, шутки, картинки, афоризмы, карикатуры, которые будут интересны студентам, в частности будущим психологам и специалистам по социальной работе и всем, изучающим психологию. Например, «Для того, чтобы чего-то добиться в жизни, нужны связи. Хорошие нейронные связи».

Коммуникация со студентами с помощью группы в социальной сети приносит результаты и помогает решать задачи образовательного и воспитательного планов.

1. Оперативное получение информации от преподавателя и единое понимание всеми учебных заданий.
2. Экономия времени на занятиях по записи и фотографированию заданий.
3. Развитие навыков самостоятельной работы студентов.

4. Развитие общекультурных компетенций студентов (связанных с информационными технологиями).

5. Установление и поддержания контакта со студентами (с помощью элементов неформального общения).

В данной статье рассмотрен авторский опыт применения образовательных технологий, реализуемых в сфере Интернет-общения. Подобную форму коммуникации со студентами можно назвать современной и даже инновационной, хотя сама социальная сеть «ВКонтакте» была создана в 2006 г. и уже инновационной не является, но её прикладное значение – бесценно.

#### Список литературы

1. Капитонов Э.А., Зинченко Г.П., Капитонов А.Э. Корпоративная культура: теория и практика // <http://uchebnik.online/povedenie-organizatsionnoe/korporativnaya-kultura-teoriya.html>
2. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.:Харвест, 2004.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2003.
4. Орлов А.Б. Человеко-центрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике // Библиотека Центра психологического консультирования ТРИАЛОГ // <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>
5. Сайкин Е.А. Социальные роли и многомерность личности // Известия Томского политехнического университета / Выпуск № 6 / том 316 / 2010 / <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-rol-i-mnogomernost-lichnosti>
6. Шибутани Т. Социальная психология/ Пер. с англ. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
7. [http://studme.org/1821071225145/psihologiya/rolevoe\\_povedenie\\_ustanovka](http://studme.org/1821071225145/psihologiya/rolevoe_povedenie_ustanovka)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРАКТ В ДИАДЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ - СТУДЕНТ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

Социально-экономические изменения, происходящие в России в последние годы, детерминировали необходимость подготовки студентов, способных компетентно ориентироваться в многообразии профессиональных парадигм.

Компетентная ориентация студентов, способных принимать инновационные решения, преобразовывать педагогическую действительность в реалиях будущей профессиональной деятельности становится доминантой и определяет содержание педагогики и психологии высшего образования на современном этапе развития.

Сущностными характеристиками компетентной ориентации студентов вуза являются:

- целостное позитивное восприятие мира
- целенаправленная потребность в профессиональной деятельности
- изучение теоретико-методологических основ исследования
- выявление ориентиров и ценностей
- управление и оценка учебной деятельности
- формирование компетенций при изучении конкретных дисциплин в образовательном процессе университета.

Значимость указанных процессов соответствует целям и задачам, представленным в приоритетных программных документах развития отечественного образования: «Национальная доктрина образования на период до 2025 г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», где обращается внимание на необходимость формирования

самостоятельных, мобильных, творческих и уверенных в себе личностей. [11, 15]

Проблема компетентностной ориентации студентов в образовательном процессе вуза, проектирование жизненного профессионального опыта, рефлексия деятельности и возможности включения в саморазвитие актуальна в современном педагогическом взаимодействии. [14]

При реализации компетентностного подхода большинство проблемных вопросов возникает именно в выстраивании взаимоотношений в триаде «преподаватель – студент – работодатель».

Сегодня встает острая необходимость в выработке новых подходов в формировании взаимоотношений вуза и работодателей, а также использовании многочисленного арсенала методов, форм и способов взаимодействия и диалога вуза с различными внешними агентами, подходящих для российской действительности.

Однако основополагающим для качественной подготовки любого профессионала в условиях современного ВУЗа являются взаимоотношения в диаде преподаватель – студент, поскольку качество полученного образования определяется не только уровнем полученных знаний, но и профессиональными умениями, позволяющими творчески решать возникающие проблемы, активно взаимодействовать с людьми на основе установления субъектных отношений. Одним из наиболее важных моментов в этом является то взаимодействие, которое складывается между преподавателем и студентом: вступая в субъектные отношения и являясь их активным участником, студент начинает воспринимать реализуемые способы общения как норму, как свой индивидуальный выбор. [1, 3, 12]

Взаимодействие в системе «преподаватель – студент» представляет собой систему взаимных воздействий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования. Подобное взаимодействие имеет большое принципиальное значение с точки зрения аксиологической составляющей, поскольку это взаимодействие

между преподавателем и студентом влияет на формирование личностных структур, систему будущих профессиональных отношений обучающегося. [2]

Важно иметь в виду, что процесс взаимодействия преподавателя и студента протекает в столкновении целей, интересов, жизненных позиций, мотивов, личного индивидуального опыта, что вызывает диалектические изменения форм взаимодействия в ходе учебного процесса.

В процессе развития взаимодействия создается структура отношений преподавателей и студентов, которая закрепляется на уровне их межличностных контактов. [4]

Многие педагоги склоняются к тому, что, обучая, преподаватель должен выявить скрытый мотив обучаемого, на удовлетворение которого студент вуза ориентирован в первую очередь: престиж, расширение кругозора, приобретение научных и практических знаний и др. Поэтому одним из основных требований к организации образовательного процесса должна стать готовность преподавателя не только качественно и на высшем уровне выполнить свои обязательства в процессе трудовой деятельности в учреждении, предоставляемом образовательные услуги, но и удовлетворить «невысказанные» пожелания, ожидания студента от обучения в ВУЗе. Т.е. речь идет о формировании позитивного имплицитного соглашения, формирующегося у сторон в рамках любого социального взаимодействия в том числе и в рамках взаимодействия преподаватель – студент.

Наиболее полно особенности такого негласного соглашения описывает психологический контракт.

Традиционно о психологическом контракте говорят в контексте психологии труда, поскольку этот феномен описывает прежде всего социальные взаимоотношения субъектов труда и организации, поэтому целесообразно дать небольшую историческую справку о становлении и формировании этого понятия.

Исторически сложилось так, что сначала в рамках официального договорного права очень четко разводили два типа контрактов, устанавливающих трудовые отношения это - операционные (официальные или юридические) контракты найма и контракты взаимоотношений (Macneil, 1985).

Позже стали говорить о том, что существует официальное юридическое соглашение и неофициальное соглашение сторон социального взаимодействия, причем неофициальный договор (под ним понимают психологический контракт) объединяет в себе черты, как операционного контракта, так и контракта взаимоотношений, и, следовательно, такой конструкт наиболее полно отражает трудовые отношения в организации. Такой контракт формируется в любых типах отношений, характеризуется равноправием сторон социального взаимодействия (в отличие от юридического контракта), проблемным звеном такого соглашения является правильное понимание сторон друг друга. (Rousseau and Wade-Benzoni, 1994, Guzzo and Noonan, 1994).

Впервые термин «психологический контракт» был введен Крисом Аргирисом (Argyris, 1960). Он определил психологический контракт как имплицитное познание (когнитивные процессы, действующие независимо от сознания) индивидом организационной действительности.

В 1962 и 1965 году вышло еще две работы, в которых давалось расширенное понимание психологического контракта.

В первой, Левинсон соавторами определили психологический контракт как совокупность взаимных ожиданий, которые участники взаимоотношений зачастую не осознают, но они влияют и управляют их. Эти ожидания не явные, формируются на основе прошлого опыта и изменяются с течением времени. Авторы описывали ожидания как взаимные, т.е. каждая сторона негласно соглашается с ожиданиями другой стороны. (Levinson, Price, Munden, Mandl, Solley, 1962).

Во второй Э. Шейн подчеркивал важность психологического контракта для понимания и управления поведением сотрудников в организации. «Понятие психологического контракта подразумевает, что у нового члена организации, различных менеджеров и других членов этой организации существует не сформулированный в письменном виде набор ожиданий, которые справедливы во все времена» (E. Schein, 1965).

Коттер определяет психологический контракт как «...неявный контракт между человеком и его организацией, который определяет то, что каждая из сторон обещает дать и ожидает получить друг от друга в их отношениях. ... набор ожиданий, обещаний соответствий и несоответствий составляет суть и модальность психологического контракта», что выводит определение понятия на качественно новый уровень (Kotter, 1973).

В результате более поздних исследований удалось расширить это определение относительно обещаний и обязательств сторон: «Психологический контракт связан с убеждениями индивидуума касательно обещаний, его и других; эти обещания были даны, их приняли и на их выполнение рассчитывают. Поскольку психологический контракт представляет собой то, как люди истолковывают обещания и обязательства, то две стороны одних и тех же трудовых отношений (работник и работодатель) могут придерживаться различных взглядов по поводу одних и тех же условий, совершенно не осознавая этого» (Rousseau and Wade-Benzoni, 1994).

Процесс формирования психологического контракта - это процесс осознания этих обязательств» (Херриот и Пембертон Herriot P., 1995).

Переходной точкой в развитии концепции психологического контракта можно считать публикацию в 1989 году семинарской статьи Д. Руссо, в которой автор объединила различные подходы к исследованию имплицитного соглашения. С появлением этой работы, к феномену психологического контракта стали относиться, как к научному конструкту, что сыграло свою роль в построении теории и дальнейших исследованиях.

Из определения контракта Руссо следует: «Термин психологический контракт, относится к вере человека относительно сроков и условий соглашения о взаимном обмене между человеком и другой стороной. Ключевые вопросы включают веру, что обещание было сделано, и его рассмотрение предложено, в обмен на это обещание, стороны связываются некоторым набором взаимных обязательств..., ... психологические контракты очень субъективны, и стороны отношений не обязательно должны согласовывать его..., что сопряжено с трудностями понимания, поскольку каждый индивид наполняет психологический контракт своим собственным содержанием ...» (Rousseau, 1989).

Согласно Руссо, психологический контракт со временем превращается в достаточно устойчивую модель или схему организационного поведения (Rousseau, 1998). Т.е информация о межличностных отношениях в контексте психологического контракта интегрируется со знаниями о себе и о других людях, образуя различные «схемы отношений» (Baldwin, 1992,1999).

Позже Руссо конкретизировала определение контракта: «... ожидания входят в контракт только лишь тогда, когда они базируются на обязательствах» (Rousseau, McLean Parks, 1993, Rousseau, 1995). Руссо определяет обязательство как некое согласие на определенные действия в будущем. [7]

В современном понимании психологический контракт – это феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах субъекта, его представлениях об условиях соглашения, о взаимном обмене обещаниями. Он представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи. Психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями субъекта, опосредован

особенностями среды, меняется и развивается с течением времени в ответ на внешние условия и из-за своей субъективной природы имеет тенденцию к нарушению (Ребрилова, 2009). [8]

Таким образом анализ определений психологического контракта наталкивает на мысль о том, что этот феномен формируется в рамках любого социального взаимодействия не зависимо от того складывается оно в рамках трудового, воспитательного, развивающего или образовательного процесса.

Под образовательным процессом понимается профессионально организованное взаимодействие преподавателя с обучающимися, включающее все элементы учебно-воспитательной работы. Педагогические взаимоотношения складываются в результате субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Образовательный процесс в вузе – это саморазвитие личности в культуре в процессе ее свободного и ответственного взаимодействия с преподавателем, системой образования и культурой при их помощи и посредничестве. [5, 6]

Взаимодействие между преподавателем и студентом рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого обе стороны наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. [2]

В ходе социального взаимодействия между различными субъектами образовательной деятельности возникают психологические сложности, смысловые барьеры, и др. значительно снижающие уровень взаимопонимания между преподавателями и студентами. Управление процессом гармонизации взаимоотношений будет способствовать преодолению таких барьеров.

Гармонизация образовательного процесса в вузе возможна только при условии диагностики качества взаимоотношений субъектов образования, а, следовательно, диагностики психологического контракта в диаде преподаватель - студент. На основании эмпирических данных исследования психологического контракта в диаде преподаватель – студент,

представляется возможным разработку рекомендаций по управлению психологическим контрактом студентов в процессе их сопровождения в образовательном процессе ВУЗа. [13]

Для диагностики психологического контракта в организации Ребриловой Е.С. предложена авторская методика «Структура и свойства психологического контракта». [9, 10]

Адаптация этого инструментария под целевую аудиторию позволит использовать его для скрининговой диагностики имплицитного соглашения, формирующегося в диаде преподаватель – студент, что позволит изучить вид структуры, свойства и тип психологического контракта и, следовательно, разработать практические рекомендации по оптимизации образовательного пространства современного ВУЗа для более успешного формирования необходимых компетенций.

Так в качестве примера, может быть следующий вариант инструкции:

«Когда мы поступаем в университет, то мы имеем определенные ожидания (желания, предположения) относительно того, что мы здесь будем делать, чем заниматься в свободное от учебы время, и что должны получить как студенты, как должны быть оценены наши знания на экзаменах и зачетах и т.д.

Также в любых социальных взаимоотношениях подразумевается, что стороны этих отношений имеют права и обязательства. Когда мы поступаем в университет, то предполагаем, какие обязательства и в какой степени мы должны выполнять перед преподавателями, факультетом, университетом в целом. Со временем некоторые наши обязательства также, как и ожидания могут изменяться или вовсе пропадать.

Ответьте, пожалуйста, когда Вы поступили в университет, то  
какие у Вас были ожидания;  
насколько выполняются Ваши ожидания сейчас;  
что теперь ждете от университета (факультета, преподавателей);

у Вас были представления об обязательствах, которые должен выполнять, и в какой степени, студент ВУЗа;

насколько Вы выполняете обязательства перед преподавателем, (факультетом, университетом в целом);

насколько Вы хотели бы выполнять свои обязательства».

В качестве стимульного материала, можно предложить для оценки ожидания (справедливость, признание, отношения в коллективе, условия труда, стабильность, вознаграждения, профессиональное развитие, удовлетворение, доверие, контроль, личностное развитие, активная жизнь в организации, карьера) и обязательства (добросовестное отношение к работе, выполнение официального трудового договора, выполнение организационных норм, отношения в коллективе, профессиональное развитие, контроль, активная жизнь в организации, приверженность к организации, занятость в организации) из авторского варианта методики.

По результатам исследования с использованием выше обозначенного инструментария могут быть даны следующие рекомендации.

Так, например, для студентов с «Отношенческим» видом структуры психологического контракта необходимо создать условия, обеспечивающие долгосрочные отношения субъекта с ВУЗом (бакалавриат, магистратура, аспирантура, стажировки и т.д.), уверенность в стабильности и надежности его места в группе, уверенность в том, что преподаватели (факультет, университет) заинтересованы в студенте и его работе на благо факультета (университета). Для таких субъектов необходимо ощущение справедливости и доверия в отношениях с преподавателем и коллективом. Наиболее эффективное взаимодействие с образовательной средой у них будет в условиях хороших неформальных отношений, основанных на сотрудничестве, поддержке, помощи и грамотном своевременном совете со стороны. При соблюдении всех выше перечисленных условий такие субъекты будут стремиться выполнять порученные задания полностью и с

перспективой на более сложные, демонстрировать преданность альма-матер даже в кризисные периоды.

Для студентов с «Деловым» видом структуры психологического контракта необходимо предоставить все средства и условия труда (оборудование), необходимые, для выполнения учебной деятельности. Создать условия, позволяющие субъектам получать постоянное обучение, приобретать опыт и тем самым развиваться. Для них необходимо регулярное (пусть и небольшое) поощрение с пролонгированным заданием, а также ощущение того, что уровень поощрения соответствует затраченным усилиям. Для этих субъектов важно признание, уважение как большой группой, так и каждым индивидуумом в отдельности. При соблюдении всех вышеперечисленных условий субъекты с этим видом психологического контракта будут демонстрировать ориентацию прежде всего на дело, стремиться выполнять задания на высоком уровне, постоянно совершенствоваться, обучаться новым технологиям, находить возможности для личностного роста, увеличивать свою ценность как студента.

Для студентов с «Карьерным» видом структуры психологического контракта необходимо создать условия для определенной свободы действий в процессе взаимодействия в рамках образовательного процесса, обязательного продвижения, предоставить возможность демонстрировать свои способности, влиять на процессы, происходящие на факультете, самоутвердиться и реализовать себя. В результате субъекты труда будут соблюдать трудовую дисциплину, конфиденциальность, корпоративные стандарты, проявлять инициативу и самостоятельность, приспосабливаться к новым требованиям, вызванным изменениями.

Для студентов с «Недифференцированным» видом имплицитного соглашения, в случае его амбивалентности, необходимо создать условия для скорейшего формирования одного из основных типов психологического контракта (описаны выше). В случае комплексного недифференцированного

контракта необходима максимальная формализация имплицитного соглашения.

Учитывая свойства психологического контракта (состояние и направленность) субъектов рекомендации могут быть следующего характера:

Студенты с «Позитивным» и «Близким к позитивному» психологическому контракту не требуют пристального внимания со стороны преподавателей и администрации факультета, поскольку самостоятельно способны решать проблемы взаимодействия, демонстрируют высокую включенность в образовательный контекст, что говорит о хорошей адаптации к нему.

Студенты с «Пограничным» психологическим необходимо уделять достаточное внимание в процессе взаимодействия, корректировать представления субъектов о реальных ожиданиях от ВУЗа и обязательствах перед ним, с точки зрения адекватности выполнения социальной роли.

На студентов с «Негативным» психологическим контрактом необходимо обратить особенное внимание, поскольку они менее всех адаптированы к действительности и в большей части не готовы продолжать обучение в этом ВУЗе.

Однако наибольший исследовательский интерес, на наш взгляд, представляет альтернативный вариант исследования психологического контракта в диаде преподаватель – студент, т.е. без существующего и адаптированного под целевую аудиторию стимульного материала. Этот вариант предполагает использование выше представленной инструкции и предложение респондентам дать свободный ответ. Такой вариант исследования по всей видимости даст более верную картину социальной действительности, т.е. даст возможность дифференцировать новые еще не изученные в рамках образовательного процесса современного ВУЗа типы имплицитного соглашения, и, следовательно, для практического использования является более ценным.

## Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
2. Андриенко А.В. Взаимодействие преподавателей и студентов в контексте профессиональной педагогики. Мир науки, культуры, образования. 2008. № 2. С. 107 – 112.
3. Баклушина И.В., Михальцова Л.Ф. О компетентностной ориентации студентов в условиях образовательного процесса технического вуза (Из опыта реализации дисциплины «Теплоснабжение»). Вестник науки и образования Северо-Запада России 2016, Т. 2, № 2. (<http://vestnik-nauki.ru>)
4. Зайченко В.Н. Педагогический процесс в высшей школе: Учебное пособие. Волгоград: ВГАФК, 2010. 159 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607с
6. Подласый И.П. Педагогика. В 2 Т. М.: Норма, 2009.
7. Ребрилова Е.С. Психологический контракт в организации: из истории становления понятия. Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 4. С. 86-95.
8. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Тверской государственной университет. Тверь, 2009.
9. Ребрилова Е.С. Психометрия авторской методики «Структура и свойства психологического контракта». Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 18-32.

10. Ребрилова Е.С. Структура и свойства психологического контракта субъектов труда. Тверской государственный университет РИУ, 2016. 42 с.
11. Федеральный закон: «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ). Российская газета. 11.10.2000.
12. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. 210 с.
13. Чупрова Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 167-170.
14. Mikhaltsova L.F., Milinis O.A., Danichkina N.A., Loshchilova M.A. Innovative strategy of educational space for creative self-development and competitiveness of future specialists // Italian Science Review, 2014. № 10. С. 31.
15. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа". Указ президента РФ от 04.02.2010. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>

## **ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОБОБЩЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВЫ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Переход на новые образовательные стандарты в высшей школе обострил ряд трудностей, связанных с процессом адаптации первокурсников: неумение рационально организовать свою деятельность, несформированность содержательной мотивации учебной деятельности вследствие хаотичности или отсутствия профессиональных и личностных планов на момент поступления в вуз, низкая сформированность общеучебных умений и другие. Все это затрудняет и препятствует становлению первокурсников как субъектов учебно-профессиональной деятельности, следовательно, затягивает процесс их социально-психологической адаптации. Вместе с тем, образовательные стандарты последнего поколения ориентированы именно на субъектные отношения, на активную жизненную позицию студентов, на их готовность принимать и ставить перед собой учебные задачи (научиться определенному действию), а не конкретно-практические (сдать реферат, лабораторную работу, зачет и т.д.). На семинарах преподавателей, круглых столах научно-практических конференций, форумах в Интернете нередко отмечается, что студенты, поступающие в вузы с 2011 года (год вступления в силу новых стандартов), в школах обучались по старым стандартам. Поэтому существует большой разрыв между предлагаемыми вузом новым содержанием, методами, формами учебной деятельности и готовностью бывших школьников принять их (Апраксина Н.Д. [2], Косырев В.Н. [0] и др.). Вот почему первокурсники, пришедшие обучаться уже по новым стандартам, обычно охотно принимают только формальные атрибуты компетентностного подхода (например, принятие активных методов обучения), но не содержательные (главный из

которых: большая часть времени обучения тратится на самостоятельную поисковую деятельность, обобщение и саморазвитие).

Эта ситуация осложняется еще и тем, что первый и второй годы обучения в вузе для студентов – самый сложный этап, это период социально-психологической адаптации. Адаптация – естественный процесс в жизни любого живого существа, оказавшихся в новых условиях жизнедеятельности, при котором происходит выработка удобных форм и способов выполнения деятельности, построения отношений с другими. От того, каким образом и как быстро студенты сформируют индивидуальный стиль деятельности в новых условиях, во многом зависит: станут ли они субъектами учебно-профессиональной деятельности (главное требование компетентного подхода, отмечаемое Адольфом В.А. [1] Звонниковым В.И., Челышковой М.Б. [6], Зеер Э. [5] и др.)

С нашей точки зрения, формирование профессиональных компетенций студентов возможно только в возникновении у них ведущей деятельности юношества – учебно-профессиональной. Ведущий характер эта деятельность приобретает, если задана четкая психологическая цель, например, формирование содержательных обобщений студентов, их теоретического мышления. Достижения именно этой цели в юношестве связано с формированием студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности, а это существенно облегчает процесс их адаптации в условиях компетентного подхода.

В проведенном исследовании (2011 – 2016 годы) была использована технология формирования содержательных обобщений студентов, основанная на идеях концепции развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова [3], [4]. Построение учебно-профессиональной деятельности студентов в рамках этой концепции существенно отличается от традиционного обучения и, с нашей точки зрения, максимально подходит для реализации компетентного подхода в высшей школы.

Рассмотрим основные положения концепции развивающего обучения. На начальной ступени изучения учебного предмета вводится фундаментальное понятие. В процессе обучения общее представление об этом понятии обогащается и уточняется частными фактами. В результате все частные понятия обучаемый осваивает осмысленно, с точки зрения общего представления. Результатом учебной деятельности в первую очередь становится изменение самого учащегося (слова «учащийся», «ученик» будем понимать в широком смысле, независимо от возраста). Содержание учебной деятельности заключается в овладении учениками обобщёнными способами действий в сфере научных понятий.

Построение учебных предметов в рамках концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова опирается на следующие принципы:

- 1) все понятия, конструирующие данный учебный предмет или его основные разделы, не даются как "готовое знание", а проверяются и открываются в совместной исследовательской деятельности самими учениками. В результате ученики усваивают не внешние признаки понятия, а внутреннее устройство изучаемого объекта и его развитие;
- 2) усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями; последние должны быть выведены из первых, как из своей единой основы (понятие валидности эксперимента более общее, чем его виды и экспериментальные планы);
- 3) при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики, прежде всего, обнаруживают генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, психологические явления могут быть измерены по косвенным показателям);
- 4) поскольку учебная деятельность ученика, в ходе которой он овладевает системой содержательных обобщений в рамках изучаемой дисциплины, подобна деятельности учёного, то учеников необходимо ввести в понимание

хода и логики развития данного понятия в науке (например, как появился эксперимент в педагогике и психологии).

Процесс обучения, построенный на данных принципах, позволяет сформировать у обучаемого содержательные обобщения. При этом технология формирования содержательных обобщений не зависит от возраста обучаемых. Скорее, она определена содержанием тех научных понятий, которыми обучаемый овладевает. В самом деле, в студенческие годы учебная деятельность приобретает собственно исследовательский характер, становится учебно-познавательной. Студенты уже имеют теоретические знания. В процессе обучения в вузе студентам приходится проводить анализ, сравнение различных теорий, результатов и выводов проведенных исследований по изучаемым дисциплинам, так как механическое запоминание и воспроизведение в условиях очень большого объема информации становится невозможным. Само содержание образования в вузе направляет студентов к включению в процессы проектирования и конструирования, самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования. Очевидно, что для студентов учебная деятельность становится основой развития их прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления.

Технология формирования содержательных обобщений представлена тремя блоками: диагностический, развивающий и рефлексивный.

Диагностический блок обеспечивает изучение студентами собственных особенностей, от которых в большой степени зависит успешность обучения. В основном это особенности мотивации выбора направления подготовки, познавательных процессов, протекания нервных процессов, выявление признаков несформированных общеучебных действий. Особенности общеучебных умений студентов являются маркерами профессиональной компетенции ПК-11 (готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки

и решения исследовательских задач в области образования) – ФГОС ВО «Педагогическое образование», 2015 год.

На этапе диагностики преподаватель помогает студентам оценить *базовый уровень общеучебных умений*:

- 1) умение использовать научные термины при устных ответах на занятиях;
- 2) умение использовать научные термины в письменных ответах и письменных работах;
- 3) умение делать выводы, определять существенное в изложенном;
- 4) умение делать записи, конспекты научных статей, глав книг;
- 5) умение задавать вопросы по содержанию;
- 6) умение пользоваться библиотечным каталогом;
- 7) умение пользоваться интернет-ресурсами для поиска информации;

*и высокого уровня общеучебные умения*:

- 1) умение выражать собственное мнение, основанное на знании существующих теорий, анализе своего и чужого опыта;
- 2) умение преобразовывать предмет учебной деятельности в научную или профессиональную:
  - а) выступать на студенческих конференциях, создавать научные публикации, рефераты, курсовые работы, которые отражали бы собственное осмысление проблемы, а не компиляция и плагиат;
  - б) умение искать дополнительный материал, давать самому себе собственные "проясняющие" задания, умение составлять сравнительные таблицы, схемы, либо преобразовывать изученный материал в удобные для себя образы, типичные ситуации, примеры;
  - в) умение выявлять внутренние связи явлений, процессов, теорий, учебной дисциплины в целом, а также других дисциплин;
- 3) умение использовать знаково-символьные и материальные средства:
  - а) через Интернет (анализ, критика, свои предложения, поиск информации на форумах, в социальных сетях, но не плагиат, покупка, копирование и т.д.);

- б) через использование разного рода компьютерных редакторов и программ (текстовых, графических, аудио, видео и т.д.) для представления своих мыслей, результатов исследования, проведения уроков;
  - в) через использование доступных приборов, механизмов и инструментов (компасы, микроскопы, проекторы и т.д.) для уточнения и проверки своих гипотез, для проведения уроков, представления отчетных работ;
  - г) через использование ресурсов библиотеки (записан в разных библиотеках, в разных отделах; предпочитает сам искать нужный источник по теме с помощью каталогов, а не просить помощи у библиотекарей; знает особенности фонда разных отделов);
  - д) через использование опыта дополнительного образования (музыкальные, танцевальные, художественные, научные, языковые и другие кружки, курсы, студии) для осуществления учебно-профессиональной деятельности;
- 4) умение давать высказывания, отражающие анализ своего и чужого опыта, (выражаются в аналогиях, сравнениях, приведении примеров, характерных ситуаций, образов и т.д.).

Оценка и самооценка указанных умений позволяет студентам осмысленно принимать задачи следующего блока формирования содержательных обобщений – развивающего.

В рамках этого блока было реализовано несколько этапов:

- 1) этап постановки конкретно-практической задачи, которая опирается на опыт студентов;
- 2) этап предложения студентам новой учебной ситуации для формирования модели отношений и связей изучаемого явления;
- 3) этап изучения свойств, связей и отношений модели, предложенной на предыдущем этапе;
- 4) этап выделения и построения системы частных конкретных задач, решаемых общим способом.

Ниже представлен подробный анализ применения данной технологии при изучении темы «Эксперимент в психолого-педагогическом

исследовании» в рамках дисциплины «Методология психолого-педагогической деятельности». По замыслу данная дисциплина рассчитана с одной стороны на введение первокурсников и второкурсников в предстоящую профессиональную деятельность. С другой стороны – на введение в учебную деятельность в вузе (предполагающую огромную долю исследовательской деятельности и самостоятельности). На этапе диагностики студентам предлагается опробовать на себе большое количество разных методов исследования (наблюдение, эксперимент, тестирование, анкетирование, проективные методы, контент-анализ и другие). Именно этот этап вызывает у первокурсников интерес на уровне любопытства («Что я из себя представляю?») и позволяет ввести фундаментальное понятие – метод исследования. Обращение к работам исследователей разных лет приводит к знакомству с разными классификациями методов исследования в педагогике и психологии. При этом все классификации содержат, по крайней мере, два общих метода: эксперимент и наблюдение.

Изучение данных методов и строится по технологии формирования содержательных обобщений. Оптимальным вариантом **на первом этапе** – этапе постановки учебной задачи – является постановка конкретно-практической задачи, которая опирается на опыт студентов. Это, во-первых, позволяет преподавателю определить общий уровень подготовки группы, увидеть типичные способы работы отдельных студентов и группы в целом, во-вторых, студенты имеют возможность продемонстрировать себе и другим то, что они уже умеют и знают. Ниже приведены примеры реализации этого этапа.

Изучение экспериментального метода в педагогике и психологии традиционно начинается с предложения прослушать реально проведенные эксперименты и оценить их результаты с точки зрения их достоверности, однозначности вывода, а также перечислить все те особенности проведенного эксперимента, которые снижают достоверность выводов. Это сравнительно простая конкретно-практическая задача, с которой

справляются все студенты, позволяет ввести научное понятие «валидность эксперимента». Кроме того, именно это задание позволяет подвести студентов к самостоятельному «открытию» двух видов валидности – внешней и внутренней. Типичными способами учебной работы студентов, как правило, являются 1) пассивное слушание и повторение за лидерами группы некоторых ответов; 2) активное беспорядочное перечисление всех факторов, снижающих валидность эксперимента; 3) попытки некоторых систематично представить все факторы, которые снижают валидность эксперимента. Именно благодаря последнему способу решения задания, группа выходит на «открытие» внутренней и внешней валидности эксперимента.

**Вторым этапом** формирования содержательных обобщений после решения конкретно-практической задачи является предложение студентам новой учебной ситуации. Здесь конкретно-практическая задача по внешним признакам близка той, которая использовалась на первом этапе, но ее содержание не позволяет найти решение известными способами. Выявление внутреннего различия задач – основание для формирования нового способа или понятия. Возникает определенный разрыв между тем, что студенты знают, и чего они еще не знают.

Задачу для обнаружения разрыва удобнее всего выполнять в малых группах, что позволяет студентам следить за ходом мыслей своих однокурсников и даёт возможность убедиться в том, что способ, который только что их привел к успеху, перестает работать в новой ситуации. После объединения в малые группы и обсуждения подходов к решению задачи, студенты пытаются зафиксировать полученные данные внутригрупповой дискуссии и продемонстрировать их различными способами. Результатом работы на данном этапе является фиксация на доске и в тетрадях разных вариантов решения одной и той же задачи. При изучении экспериментальной психологии на этом этапе студентам предлагается продумать, спланировать эксперимент в рамках предложенных научных проблем таким образом,

чтобы он имел максимально высокую внешнюю и внутреннюю валидность. Здесь студенты сталкиваются с тем, что это сделать очень трудно – «идеального эксперимента не бывает, так написано в учебнике». Задача преподавателя – направить студентов на поиск того, что мешает провести идеальный эксперимент, подвести студентов к понятиям «факторы нарушения внешней валидности» и «факторы нарушения внутренней валидности». Далее студенты, работая в малой группе, предлагают разные способы контроля факторов нарушения валидности. Результатом работы групп становятся графически зафиксированные планы проведения экспериментов. Каждый план проходит обсуждение с точки зрения его внешней и внутренней валидности.

Дальнейшая работа связана со словесным обоснованием проблемы и формулировкой конкретной задачи. После выступлений студентов преподавателю необходимо подвести итог с обязательной фиксацией задачи на доске. Важность данного этапа состоит в том, чтобы все студенты осознавали, что они делают. На экспериментальной психологии учебной задачей становится разобраться, что значит: планировать эксперимент.

**Третий этап** формирования содержательных обобщений связан с изучением свойств, связей и отношений модели, предложенной на предыдущем этапе. Результатом такой работы становится фиксация связей и отношений модели. Полученные результаты демонстрируются всей учебной группе и подвергаются анализу. На основе анализа моделей находится способ решения учебной задачи. Данный этап связан с построением обобщающей таблицы, в которой отражены все существенные признаки разных экспериментальных планов, позволяющие отличать один от другого и выбирать оптимальный в определенных условиях. В зависимости от уровня общей подготовленности студентов возможны два пути построения обобщающей таблицы-модели:

1) на основе активных предложений и обсуждений студенты сами предлагают вариант таблицы «Сравнительная характеристика экспериментальных планов»;

2) при очень слабой подготовке и ограниченном времени преподаватель чертит на доске таблицу с пустыми заголовками столбцов и задает студентам общий вопрос: «Как Вы думаете, что надо написать в столбцах?» Ориентируясь на свои записи и результаты предыдущих предложений, студенты обычно дают предложения, используя которые преподаватель делает записи, постоянно уточняя слова студентов и активизируя их деятельность вопросами: «Я правильно записала?», «Здесь это надо писать?», «А такое бывает?» и прочие. В результате на доске и в тетрадях студентов появляется таблица, аналогичная таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика экспериментальных планов

Вид экспериментального плана	Сколько независимых переменных	Есть ли реальное воздействие со стороны экспериментатора	Используются ли процедуры уравнивания групп
Простые э. планы	1	да	да
Факторные э. планы	2 и больше	да, на каждую группу свое	да
Квазиэксперименты	1	да	нет
Эксперименты ex-post-facto	1	Нет, есть реальное событие в жизни испытуемых	да
Корреляционное исследование	их нет – все зависимые	нет	да

На **четвертом этапе** студенты выполняют действие: выделение и построение системы частных конкретных задач, решаемых общим способом. Использование опоры в виде указанной таблицы для решения конкретно-практических задач обязательно, так как эта работа позволяет оценить функциональность модели психологического воздействия на поведение и деятельность человека, внести в неё необходимые изменения и отработать

алгоритм использования для решения прикладных задач. На этом этапе работы основными задачами преподавателя и студентов является практическое овладение студентами уже установленным обобщенным способом действий или понятием на уровне навыка, позволяющего решать конкретно-частные задачи.

Студенты формулируют задачу: самим провести микро-исследование с использованием одного из экспериментальных планов. Составленная таблица 2 используется в качестве опоры при планировании и проведении эксперимента.

Несмотря на то, что в заключении прохождения каждого этапа студенты осуществляли контроль над выполнением предыдущих действий и выполняли действие самооценки усвоения общего способа как результата решения учебной задачи, обязательной формой подведения итогов проделанной работе в ходе изучения дисциплины, является завершающее занятие. Форма такого занятия – фестиваль защит мини-экспериментов. На этом занятии все микрогруппы представляют результаты своих учебных экспериментов, доказывая их валидность, указывая сформированные умения.

Очевидно, что рефлексивный блок технологии формирования содержательных обобщений присутствует как на каждом занятии, так и при завершении дисциплины.

При этом данная технология использует активные методы и формы обучения, предусмотренные компетентностным подходом (проблемная лекция, мультимедийная лекция, коллоквиум, метод проектов, построение предметных и знаковых моделей, выполнение творческих заданий, анализ научных текстов, деловые игры, решение задач творческого характера, проектная деятельность, групповые и парные формы работы и другие).

Эффективность предложенной технологии оценивалась по соотношению числа студентов, показывающих владение общеучебными умениями высокого уровня и базового по итогам изучения дисциплины

«Методология и методы психолого-педагогической деятельности». Полученные результаты отражены на диаграммах (рис. 1-2).

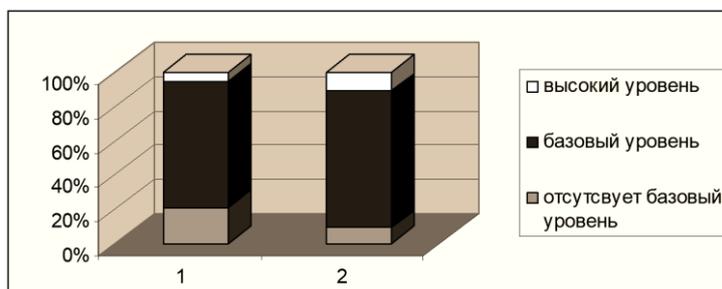


Рис.1. Соотношение студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп, различающихся по уровню общеучебных умений в начале первого курса

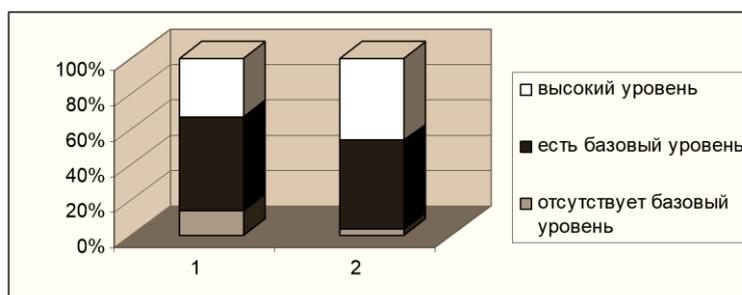


Рис.2. Соотношение студентов контрольной (1) и экспериментальной (2) групп, различающихся по уровню общеучебных умений в конце первого курса

Итак, проведенное исследование показало актуальность поиска новых форм, методов, технологий работы с первокурсниками в процессе становления их профессиональных компетенций. Одним из направлений поиска может стать формирование содержательных обобщений студентов.

#### Список литературы

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1998

2. Апраксина Н.Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Москва, 2008. – 23 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Издательский центр "Академия", 2004.

4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

5. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. –2005. –№ 4. –С. 23 -29

6. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М., 2009

Косырев В.Н. Отчуждение учебного труда студента//Высшее образование в России. –2009. – №11. – С.138.143

*Научное издание*

**ОСНОВЫ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**  
**В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**МОНОГРАФИЯ**

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 20.10.2017. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 8,0. Тираж 500. Заказ № 510.  
Редакционно-издательское управление  
Тверского государственного университета  
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.  
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.