

- В 8 т. Т.4. М., 1985. С. 236. Колесников И.И. Развитие коммуникативных компетенций преподавателя гуманитарных вузов: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005. С. 17.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 800 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. С. 856.
6. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 472.
7. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 470-471. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 800 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. С. 791.
8. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. М.: ООО «Дом Славянской книги», 2008. С. 130.
9. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. М.: ООО «Дом Славянской книги», 2008. С. 777.

Kiselev A.V.

ESSENCE AND THE MAINTENANCE OF METHODOLOGICAL SKILL OF TEACHERS

Abstract: In article the concept analysis «pedagogical skill» is presented. The author draws a conclusion on its ambiguity in various psychologo-pedagogical approaches. The essence of methodical skill is opened. It consists in fast, exact and conscious performance of certain influence on trainees. Methodical skill is the higher level of the competence of the teacher.

Key words: methodical skill, competence, jurisdiction, pedagogical skill, lecturer.

УДК 37.016 : 75

Киселева Т.С.

ДИНАМИКА СТЕПЕНИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ГРУППЕ И КАТЕГОРИЗАЦИИ ФОРМЫ И ЦВЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: На базе исследований, проведённых в одном из московских детских садов в группах с детьми 4-6 лет, было выявлено, что дети способны получать начальные представления о геометрических фигурах и цветах на уроках творчества. Выявлено, что со временем абстрактные фигуры начинают ассоциироваться с объектами из реального мира. Из этого автор статьи делает вывод: уроки творчества исключительно благотворно влияют на развитие понятийного мышления у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: группа, эмоциональная чувствительность, изобразительная деятельность, категоризация.

В наш информационный век очень многие родители чрезмерно увлекаются ранним интеллектуальным обучением сво-

их детей-дошкольников, подчас пренебрегая более естественной для данного возраста изобразительной или как ее еще называют продуктивной деятельностью, т.е. рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием, дизайном. Эти виды деятельности сложились в ходе исторического развития человечества, и хотя процесс их образования являлся стихийным, он не мог быть случайным, - по-видимому, именно они содержат в себе компоненты, воздействующие на психическое развитие дошкольника, которые соответствуют значению данной возрастной ступени в общей лестнице психического развития [Умственное воспитание дошкольника, 1972; Д.Б. Эльконин, 1976; В.С. Мухина, 1981].

Как указывал А.В. Запорожец, в дошкольном детстве создаются особо благоприятные условия для развития образных форм познания – восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, при-

* © Киселева Т.С.

чем сформировавшиеся психологические новообразования имеют непреходящее значение для всей последующей жизни человека [П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, С.Н.Карпова, 1978].

Л.А. Венгер считает, что анализ характерных для дошкольного детства видов деятельности, в контексте которых происходит умственное развитие ребенка, а также ряд факторов, полученных в экспериментальных исследованиях дошкольников, школьников и взрослых, позволили прийти к выводу, что той формой опосредования, которой овладевают дошкольники и которая может рассматриваться в качестве основы общих умственных способностей, является наглядное моделирование. Во всех перечисленных видах деятельности есть одна общая особенность – их моделирующий характер. Рисунок дошкольника – наглядная модель изображаемого объекта или ситуации, и неслучайно многие исследователи детского рисования называют его схематическим [Л.А.Венгер, 1986].

Ж.Пиаже [1978] видел за ним зарождение и развитие различия «обозначающих» и «обозначаемых» - символической функции сознания, лежащей в основе формирования образа и последующего перехода к усвоению знака. В отличие от него Л.С.Выготский [1935] с самого начала говорил о «знаковой функции», связывая развивающееся у ребенка различие между «обозначающим» и «обозначаемым» с усвоением социального опыта. Подобную же точку зрения впоследствии отстаивал в полемике с Ж.Пиаже А.Валлон [1956]. Суть детского «символизма» состоит не в построении индивидуальных символов, а в усвоении общественно выработанных знаков.

Подводя итоги исследований, А.В.Запорожец заключил, что наглядные модели – специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях явлений действительности [1974].

О непреходящем значении овладения наглядным моделированием убедительно свидетельствуют, прежде всего, данные исследований, проведенных под руководством П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова. Так, показано, что причиной неуспеваемости по физике у школьников является отсутствие возможности представить в схематической (модельной) форме предметные условия за-

дачи [Л.Ф. Обухова, 1968]. Наглядное моделирование нашло широкое применение в работах по поэтапному формированию умственных действий и понятий, выступая в качестве одного из главных средств построения ориентировочной основы действия [П.Я. Гальперин, 1969; Н.Ф. Талызина, 1975; Н.Г. Салмина, Л.С. Колмогорова, 1980].

Сфера применения наглядного моделирования отнюдь не ограничивается решением учебных задач. Она охватывает самые различные виды человеческого мышления. Материал, имеющийся в работах Д.Б. Богоявленской [Проблемы эвристики], Кудрявцева [1975], Л.И. Гуровой [1976], И.С. Якиманской [1976], В.Н. Пушкина [1978] и др. исследователей, позволяет заключить, что в решении технических, конструктивных, геометрических, эвристических и даже логических задач значительную роль играет моделирование их условий, которое производится неформализованными способами и составляет необходимую предпосылку использования тех или иных формализованных способов мышления, причем именно в возможностях адекватного моделирования обнаруживаются наиболее существенные индивидуальные различия между людьми.

В исследованиях В.В. Давыдова [1972], А.К. Марковой [1975], Л.М. Фридмана [1975], Л.И. Айдаровой [1978] наглядные модели рассматриваются как возникающие в деятельности ребенка средства ориентирования действий, обобщения, планирования и контроля.

В основе логической операции обобщения понятий лежит установление соотношения понятий по содержанию (т.е. совокупности существенных признаков) и объему (т.е. совокупности охватываемых данным понятием объектов). Полноценное логическое мышление предполагает одновременный учет этих параметров понятий. Установлено, что овладение логическими отношениями занимает существенное место в общем развитии ребенка [Л.А. Венгер, 1986]. Дж. Брунер рассматривает установление логических связей как один из центральных видов познавательной деятельности [Исследование развития познавательной деятельности, 1991]. Ж. Пиаже считает уровень сформированности операции классификации и сериации (отношений между объектами, упорядоченными по степе-

ни интенсивности какого-либо признака) – центральным показателем уровня интеллектуального развития ребенка [Ж. Пиаже, 1969].

В советской психологии классическими работами Л.С. Выготского показана роль овладения системой научных понятий в развитии логического мышления детей. Прослежен генезис понятийных обобщений – от различного типа комплексных образований через предпонятия к истинным понятиям [Л.С. Выготский, 1982, т.2].

Наиболее интересные результаты были получены в исследовании по формированию искусственных понятий у детей дошкольного возраста. Л.С.Выготский в работе «Мышление и речь» обобщает эти результаты в виде содержательных характеристик форм допонятийного обобщения. Показано, что лишь обобщенные признаки предметов и их значения по-разному входят в структуру различных комплексов. Более того, эта характеристика выявляет вполне определенную динамику развития структурных отношений от комплекса к комплексу (комплексность детского мышления, о которой писал Л.С.Выготский, сводится к тому, что предмет мыслится с его свойствами и действиями), причем это развитие направлено к вычленению существенного, т.е. к понятийному мышлению [Л.С. Выготский, т. 2, 1982].

Направленная изобразительная деятельность, или иначе наглядное моделирование, в дошкольном возрасте наиболее продуктивно развивает мышление ребенка, формируя его понятийный аппарат. Дети усваивают общественно значимую информацию в наглядной, наиболее понятной для них форме. Наша задача – проследить, как это происходит. Каким образом дети усваивают социально значимый опыт?

Останавливаясь на проблеме образования понятий, Ф. Энгельс предполагал, что понятия – это не более, как сокращения, в которых мы охватываем, сообразно их общим свойствам, множество различных чувственно воспринимаемых вещей [К. Маркс, Ф. Энгельс, т. 20]. Первые понятия относились к чувственно воспринимаемым предметам и имели наглядно-образный характер. С умножением потребностей человека и усложнением видов его деятельности, появились более отвлеченные понятия, непосредственно не связанные с чувствен-

ным отражением, но вместе с тем являющиеся более близкими к реальности в смысле отражения ее сущности [В.Ф. Берков].

По-видимому, маленький ребенок, не имея еще достаточно развитого мыслительного аппарата, не может воспринимать окружающую действительность иначе, как через эмоции. К возрастным особенностям дошкольного периода относятся чрезвычайная возбудимость ребенка, истощаемость его нервных процессов, включенность эмоций во все психологические процессы, постепенность и неравномерность формирования различных психических функций. Этот факт обуславливает более широкое по сравнению с взрослым влияние эмоционального возбуждения на многие психологические процессы: на восприятие, внимание, память, мышление, воображение [Е.И. Николаева, 2006]. Ч. Дарвин в своей работе «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) выдвинул гипотезу, согласно которой, что сейчас является выражением эмоций, прежде было реакцией, имевшей определенное приспособительное значение.

Эмоции – психический процесс импульсивной регуляции поведения, основанный на чувственном отражении значимости внешних воздействий, общая генерализованная реакция организма на такие воздействия (от лат. «emoveo» – волную). Эмоции регулируют психическую активность через соответствующие общие психические состояния, влияя на протекание всех психических процессов. Эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, робости и т.п., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают сложнообусловленный характер, образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов (чувств); социальных, интеллектуальных и эстетических, которые у человека составляют главное содержание его эмоциональной жизни.

Эмоциональная система редко функционирует в полной независимости от других систем. Некоторые эмоции или комплексы эмоций фактически всегда по-

являются и взаимодействуют с перцептивной, когнитивной и двигательной системами, и эффективное функционирование личности зависит от баланса в деятельности различных систем и их интеграции. В частности, так как эмоция любой интенсивности имеет тенденцию организовывать действие организма как целого, все физиологические системы и органы до некоторой степени включаются в эмоцию [И. Изард, 1980, А.Н.Леонтьев, 1971].

В процессе генезиса ребенок испытывает к тем или иным предметам, явлениям определенные, положительно или отрицательно направленные эмоции. Он усваивает некоторые эмоционально значимые категории (категория – от греч. *kategorein* – высказывать; в разговорном языке то же самое, что вид, сорт, класс, ранг [Философский энциклопедический словарь, ред. Е.Ф.Губский, 1997]), такие, например, как «красивый-некрасивый», «теплый-холодный», «смелый-трусливый», «полезный – бесполезный», «добрый-злой», «веселый-грустный» и др. Через эти категории он оценивает понятия (комплексы) формы и цвета.

Категоризация – психический процесс отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы, сенсорные и перцептивные эталоны, социальные стереотипы, стереотипы поведения и т.п. Процесс категоризации непосредственно включен в процессы восприятия, мышления, воображения, объект которых воспринимается и мыслится не как единичность, непосредственная данность, а как представитель некоторого обобщенного класса, причем на этот объект переносятся особенности и характерные признаки данного класса явлений. Содержание понятия категоризации в когнитивной психологии соответствует принятому в рамках теории деятельности положению об опосредовании психических процессов социально выработанными эталонами – обобщениями, несущими в себе совокупный общественный опыт [Краткий психологический словарь/сост. Л.А.Карпенко; ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, 1985].

Комплексность обобщения данного возраста связана непосредственно с реальными предметами, что обусловлено личнос-

тым, индивидуальным эмоциональным отношением к геометрическим формам и спектральным цветам. Но мы предполагаем, что по мере обучения, по мере усваивания ребенком сенсорных эталонов, эмоциональная оценка формы и цвета должна приближаться к общепринятой, что будет свидетельствовать об интериоризации ребенком тех норм и правил, которые существуют в данном обществе.

Наш эксперимент проводился в рамках пилотажного исследования в группе детей возраста 4-6 лет, занимающихся в Школе раннего развития Дома детского творчества г.Железнодорожного Московской области. Дважды в неделю с ними проводились уроки ИЗО по специальной развивающей программе, суть которой заключается в том, что познание окружающего мира они начинают структурировано, т.е. с понятий спектрального цвета и геометрических форм: круга, овала, четырехугольника, треугольника и сложных форм, образующихся из последних. Примеры этих форм дети находят в реальной жизни в качестве окружающих их предметов. Вначале дети лепят определенную форму в виде реального предмета, т.е. создают его наглядную модель. И лишь потом, хорошо представив себе изображаемый объект, его рисуют. Параллельно с формообразованием, дети познают окружающий мир через такие категории, как животные, птицы, рыбы, насекомые, человек, здания, машины, растения, грибы, посуда, мебель и т. д. Маленький ребенок всегда рисует предмет вообще, модель, а не копию конкретного объекта. Он рисует схему, обобщенное представление о данной категории предметов или явлений. И только взрослея, он начинает замечать индивидуальные черты конкретных объектов.

В этом возрасте ребенок воспринимает мир от общего к частному, т.е. по законам дедукции. Вероятно, что и обучать детей данного возраста необходимо по методике - от общего к частному, т.е. как в нашем случае – от геометрических форм и цветов к реальным предметам и явлениям. В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин, используя дедуктивный метод в обучении, доказали возможность более раннего формирования понятийных структур у ребенка в условиях специального обучения в школе по сравнению с их стихийным формировани-

ем [В.В.Давыдов, т.2, 1982]. Эта методика получила название развивающего обучения. Мы же предполагаем, что возможно формирование понятийного мышления в дошкольном возрасте на уроках ИЗО путем поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов [В.В.Давыдов, 2006].

Переход от чувственной ступени познания к логическому мышлению характеризуется, прежде всего, как переход от восприятий, представлений к отражению в форме понятий. Образование понятия – сложный диалектический процесс, который осуществляется с помощью таких методов, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и др. Все эти методы в обязательном порядке используются в изобразительной деятельности. Не даром рисование называют зрительным мышлением [Е.И.Николаева, 2006].

Работа с цветом начинается также с понятия трех основных цветов. Всю гамму цвета дети получают путем смешения. Ребята самостоятельно находят ответы на вопросы ассоциативности цветов (теплые - холодные, веселые – грустные, красивые – некрасивые и т. д.). На всех занятиях создается проблемная ситуация, которую маленькие художники пытаются разрешить.

Работа проходит в условиях творческой мастерской. Педагог рисует и лепит вместе с детьми. Занятия напоминают сюжетно-ролевую игру, где присутствуют сказочные персонажи, элементы неожиданности, выдумка, но также строгие правила (самообслуживание, дисциплина и т.д.).

Исследование проводилось в три этапа: в начале, середине и конце учебного года. Бралась выборка в количестве 11 человек из разных групп. Для исследования использовалась методика матричного анализа И.В.Шабельникова и 8-мицветный тест Люшера.

Каждый испытуемый оценивал форму и цвет по 10 заданным биполярным категориям (красивый-некрасивый, теплый-холодный, смелый-трусливый, полезный-бесполезный, добрый-злой, нежный-грубый, простой-сложный, трудолюбивый-ленивый, веселый-грустный, уверенный-тревожный), присваивая 1 балл самому положительному и соответственно, 10 самому отрицательному. Оценка формы проходила также по шкале: «эмоционально-значимые

персонажи», где брались 5 положительных (мама, папа, сестра, я-сейчас; я-когда вырасту) и 3 отрицательных (жадина, неряха, враг) персонажа. В итоге получается 11 индивидуальных матриц категориальных оценок, которые затем суммируются, вновь ранжируются (получается матрица «мера группы»). На последнем этапе обработки ранги индивидуальных матриц сравниваются с групповой матрицей. Полученная сумма по каждому испытуемому показывает степень резонансности (т.е. степень включенности в категориальные отношения [И.В. Шабельников]) к группе. Данная методика удачно сочетает в себе экспериментальную процедуру, проходящую при четком контроле заданных условий и естественный «игровой» характер проведения [М.О.Резванцева, 2008].

Математически обработанные данные исследования показали четкую динамику роста уровня резонансности на цветовой шкале по эмоционально значимым категориям и шкале геометрических изображений для эмоционально значимых персонажей. Диагностика по 8-мицветному тесту Люшера также установила очевидную динамику роста приоритетного выбора основных цветов.

Данные исследования на шкале геометрических изображений по эмоционально значимым категориям не дали устойчивой динамики роста резонансности на 3-м этапе. Это можно объяснить, видимо тем, что исследование проводилось уже в конце учебного года, в конце апреля - мае, когда дети достаточно утомлены от учебы и уже не воспринимают с должной мерой серьезности данное тестирование. Также на 3-ем этапе просматривалось привыкание детей к карточкам тестирования, уменьшение интереса к исследованию. Дети неоднократно выбирали карточки в том порядке, как они лежат. Также для возобновления интереса к исследованию многие дети начинали играть в карточки (выбирали карточки по порядковым номерам или не «так, как в прошлый раз»). Эта часть эксперимента будет вторично проработана в основном исследовании, учитывая необходимые коррективы.

Пилотажное исследование показало, что дети 4-6 лет еще недостаточно четко понимают смысл некоторых категорий и персонажей. Затруднение вызывают кате-

Результаты обработки данных шкал №1,2,3 (в программе EXCELL)

Ф.И.	1 этап форма категор	2 этап форма категор	3 этап форма категор	1этап цвета категор	2этап цвета категор	3этап цвета категор	1этап форма персон	2этап форма персон	3этап форма персон
1. Маша	7	19	13	15	21	24	5	10	16
2. Ксения	16	18	4	17	27	29	2	9	11
3. Данила	15	17	18	12	16	25	11	6	13
4. Даша	12	17	19	13	19	21	9	10	12
5. Камилла	11	10	11	10	13	20	12	13	15
6. Илья	16	16	7	12	13	23	6	7	15
7. Ваня	12	15	12	11	12	23	5	8	12
8. Арина	13	15	9	11	15	16	16	16	12
9. Сеня	6	8	9	14	20	25	12	8	14
10. Вова	8	15	4	15	17	14	8	13	23
11. Диана	16	14	10	16	24	40	9	11	16

Шкала 1 – эмоциональная чувствительность формы к эмоционально значимым категориям (1,2,3 этапы исследования)

Шкала 2 – эмоциональная чувствительность цвета к эмоционально значимым категориям (1,2,3 этапы исследования)

Шкала 3 – эмоциональная чувствительность формы к эмоционально значимым персонажам (1,2,3 этапы исследования)

гории «уверенный – тревожный», «полезный – бесполезный», «нежный – грубый», а также персонажи: «неряха», «враг». К тому же 10 категорий в одной карточке вызывает утомление у большинства детей. В будущем, в основном исследовании решено уменьшить вдвое количество эмоционально значимых категорий, а также сделать их более понятными для испытуемых. Достаточно сложные для понимания дошкольников эмоционально значимые персонажи предполагается заменить на более близкие в этом возрасте сказочные персонажи.

К каким же предварительным выводам мы пришли в результате пилотажного исследования?

В процессе обучения изобразительной деятельности по развивающей программе ребенок 4-6 лет усваивает первоначальные понятия геометрических форм и спектральных цветов, соединяя их с реальными, обобщенными и эмоционально окрашенными предметами. Продукты изобразительной деятельности – не просто символы, обозначающие предмет, они – модели действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Ребенок как бы

играет красками, рисуя «зеленую корову» или «коричневую траву». Это показывает, что цвет как категория для ребенка начинает уже существовать. Первоначально он предметен, конкретен, не существует отдельно от предмета. Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер [Л.Ф.Обухова, 1998].

Еще одна функция детского рисунка – функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности, в нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствует эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка. Л.С.Выготский в «Психологии искусства» показал, что эстетический катарсис является механизмом интериоризации культурно-исторических смыслов [Л.С.Выготский, 1987], рисунок является не чем иным, как продуктом усвоения ребенком социального опыта, общественно значимой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Л.С.Выготский Мышление и речь//Собр. соч.:т.2. М.,1982
2. В.В.Давыдов Виды обобщения в обучении. М., 1972

3. И.Изард Эмоции человека. М., 1980
 4. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания/под ред. Л.А.Венгера. М.: Педагогика, 1986

T. Kiseleva

DYNAMICS OF A DEGREE OF EMOTIONAL SENSITIVITY GROUP AND CATEGORIZATION OF FORMS AND COLORS DURING TRAINING GRAPHIC ACTIVITY AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Research in group of children of 4-6 years engaged at situated near Moscow School of early development is carried out. Research has revealed that during training

by graphic activity under developing program the child of 4-6 years acquires initial concepts of geometrical forms and spectral colors, connecting them with the real, generalized and emotionally painted subjects. We count, that development of conceptual thinking at preschool age at lessons of graphic activity is possible by stage-by-stage formation of intellectual actions on the basis of their subject analogues.

Key words: group, emotional sensitivity, graphic activity, categorization.

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования,

УДК 378

Рачковская Н.А.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

посвященного динамике эмоциональной культуры социального педагога в процессе его профессионального образования. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что профессиональное образование обладает богатым арсеналом средств, обеспечивающих развитие данного аспекта профессионализма социального педагога.

Ключевые слова: эмоциональная культура социального педагога, профессиональное образование, психолого-педагогическое сопровождение, компетенции социального педагога.

Как показало теоретическое исследование феномена эмоциональной культуры социального педагога, развитие данного социально ценного и профессионально значимого личностного образования специалиста может происходить спонтанно: в результате возрастных изменений эмоциональной сферы человека, по мере накопления им жизненного и профессионального опыта, под влиянием обучения в вузе, в частности, изучения блока психолого-педагогических дисциплин, а также других обстоятельств.

Но наиболее интенсивно развитие эмоциональной культуры социального педагога происходит, если этот процесс совпадает с периодом профессиональной подготовки специалиста и ему обеспечено адекватное педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение становления эмоциональной культуры будущего социального педагога, являясь инвариантом целостного педагогического процесса в условиях высшей школы, имеет собственное содержание, условия, факторы, предпосылки, закономерности и принципы. На протяжении десяти лет (с 1998 г.) мы занимались и в настоящее время продолжаем заниматься разработкой и интеграцией в практику концептуальных положений эффективного развития эмоциональной культуры социального педагога. Это определило содержание опытно-экспериментальной работы, которая сначала осуществлялась на базе Камчатского государственного педагогического университета (1998-2005 гг.), а затем на базе Московского государственного областного университета (с 2005 г. по настоящее время).

Для того, чтобы проверить адекватность и эффективность разработанной нами педагогической концепции возникла пот-

* © Рачковская Н.А.