

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 4 (29)**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

Научный журнал  
Издаётся с 2001 года  
Выходит 4 раза в год

**Москва  
2008**

**Редакционный совет:**

<i>Рябов В.В.</i> председатель	доктор исторических наук, профессор, ректор МГПУ
<i>Атанасян С.Л.</i>	кандидат физико-математических наук, профессор, проректор по учебной работе
<i>Геворкян Е.Н.</i>	доктор экономических наук, профессор, проректор по научной работе
<i>Русецкая М.Н.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновационной деятельности

**Редакционная коллегия:**

<i>Савенков А.И.</i> главный редактор	доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования
<i>Амонашвили Ш.А.</i>	доктор психологических наук, профессор, академик РАО
<i>Данилюк А.Я.</i>	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
<i>Дармодехина В.Н.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной работе
<i>Зиновьева Т.И.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета начальных классов Института педагогики и психологии образования
<i>Козлова С.А.</i>	доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования
<i>Коньшева Н.М.</i>	доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования педагогического факультета Института педагогики и психологии образования
<i>Приходько О.Г.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета специальной педагогики
<i>Романова Е.С.</i>	доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ
<i>Сластёнин В.А.</i>	доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
<i>Фельдштейн Д.И.</i>	доктор психологических наук, профессор, академик РАО
<i>Флегонтова Н.П.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования
<i>Ямбург Е.А.</i>	доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

**Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:**

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

e-mail: Vestnik@mgpu.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### Отечественное образование: проблемы и перспективы

- Коньшева Н.М.* Учебный предмет «Технология»  
на современном этапе: проблемы и перспективы ..... 5

### Социальная психология и педагогика

- Донцов Д.А., Донцова М.В.* Профессиональное (профориентационное)  
психологическое консультирование ..... 13
- Орлова И.Н.* Социально-психологические особенности современной  
студенческой молодежи ..... 26

### Проблемы профессиональной подготовки

- Аквилева Г.Н.* Формирование профессиональных умений  
в процессе самостоятельной работы студентов над курсом  
«Методика преподавания предмета “Окружающий мир”» ..... 34
- Ромашина С.Я., Майер А.А., Апарина Ю.И.* Управленческий  
потенциал дидактического коммуникативного воздействия  
в деятельности учителя начальных классов ..... 42
- Топильская Е.Е.* Профессиональная подготовка учителей  
в условиях интегрированного образования ..... 48

### Теория и практика обучения и воспитания

- Дубровская Е.А.* Музыкальное развитие детей в триаде  
«композитор – исполнитель – слушатель» ..... 54
- Крохина С.А.* Воспитание трудолюбия у детей старшего  
дошкольного возраста — важнейшее условие их успешной  
подготовки к школе ..... 61
- Москвитина О.А.* Половозрастные психологические особенности  
поведения в ситуациях эмоционального напряжения ..... 70

### Специальная педагогика и психология

- Валявко С.М., Панфилова М.А.* Использование сказкотерапии  
в подготовке детей с нарушениями развития к новой социальной  
ситуации ..... 85

- Титова О.В.* Пространственные представления у младших школьников с детским церебральным параличом ..... 92
- Шулекина Ю.А.* Понимание логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с неглубокой речевой патологией..... 97

### **История отечественного педагогического образования**

- Илюшина Н.Н.* Модели высшего педагогического образования в Московском Университете начала XX века..... 105
- Кудряшёв А.В.* Из истории Московской учительской семинарии военного ведомства ..... 112


### **Сравнительная педагогика**

- Степанова С.Н.* Особенности высшего педагогического образования в Великобритании, США и России ..... 120

### **Дискуссии**

- Куваева С.В.* Проблемы раннего развития и раннего обучения детей ..... 132

### **Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2008, № 4 (29)..... 142**



## ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Н.М. Кобышева**

### **Учебный предмет «Технология» на современном этапе: проблемы и перспективы**

#### **Постановка проблемы**

**Е**два ли сегодня найдется много людей из педагогов или родителей школьников, которые были бы всерьез озабочены проблемами в освоении такого учебного предмета, как «Технология» (пришедшего на смену «трудовому обучению» или «труду»). В массовом сознании он почти окончательно закрепил за собой позицию «второстепенного», «не главного» и даже, может быть, не очень нужного современным детям.

Удивляться такому положению дел не приходится: ведь в отечественной школе этот предмет долгие годы строился на идеях начального профессионального образования и профориентации и был ориентирован на подготовку промышленных рабочих — кадров для обслуживания станков и машин на производстве. И держался он преимущественно не на дидактической базе, как другие учебные предметы в школе, а почти исключительно на специфической социально-идеологической платформе. Прочность его позиции была обусловлена, с одной стороны, идеологией «диктатуры пролетариата», в соответствии с которой труд рабочего провозглашался наивысшей ценностью, а, с другой стороны, реальной востребованностью в нашем непритязательном быту тех изделий и тех практических навыков, которые вырабатывались у школьников на уроках труда.

По мере изменения общественной идеологии и экономической ситуации в стране отношение к такому «трудовому обучению» не могло не измениться. И хотя ближе к концу 90-х гг. XX века появилось новое название предмета — «Технология» — это не изменило существа дела, поскольку концепцию предмета так и не удалось вывести за рамки прежних связей и отношений, соответствующих утратившей свое значение схеме «Человек – Машина». Таким образом, за прошедшие полтора десятилетия предмет окончательно утратил свои позиции в общеобразовательной школе.

Но хотя причины сложившейся ситуации понятны и объяснимы, дальнейшая судьба данного учебного предмета вызывает самые серьезные опасения. Поскольку его научная концепция остается расплывчатой, в учреждениях управления образованием уже высказываются прямые сомнения в целесообразности курса технологии, и звучат предложения вообще изъять его из учебных планов школы. И это ошибочное решение может дорого стоить отечественному образованию.

Парадокс ситуации заключается в следующем: в то время как из школы, которая еще недавно называлась «трудовой политехнической», практический труд всячески изгоняется, во всей современной прогрессивной мировой практике подобные предметы уже не одно столетие занимают самые прочные позиции! И нет никаких признаков того, что готовится пересмотр этих позиций. Как это можно объяснить?

### **О психологическом механизме предметно-практической деятельности и ее роли в обучении**

Смысл предмета существенно меняется, если исходить не из идеологических, а из более фундаментальных, психолого-дидактических оснований: статус второстепенного сразу меняется на статус незаменимого учебного предмета в общеобразовательной школе.

*Это единственный учебный предмет, целиком основанный на преобразовательной предметно-практической деятельности самих обучающихся.*

В связи с этим следует обратить внимание на целый ряд аспектов и потенциальных ролей предмета «Технология», которые пока что по разным причинам остаются у нас не реализованными и не востребованными.

Психологический механизм предметно-практической деятельности идеальным образом отвечает особенностям познавательной деятельности школьников в целом (которая находится у них в стадии формирования).

Важная роль ручного (физического) действия в обучении и в самом процессе формирования познавательной деятельности показана целым рядом исследователей. В частности, известно, что ведущее звено познавательной деятельности — *операционная часть*. На стадии формирования она должна быть обязательно представлена *в материальной форме (выполняться руками)*. Умственную форму действие приобретает только после прохождения материализованной и внешнеречевой форм. Если эта закономерность будет игнорироваться в обучении, типичные трудности в учебно-познавательной деятельности будут напоминать о себе вплоть до студенческого возраста. Например, в последние годы заметно возрастает количество учащихся (не только младшего, но и более старшего возраста), которые не умеют включаться в работу по речевой инструкции (что в учебной деятельности требуется постоянно). У них отсутствуют те познавательные средства, которые обеспечивают полноценную учебную деятельность.

Можно отметить, что это как раз те поколения, которые прошли и продолжают проходить в школе через систему обучения, основанную преимущественно на вербальных знаниях — ученики из школ, где уроки практического труда зачастую игнорируются.

Особенно велико значение этих уроков для полноценного формирования познавательной деятельности, конечно, в начальной школе, где они фактически создают прочную основу для успешного освоения всех учебных дисциплин на все последующие годы. Упущения и нерешенные проблемы этого периода будут давать о себе знать и в дальнейшем.

Например, учителя отмечают, что свыше половины учащихся 5–7-х классов (а по нашим наблюдениям, и далее) демонстрируют низкий уровень владения основными логическими операциями (сравнение, классификация, обобщение и другие). Но ни одна из логических операций не может надёжно формироваться при отсутствии необходимой базы — сенсорного опыта. Сравнить, классифицировать, обобщать, подводить под понятие и так далее можно лишь на базе **умения видеть и выделять свойства и признаки** предметов или явлений. Механизм формирования этого умения, в свою очередь, также проходит ряд закономерных этапов, и, согласно данным психологических исследований, первым этапом также должны быть действия в материализованной форме. Лишь на базе хорошо усвоенных внешних, практических действий с материальными объектами ученик может переходить к действиям с моделями и только после этого — с их описаниями. Разумеется, этот механизм учитывается в организации обучения: овладение любыми действиями абстрактного характера предполагает на первом этапе действия с предметами и материальными моделями (например, при обучении счету или решению задач на уроках математики обязательно используется соответствующий реквизит). Однако при постоянном увеличении темпов обучения возможность для освоения учебных действий в материальном плане неукоснительно снижается.

Между тем, рекомендации психологов однозначно предписывают, чтобы каждый из базовых этапов был организован с необходимой степенью подробности. Так, **действия с материальными объектами ученик обязательно должен осуществлять сам, своими руками и в течение достаточного времени (!)**. Совершенно очевидно, что для этого должны быть созданы соответствующие условия. И уроки практического труда («технологии»), как никакие другие, могут обеспечить эти условия для школьников. Более того, в силу специфики этих уроков на них можно предлагать ученикам интеллектуальные задачи даже более высокого уровня, чем на любых других: здесь всегда есть возможность для трансформации абстрактных связей и зависимостей в наглядную, понятную для ребенка форму и, как следствие, возможность для более глубокого понимания этих связей и зависимостей. И это в полной мере отвечает психологическому механизму решения интеллектуальных задач. В ряде исследований, которые ныне уже являются классическими (Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Н.Г. Салмина и другие), показано, что необходимость ручных операций зависит от сложности задачи, решаемой учеником: чем

сложнее задача, тем выше потребность перевести заложенные в ней связи и закономерности из внутреннего, умозрительного плана во внешний, материальный план [см.: 1, 4, 5, 6, 7].

Что касается таких этапов формирования учебной деятельности, как овладение действиями с моделями, а в дальнейшем с их описаниями, то все они наиболее полноценно представлены именно в предметно-практической деятельности, то есть на уроках практического труда. Этап внешнеречевого действия, необходимый для перехода к абстракциям и обобщениям, на этих уроках можно организовать буквально для каждого ученика и к тому же надлежащей продолжительности. Идеальные условия для этого имеются, например, в процессе обязательного для таких уроков анализа конструкции изделий, прогнозирования и планирования предстоящих действий для получения строго определенных практических результатов и, наконец, при выполнении работы парами или небольшими группами. Все это вписывается в контекст уроков, ни в малейшей степени не нарушая логику данного учебного курса, а на других уроках как раз может использоваться лишь в единичных случаях.

Единственное условие, которое должно обязательно соблюдаться, если мы хотим использовать потенциал уроков практического труда для интеллектуального развития детей: в основе их работы должна лежать *поисковая деятельность, нацеленность на решение задачи, а не просто практическое изготовление поделки*. Но это условие на уроках технологии в их нынешнем виде пока соблюдается не всегда.

### О социальном значении уроков практического труда

Уроки практического труда имеют исключительное значение в формировании у школьников социально значимых умений и творческих качеств личности.

Дело в том, что только на этих уроках ученики приобретают реальный опыт практической преобразовательной деятельности, учатся мастерству в тех или иных видах рукоделия. *Человек умелый* в наших условиях, пожалуй, нуждается в специальном «культивировании». Значительное количество социальных проблем молодежи связаны, в частности, с тем, что многие попросту ничего не умеют делать. Соответственно, эти люди, не умея найти себе применения, «выключаются» из социума, что зачастую приводит их к антисоциальному образу жизни. И, напротив, человек, умеющий что-то сделать своими руками, как правило, не склонен к праздности, умеет и стремится устроить свой быт творчески и оригинально, способен к яркому самовыражению. Отсюда — «гордое достоинство» (по выражению В.И. Белова), которое всегда было присуще мастерам; отсюда — гармония с самим собой и с окружающим миром. Мастерство развивает вкус к творчеству, привычку к продуктивным видам деятельности — со всеми вытекающими отсюда положительными последствиями для развития личности. Не случайно различные виды практического творчества в рукоделии так ценятся, поощряются и развиваются во всем мире.



Для многих наших школьников только общеобразовательная школа может стать реальным помощником в приобщении к полезному и интересному делу. Конечно, существуют и всевозможные творческие кружки, школы, клубы по интересам, однако далеко не для всех детей они ныне доступны. Причины этого разные: от занятости родителей и недостаточно внимательного отношения к полноценному развитию своих детей до высокой стоимости занятий. Человек же, как известно, не может испытывать интереса к тому, о существовании чего он просто не подозревает. А если школа создаст необходимую базу, состоящую из соответствующих умений и некоторого уровня информированности (то есть знаний о том, что существуют такие виды деятельности), то на этой базе будет формироваться дальнейший интерес, желание найти тот или иной кружок и так далее.

Таким образом, совершенно очевидно, что уроки практического труда реально могут способствовать более продуктивной социализации и социальной адаптации личности.

О социальном значении предметно-практической деятельности в системе общего образования можно говорить и в другом смысле. Всем известно, что к обсуждению проблем отечественной школы сегодня все больше привлекаются не только психологи, но и врачи. На всеобщее ухудшение состояния здоровья школьников уже нельзя не обращать внимания. Масштабные медико-психологические исследования последних лет выявили в качестве одного из самых агрессивных факторов в данном отношении преобладание вербальных методов в обучении! Об этом, в частности, говорил в своем выступлении на семинаре, посвященном новым образовательным стандартам (октябрь 2007 г.), В.Р. Кучма, директор НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН.

Действительно, тотальный вербализм в преподавании учебных предметов стал угрожающим фактом нашего образования, и уроки, основанные на творческой преобразовательной деятельности, могли бы составить ему реальный противовес.

### **О структуре курса в общеобразовательной школе и его наименовании**

За период существования учебного предмета в его новом виде, под названием «Технология», довольно явственно обозначились конкретные дидактические вопросы, которые по-прежнему требуют своего решения: о целесообразности существующего названия, о содержании и методах, отвечающих современным социально-педагогическим реалиям, о преемственности курса на отдельных образовательных ступенях.

Очевидно, что так и не удалось снять вопрос, возникший уже с появлением первых предложений о присвоении предмету названия «Технология»: технология — чего? Все попытки придать этому понятию расширительное толкование и все утверждения о существовании «базовых», «обобщенных» технологий и тому подобное, в сущности, так и остались неподтвержденными; вопрос остается актуальным.

Необходимость отказа от *профориентационной* роли предмета в пользу *общеобразовательной* заставляет нас отказаться от ориентации исключительно на обучение технологиям ручных работ и привести этот предмет в соответствие с теми новыми социально-педагогическими ролями, которые от него сегодня требуются. В этом смысле преемственность различных ступеней в развитии данного учебного курса, в силу его специфики, имеет иной вид, чем в других предметах. Важна не столько линейная преемственность знаний и умений, а в первую очередь решение на каждой образовательной ступени средствами предмета специфических и актуальных (для данной ступени, данного возраста) психолого-дидактических задач.

В начальной школе уроки практического труда имеют особую ценность в качестве средства, способного повысить развивающую роль учебно-познавательной деятельности в целом. На данной ступени этой цели в полной мере мог бы отвечать курс *«Художественно-конструкторская деятельность»*, который объединяет интеллектуальный и эмоционально-оценочный аспекты познавательной деятельности и имеет безусловную общеобразовательную, культурологическую направленность. На этапе начального образования такой учебный предмет будет целесообразен в школах любого уровня. Он может заметно снизить пагубное влияние вербальных методов в обучении, которые для младших школьников особенно опасны.

В подростковом возрасте, когда идет активное становление личности, формирование жизненных установок (на определенные формы общения и образ жизни), большую значимость имеет социальный аспект. В этот период у школьников приобретают особую актуальность владение конкретными умениями, а также поиск собственного имиджа.

На данной ступени, с 5-го по 9-й классы, в общеобразовательной школе будет целесообразен курс *«Прикладные технологии и основы дизайна»*, который, наряду с углублением общего образования, помог бы удовлетворить многие запросы и интересы подростков.

Что касается следующей образовательной ступени — 10–11-х классов, то здесь имело бы смысл сохранить этот курс в качестве **допрофессионального образования**. Возможно, не во всех школах и не во всех регионах, а с учетом социально-экономического заказа: всё-таки условия жизни в разных уголках России существенно различаются. На этих уроках школьники, в соответствии с местными условиями и потребностями, могли бы более основательно овладевать конкретными видами практической деятельности по собственному выбору.

### **О содержании предмета и методике организации деятельности учащихся**

Следующий вопрос, требующий решения в рамках поставленной проблемы, касается конкретного наполнения учебного предмета на каждом этапе. Какие бы направления мы для него не определили, решение заявленных задач будет зависеть от их интерпретации.

В частности, остро стоит вопрос о содержании курса. Как известно, уже не одно десятилетие оно подвергается резкой критике из-за того, что работа учеников сводится к рукоделию, и предмет фактически выведен из системы общеобразовательной подготовки. Большинство известных на сегодня попыток повысить «теоретический» уровень уроков технологии, к сожалению, не могут считаться удовлетворительными. Предлагаемая школьникам «теория» на деле во многих случаях складывается из сугубо специальной — ремесленно-технологической — информации, которая к тому же зачастую носит откровенно справочный характер.

Обилие специальной терминологии и специальных сведений (о сырье, материалах, инструментах, технологиях отдельных производств), которые не требуют размышлений, а предназначены исключительно для ознакомления и запоминания; низкий процент заданий проблемного, поискового характера — все это значительно ослабляет и без того шаткие позиции курса «Технология».

Методы организации работы учеников также не всегда отвечают задачам современной школы. Преобладающим методом остается работа по инструкции, по технологической карте, что нецелесообразно в общеобразовательной школе, в которой поисковая деятельность, размышления и эвристические обсуждения должны преобладать над исполнительской деятельностью. Систематическая работа по инструкции, характерная для учреждений профессиональной подготовки, в системе общего образования может оказаться тормозом в развитии учащихся.

Между тем, уроки практического труда способны занять ведущее положение в формировании у школьников конструктивности и гибкости мышления, изобретательности и творчества, что убедительно доказано, например, в исследовании Т.В. Кудрявцева [см.: 3] и мировом прогрессивном опыте.

Заказ на такое направление работы со стороны общества очевиден, что подтверждается, в частности, и тем вниманием, которым были отмечены попытки внедрения в образовательную область «Технология» проектной деятельности учащихся. Приходится, однако, констатировать, что далеко не во всем эти ожидания оправдались. Проектная работа изначально не получила надежной психолого-дидактической разработки и в значительной мере была направлена по формальному руслу. В результате школьные «проекты» зачастую превращаются в громоздкие мероприятия, дидактический смысл которых вызывает массу вопросов. Необходима дальнейшая научно-методическая работа в данном направлении с целью более органичного внедрения учебных проектов непосредственно в систему общего образования.

## **Выводы**

Таким образом, назрела необходимость пересмотра позиции курса «Технология» в общеобразовательной школе. С учетом образовательного, воспитательного и здоровьесберегающего потенциала преобразовательной предметно-практической деятельности, отвечающей современным социально-педагогическим потребностям, следует уделить повышенное вни-

вание разработке дидактически целесообразных путей ее внедрения в систему общего образования.

В этом процессе необходима дальнейшая модернизация предмета «Технология», которая предполагает работу по ряду взаимосвязанных направлений.

Содержание курса должно получить общеобразовательный и культурологический характер при минимуме специальных знаний и умений.

Методической основой курса должна быть дидактика развивающего обучения. Это означает полное исключение вербального подхода, с одной стороны, и неразрывную связь практической деятельности учащихся с решением интеллектуальных (конструкторских) и декоративно-художественных задач — с другой стороны.

Преимственность различных ступеней в развитии данного учебного предмета, в силу его специфики, имеет иной вид, чем в других предметах. На каждой образовательной ступени средствами предмета должны решаться специфические и актуальные для того или иного возраста психолого-дидактические задачи.

Соответственно этому название предмета должно быть изменено. Для каждой образовательной ступени целесообразно использовать своё название, соответствующее специфическим задачам той или иной ступени:

- в начальной школе — «Художественно-конструкторская деятельность»;
- в основной школе — «Прикладные технологии и основы дизайна» (или «Технологии прикладных видов деятельности и основы дизайна»);
- в IX–X классах названия уроков определяются соответственно технологиям конкретных видов деятельности (по выбору из определенного списка).

Важнейшими задачами данного учебного курса на всех ступенях являются: создание условий для роста и развития здорового поколения, углубление общеобразовательной подготовки, развитие интеллекта, психики, личностных качеств школьников.

### *Литература*

1. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М.: изд-во МГУ, 1974.
2. Белов В. И. Лад: Очерки о народной эстетике. — М.: Молодая гвардия, 1989.
3. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. — М.: Педагогика, 1975.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983.
5. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988. — С. 4–22.
6. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. — М.: изд-во МГУ, 1981.
7. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М.: Просвещение, 1988.

Д.А. Донцов,  
М.В. Донцова

## Профессиональное (профорientационное) психологическое консультирование

**П**рофессиональное консультирование в качестве отдельного вида психологического консультирования представляет собой психологические консультации, направленные на работу с проблематикой профессионального становления, профессиональной деятельности, развития личности в профессии. Именно так понимается термин «профессиональное» в названии данного вида консультирования. Психолог-консультант, при этом, концентрируется на работе с профессионально-важными качествами клиента такими, как индивидуальный стиль деятельности (что особенно актуально в случаях профконсультационной работы с социально дезадаптированными подростками и юношами) [1, 5, 6, 14, 15, 24, 25, 27, 33, 34, 39].

**Профессиональное консультирование**, как вид психологического консультирования, **связано с решением** следующих **основных вопросов**: выбор клиентом профессии (профорientационная психологическая работа, проводимая консультантом); смена клиентом профессии (места работы); совершенствование и развитие профессиональных способностей, умений и навыков клиента (психологическая профессиональная помощь и поддержка); организация труда клиента (помощь ему в планировании времени, отводимого на профессиональные занятия, развитие его индивидуального стиля трудовой деятельности и тому подобное); повышение (укрепление) личностной работоспособности клиента; работа, направленная на развитие социальной «уживчивости» клиента<sup>1</sup> [1, 5, 14, 24, 27, 33, 39].

Традиционно, смысл профконсультационной психологической помощи видится в «выдаче» профессионально самоопределяющемуся человеку (на-

<sup>1</sup> Дезадаптированный подросток, юноша, является очень профессионально ответственным, серьёзным клиентом (подопечным) для психолога в ходе проведения любого рода психологического консультирования, в частности, — консультирования, посвящённого профессиональной трудовой деятельности в социуме.

пример, старшекласснику) рекомендаций по выбору лично подходящей для него профессии и/или сферы деятельности. В более современном понимании данных вопросов, смысл и значение профконсультативной психологической помощи сводится к постепенному формированию у подростка/юноши внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и перспектив [1, 6, 15, 25, 27, 34, 39].

Таким образом, профконсультирование — это специальная психолого-педагогическая деятельность, предоставляющая помощь клиенту в решении проблем индивидуальной занятости с учетом его личностных особенностей, взятых во взаимосвязи с выбором профессии, определением профиля профессионального развития. Именно в этом профконсультант может помочь клиенту прежде всего. Немаловажное значение для работы профконсультанта имеет психологический климат в том конкретном коллективе, в котором работает и/или может работать клиент. Важнейшим фактором вместе с тем выступает процессуальная специфика социальной адаптации клиента. Профконсультант должен понимать также, что его общение с консультируемым имеет для клиента большую личностную значимость. Исходя из этого, каждый профконсультант обязан четко знать принципы профессионального консультирования и соблюдать их в своей работе [5, 6, 14, 15, 24, 25, 33, 34].

### **Принципы профориентационного консультирования**

Каким будет вмешательство профконсультанта — развивающим или разрушающим для клиента — зависит от соблюдения консультантом этических принципов профессиональной деятельности.

1. *Ответственность.* Консультант несёт персональную ответственность за адекватность используемых методов, правильность проведения диагностических исследований, обоснованность выводов и рекомендаций.

2. *Компетентность.* Профконсультант должен иметь необходимую специальную теоретическую и практическую подготовку, использовать приёмы и методы, соответствующие его квалификации и личным возможностям, постоянно повышать свою квалификацию, знакомиться с новыми разработками в области своей профессиональной деятельности, использовать различные методы адекватно конкретной ситуации консультирования.

3. *Добровольность.* Клиент (в том числе подросток, юноша) участвует в профконсультации только по собственному желанию и имеет право отказаться от какого-либо вида работы с консультантом (тестирования, анкетирования и тому подобного) без объяснения причин.

4. *Конфиденциальность.* Информация, полученная профконсультантом в работе с клиентом, не подлежит разглашению (сознательному или случайному), а передача её другим лицам осуществляется лишь с согласия консультируемого и если это соответствует его интересам.

5. *Активность.* Консультируемый самостоятельно принимает решение по проблеме, с которой он обратился к профконсультанту. Профконсультант оказывает информационную и психологическую помощь в ответ на запрос клиента, создает положительные условия и поддерживает активность и самостоятельность консультируемого. Оценки профконсультанта не должны ограничивать свободу клиента в принятии им решения.

6. *Позитивный эффект.* Профконсультант интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологических особенностей клиента требованиям конкретной профессии с учётом связанных с ней перспектив. Профконсультант акцентирует внимание клиента на возможностях консультируемого, поддерживает и стимулирует его поисковую активность.

7. *Лояльность.* Профконсультант уважает клиента и его право на свободу в профессиональном самоопределении. Взгляды консультируемого являются приоритетными. В общении с любым клиентом профконсультант должен проявлять доброжелательность, тактичность независимо от своего эмоционального и физического состояния и субъективного отношения к конкретному клиенту [1, 5, 6, 14, 15, 24, 25, 27, 33, 34, 39].

### **Схема профконсультирования**

Профконсультационная схема играет роль отправного механизма для психолога, который вносит в неё изменения непосредственно при консультировании, согласно полученной от клиента информации. Типовая схема профконсультирования состоит из последовательно реализуемых психологом в работе деятельностных фаз.

*Подготовительная («нулевая») фаза.* Задача профконсультанта — составить общее представление о клиенте. Консультант анализирует имеющиеся у него данные и готовится к консультации: подбирает справочно-информационный материал, необходимые диагностические методики, продумывает стратегию.

*Первая фаза.* Задача консультанта — помочь клиенту сформулировать свою профконсультационную проблему, то есть увидеть эту проблему глазами клиента. Данная фаза начинается со знакомства и во многом определяет успешность всей консультации. В первые минуты встречи консультант должен представиться. С самого начала консультации необходимо позаботиться о дружеской, доверительной атмосфере. Успешность установления контакта с клиентом зависит от уровня коммуникативной компетентности профконсультанта, которая предполагает контроль за собственным невербальным поведением (визуальным контактом, эмоциональным тоном речи, позами и жестами, межличностным пространством), диагностику состояния клиента по посылаемым им невербальным сигналам. Все указанные конкретные контрольно-оценочные параметры, плюс когнитивная оценка содержания процесса консультации, безусловно, должны иметь место относительно вер-

бальной стороны общения. По данным, собранным, увиденным профконсультантом за время первой фазы, он составляет следующий план своей работы. Прежде всего, оценивается личность клиента: в чём заключается его профориентационная проблема, как он относится к консультации и профконсультанту, в каком состоянии он находится, каков может быть его внутренний мотив обращения к консультанту. Затем профконсультант оценивает имеющиеся условия: организационные, временные, информационную и методическую оснащенность.

*Вторая фаза.* Генеральная задача — выдвижение профконсультационной гипотезы, то есть рассмотрение клиента глазами специалиста и уточнение либо изменение предварительной оценки, определение пути совместного решения проблемы, разработка общего плана дальнейшей консультации, коррекция условий её проведения.

*Третья фаза.* Консультант и клиент совместно определяют конкретную цель дальнейшей профконсультационной работы, — консультант объясняет какой характер может носить процесс консультирования: информационно-справочный, диагностико-рекомендательный, диагностико-корректирующий, формирующий профконсультации.

*Четвертая фаза.* Консультант и консультируемый совместно стремятся достичь определенной ими ранее цели (информационной, диагностической или формирующей).

*Пятая фаза.* Происходит совместное подведение итогов консультации (окончательных или промежуточных). Консультируемого спрашивают, что дала ему консультация, достигнуты ли её цели, какие выводы он сделал. Далее, при необходимости, определяются пути дальнейшей работы, составляется более совершенный вариант профессионального плана.

В целом, отметим, что консультируемому нужно представлять не только направление своей деятельности, но и идеальный результат в виде определенного события. Цели оцениваются с точки зрения конкретности и соответствия способностям и возможностям. Жизненные планы — ответ на вопрос: какими средствами и в какие конкретные сроки можно реализовать поставленные цели. Консультант может оценить перспективу клиента по следующим критериям: продолжительность, реалистичность, оптимистичность, согласованность, дифференцированность. Продолжительность определяется тем, насколько далеко человек способен заглядывать в будущее. Увеличение продолжительности прогноза тесно связано с повышением общей удовлетворенности жизнью. Реалистичность выражается в способности определять реальность в представлениях о будущем и направлять усилия на то, что достижимо в действительности. Оптимистичность определяется соотношением положительных и отрицательных прогнозов консультируемого относительно своего образа, а также уверенностью, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки. Оптимистичность зависит от уже имеющихся жизненных достижений. Согласованность проявляется в том, насколько будущие



события связаны с настоящими. Несогласованность характерна для тех, кто переживает время как чрезмерно растянутое. Дифференцированность подразумевает выделение в будущем ближайшей и отдаленной перспективы, отдельных последовательных периодов. В ходе профконсультации такое развернутое построение жизненной перспективы очень трудно реализовать в виде оптимальной перспективы. Консультант может помочь клиенту сформулировать свое желаемое будущее, оценить имеющиеся планы и, если это нужно, скорректировать их [1, 6, 15, 25, 27, 34, 39].

### **Групповое профконсультирование**

Групповая профконсультация — любая форма профориентационной помощи, которая происходит во взаимодействии профконсультанта с группой. Такие консультации традиционно используются в профориентации школьников, но они не типичны для деятельности служб занятости. Однако вследствие увеличения количества лиц, обращающихся в центры занятости, а также усиления профориентационной работы с учащимися всех уровней, групповая профконсультация стала перспективным направлением психолого-педагогической работы с молодежью. Групповая профконсультация имеет свои преимущества. Она позволяет экономить время консультанта в тех видах деятельности, которые не требуют обязательной индивидуальной работы (сбор отдельных данных о консультируемых, некоторые виды диагностики). Групповая профконсультация эффективна в качестве профессионального просвещения и информирования, для повышения уровня психологической компетентности людей в выборе профессии и в поиске работы. Вместе с тем групповая форма профконсультации предъявляет определенные требования к профконсультанту: он должен иметь навыки работы с группой, ораторские способности, уметь донести информацию, чувствовать настроение аудитории, поддерживать интерес слушателей.

По направленности групповые профконсультации могут быть справочно-информационными, диагностическими, медико-психологическими, корректирующими, развивающими, формирующими. Поскольку профконсультант в ходе консультации решает, как правило, не одну, а несколько задач, такое разделение имеет условный характер. Справочно-информационная консультация выполняет прежде всего функцию просвещения клиента по выбору профессии, профессионального трудоустройства. Традиционно в профориентации в ходе групповых консультаций клиенты получают информацию по следующим темам: «Мир профессий» (многообразие профессий, их классификация по объекту, целям, средствам и уровням труда); «Человек и профессия» (понятия профессии, специальность, должность, требования к профессии, характеристика слагаемых успешного выбора профессии, ошибки выбора профессии). На информационную составляющую групповых консультаций существенно влияет участие в них представителей предприятий, специалистов различного профиля, способных дать информацию «из первых рук». При подготовке информационных консультаций может быть использо-

вана научно-популярная и методическая литература. В заключение информационной консультации необходимо предоставить слушателям возможность задать интересующие их вопросы. Диагностическая групповая консультация оптимальна для выполнения следующих задач: определения сформированности профессиональных планов клиента; выявления уровня информированности в профессиональной сфере; потребностно-мотивационной сферы консультируемых, их интересов, склонностей, мотивов выбора профессии; установления отдельных профессионально важных качеств (если группа консультируемых подобрана согласно ориентации на одну и ту же профессию, либо на однотипные профессии).

Однако возможности диагностики в групповой консультации ограничены. Специфика групповой диагностики в большинстве случаев исключает рекомендации каждому конкретному клиенту и интерпретацию индивидуальных результатов. При проведении групповой диагностики важно использовать только те методы и методики, которые соответствуют требованиям надежности, валидности и репрезентативности и рекомендованы для работы. Вопросы и задания должны быть понятными для консультируемых, инструкции — четкими, не допускающими разночтений. При подборе методов и методик нередко следует отдать предпочтение тем, которые допускают самостоятельную обработку и первоначальную интерпретацию результатов. Желательно, чтобы продолжительность собственно диагностики не превышала 20–30 минут, иначе на полученных результатах может сказаться утомление участников.

При организации групповой диагностической консультации следует обеспечить необходимые санитарно-гигиенические условия (предварительно проветренное помещение, достаточную освещенность, места, удобные для письменной работы и тому подобное). Численность группы зависит от сложности диагностической процедуры. Оптимальное количество консультируемых 12–15 человек. Групповая диагностическая консультация имеет три содержательных периода. В первом периоде профконсультант объясняет цели и задачи профконсультации. Второй период — проведение собственно диагностической процедуры. Консультируемым объясняют правила заполнения анкет, инструктируют их относительно правил работы с психодиагностическими методиками. Производится диагностика. Далее происходит первичный подсчет и общая интерпретация результатов. В третьем периоде полученные результаты интерпретируются с позиции успешности учебной и профессионально деятельности. По мере возможности даются рекомендации общего плана.

Для того, чтобы определить сформированность профессиональных планов участников, обычно используется метод анкетирования. Для планирования дальнейшей работы с клиентами, обращающимися в службу занятости, необходимо узнать следующие параметры: выбрана ли профессия, что повлияло на выбор, обоснован ли он, соответствует ли профессия интересам и способностям клиента, темпераменту и характеру консультируемого, поддерживает ли его окружение этот выбор.

В групповой профконсультации диагностика может быть элементом психологического просвещения, направленного на развитие представления о себе в профессиональной деятельности, на формирование «образа Я». Такая консультация может затрагивать различные психологические параметры, связанные с профессиональной деятельностью. Для интересов, склонностей, мотивов выбора профессии в ходе групповой консультации используются известные методики: «Карта интересов», «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО), опросник профессиональной готовности (ОПГ). Диагностика отдельных профессионально важных качеств проводится в группах консультируемых, имеющих однородную профессиональную направленность. Профконсультант знакомит аудиторию с профессиограммой интересующей профессии, даёт характеристику важных для неё личностных качеств (псиhoграмму) и предлагает консультируемым с помощью психодиагностики проверить у себя уровень выраженности наиболее важных для данной профессии качеств.

Группе консультируемых, ориентированных на операторские профессии, можно предложить психодиагностически проверить объём кратковременной памяти, устойчивость и распределение внимания. Если у кого-то получились низкие результаты, профконсультанту следует предостеречь клиента от поспешных выводов о профессиональной непригодности, пригласить на индивидуальную консультацию.

Развивающая групповая консультация предусматривает применение методов работы в группе. К ним относятся имитационные и карточные профориентационные игры, использование элементов социально-психологического тренинга, психотехнические игры и упражнения.

Имитационные игры моделируют профессиональную деятельность, давая тем самым возможность проиграть социальные и профессиональные отношения, что важно для клиентов подросткового и юношеского возраста, у которых опыт еще невелик. Такая форма работы создает условия для самоанализа и осознания своего отношения к профессии.

Для проведения деловых игр, моделирующих профессии сферы «человек – человек», от профконсультанта требуется артистичность, готовность к импровизации, тактичность по отношению к участникам. Деловая игра обязательно завершается обсуждением, в ходе которого укрепляется контакт каждого из участников с ведущим и группой. Консультируемые анализируют, в каких ситуациях возникали затруднения, какие психологические нюансы способствовали, а какие мешали выполнению поставленной задачи.

Использование в групповой консультации элементов социально-психологического тренинга, ролевых игр и упражнений стимулирует интерес участников (например, старших школьников) к процессу профессионального выбора, позволяет им лучше узнать самих себя, свои возможности, способности, мотивы поведения, психологическую направленность, овладеть новыми способами общения.

Эффективным методом решения профориентационных задач является тренинг профессионального самоопределения, но он требует специальной подготовки психологов, ведущих тренинг. Вместе с профориентационными играми и упражнениями консультант может использовать развивающий потенциал диагностических методик, направленных на исследование познавательных свойств личности. Выбор конкретных развивающих методик зависит и от личностных возможностей и склонностей профконсультанта, при этом, настаиваем, необходимо применять известный базовый набор профориентационных методик. Однако любую процедуру желательно завершать обсуждением, чтобы участники могли отрегулировать свои эмоциональные переживания и поведение и сравнить себя с другими участниками, что способствует выработке у них адекватной самооценки [1, 5, 14, 24, 27, 33, 39].

### **Индивидуальная профориентационная консультация**

Е.А. Климов предложил следующий **план психологической профориентационной работы** с профессионально самоопределяющимся старшеклассником:

1. Выяснить профессиональные намерения старшеклассника.
  - Что собираешься делать после школы: учиться, работать, то и другое?
  - В каком учебном заведении собираешься учиться (если клиент намерен получать дальнейшее образование)?
  - Опиши основное содержание будущей профессиональной деятельности и базовые профессиональные требования, которые предъявляются к человеку, овладевающему данной профессией.
2. Выявить интересы, склонности, способности, умения старшеклассника.
  - Назови свои любимые учебные предметы и занятия во внеучебное время. Что тебе в них нравится?
  - Какие способности и умения ты находишь (видишь) у себя и насколько они развиты?
  - Есть ли у тебя способности и умения для успешной деятельности в выбранной профессии?
  - Как ты развиваешь свои способности и умения?
  - Как родители (другие взрослые) повлияли (влияют) на развитие твоих способностей и умений?
3. Установить, совпадают ли выявленные выше интересы, склонности, способности, умения старшеклассника и объективные профессиональные требования к определенному виду деятельности.
4. Изучить, какие личностные качества (навыки, умения, психологическая направленность) у старшеклассника ярко выражены, а какие надо развивать.
5. Проверить психологическую готовность старшеклассника к выбору профессии.
6. Дать старшекласснику и его родителям (воспитателям, «кураторам») психологические рекомендации, связанные с анализом личностных свойств

старшеклассника, рекомендации по выбору им определенной (наиболее подходящей для него) сферы деятельности/профессии [5, 6, 14, 15, 24, 25, 33, 34].

### **Критерии правильного (рационального, взвешенного) выбора профессии:**

а) Клиент хорошо представляет себе профессию, знает её особенности, принимает (разделяет) профессиональные ценности.

б) Мотивы и интересы клиента согласованы с его способностями и знаниями.

в) Клиент имеет адекватную самооценку имеющихся у него на текущий момент умений и навыков, значимых для данной конкретной профессии [1, 6, 14, 24, 27, 34, 39].

### **Этапы осуществления профконсультации**

#### **Этап 1. Первичная профконсультация**

Первичная профконсультация — это форма психологической профориентационной консультации, в процессе которой происходит обучение правилам выбора профессии, даётся информация о многообразии профессий и тому подобное. Консультируемому большей частью открывается информация о его профессионально-трудовых интересах и склонностях: клиенту сообщаются данные предварительного анализа его личностных профессионально значимых качеств. Возможна основанная на соответствующей психологической диагностике и предметном обсуждении специфики профессий и личностных склонностей консультируемых групповая форма такого рода психологического профконсультирования.

Результатом первичной профконсультации выступает повышение степени осознанности, ответственности выбора оптантом<sup>1</sup> сферы деятельности и профессии. Результатом такой первоначальной профконсультации является также общее профессиональное самоопределение консультируемого и составление примерного плана его профессионального развития, обучения профессии, усвоение профессионально значимых ЗУНов<sup>2</sup> на будущие 1–2 года. Карта первичной психологической профконсультации будет дана ниже.

#### **Этап 2. Углублённая индивидуальная профконсультация**

Это глубинная форма психологической профконсультации, которая основывается на полиаспектном, всестороннем изучении личности клиента, на исследовании его склонностей, интересов, состояния здоровья и физического развития, типа мышления, особенностей характера, задатков и способностей и прочее. Здесь производится комплексная оценка практически всех базовых личностных свойств и качеств клиента. Итогом подобного рода психологи-

<sup>1</sup> «Оптант» — термин Е.А. Климова, — человек, профессионально самоопределяющийся, «входящий в профессию», осуществляющий первичное освоение профессии.

<sup>2</sup> ЗУНЫ — знания, умения, навыки.

ческой консультации выступает формирование краткосрочного (до 1–2 лет), среднесрочного (до 3–4 лет) или долгосрочного (до 5–7 лет) детального плана профессионально-личностного развития клиента. В этих случаях, предполагается также проведение ряда повторных психоконсультационных профориентационных встреч с клиентом [1, 5, 14, 27, 33, 39].

В целом, для проведения психологической профконсультации, психологу обязательно надо иметь в своём активе разнообразные психодиагностические методики и тесты для профдиагностирования клиентов. Психологу-профконсультанту необходимо также иметь объективную медицинскую информацию о состоянии здоровья клиента, а также информацию об общих рабочих показаниях и противопоказаниях к разнообразным профессиям (информацию об обязательных требованиях к типичному представителю профессии). Психолог-профконсультант должен знать профессиограммы специальностей, характерных для того региона/района, где он осуществляет консультирование по выбору профессии.

Обработав результаты профдиагностики и/или личностной психологической диагностики клиента, психолог-консультант, в предметно-тематической беседе, посвященной профессиональному ориентированию клиента, сообщает ему своё взвешенное заключение о его профессиональных (профессионально-личностных) качествах вместе с соответствующими рекомендациями по профессиональному определению клиента.

Все рекомендации даются тактично, деликатно, консультация проводится в доверительной форме. Попутно психолог-консультант развивает профессиональную самооценку клиента, обоснованно указывает ему на профессионально (социально) положительные качества его личности, направляет и поддерживает клиента в развитии его профессионально значимых ЗУНов [5, 6, 14, 15, 24, 25, 33, 34].

### **Карта первичной индивидуальной профессиональной консультации старшекласника (карта может быть модифицирована)**

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Школа, класс \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

I. Состояние здоровья (отметить):

а) здоров; б) функциональные отклонения; в) хроническое заболевание.

Заключение подросткового врача.

II. Информированность о мире профессий:

а) полная; б) недостаточная; в) отсутствует.

III. Наличие профессионального плана:

Профессия \_\_\_\_\_ Учебное заведение \_\_\_\_\_

IV. Сформированность плана профессионального развития (отметить):

а) сформирован; б) частично сформирован; в) не сформирован.

V. Осознанность выбора профессии.

VI. Ведущие мотивы.

VII. Прочие сведения:

Любимые занятия \_\_\_\_\_ Предпочитаемые профессии \_\_\_\_\_

Успешность обучения по учебным дисциплинам:

Естественным \_\_\_\_\_ Точным \_\_\_\_\_ Гуманитарным \_\_\_\_\_ Труду \_\_\_\_\_

VIII. Интересы и склонности.

ДДО<sup>1</sup> \_\_\_\_\_

Карта интересов<sup>2</sup> \_\_\_\_\_

IX. Коммуникативные и организаторские склонности.

КОС (КОС1, КОС2)<sup>3</sup> \_\_\_\_\_

X. Выраженность профессиональных интересов и склонностей.

XI. Особенности поведения.

XII. Заключение профконсультанта (отметить и раскрыть):

а) оптант не нуждается в углублённой профконсультации (профплан обоснован, профплан сформирован в процессе консультации); б) оптант нуждается в углублённой профконсультации \_\_\_\_\_

Рекомендации профконсультанта:

Область деятельности, профессия \_\_\_\_\_

Пути профессионализации \_\_\_\_\_

Запасной вариант профессионального выбора \_\_\_\_\_

«Домашнее задание»<sup>4</sup> \_\_\_\_\_

«Противопоказанные» сферы деятельности<sup>5</sup> \_\_\_\_\_

Замечания профконсультанта \_\_\_\_\_

### *Литература*

1. Грецов А. Г. Выбираем профессию: советы практического психолога. – СПб.: Питер, 2007.
2. Донцов А. И. Психология коллектива. – М.: МГУ, 1984.

<sup>1</sup> ДДО — дифференциально-диагностический опросник, посвященный выявлению профессиональных склонностей консультируемого. Автор данного психодиагностического теста — Е.А. Климов.

<sup>2</sup> Имеется ввиду психодиагностическая методика «Карта интересов», направленная на изучение профессиональных предпочтений консультируемого.

<sup>3</sup> Психодиагностические тестовые методики КОС, КОС1 и КОС2 используются для выявления коммуникативно-организаторских способностей и склонностей консультируемого.

<sup>4</sup> Рекомендации консультируемому, необходимые для достижения большей профессиональной готовности, самостоятельно реализуемые клиентом.

<sup>5</sup> Имеются ввиду профессиональные противопоказания: те (та) системы (система), — «человек – человек», «человек – техника», «человек – наука», «человек – художественный образ», «человек – природа», «человек – знаковая система», в которых клиенту не рекомендуется работать (профессионально развиваться) в силу либо отсутствия, либо отрицательной сформированности соответствующих склонностей, интересов, способностей и ЗУНов.

3. *Забродин Ю. М.* Психология ведения деловой беседы : методическое пособие для психологов-консультантов. – М.: МГПУ, 2001.
4. *Забродин Ю. М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: МГПУ, 2002.
5. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2007.
6. *Иванова Е. М.* Психология профессиональной деятельности : учебное пособие. – М.: ПЕРСЭ, 2006.
7. *Климов Е. А.* Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983.
8. *Климов Е. А., Чистякова С. Н.* Основы производства. Выбор профессии. – М.: Просвещение, 1987.
9. *Климов Е. А.* Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1990.
10. *Климов Е. А.* Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: Принтер, 1993.
11. *Климов Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.
12. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н./Д.: Феникс, 1996.
13. *Климов Е. А.* Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
14. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2007.
15. *Носкова О. Г.* Психология труда. – М.: Академия, 2007.
16. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Ред.-сост.: Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2007.
17. *Пряжников Н. С.* Карточная профориентационная игра «Или – или» : методические рекомендации. – М.: МГУ, 1991.
18. *Пряжников Н. С.* Профориентационные игры. Проблемные ситуации, задачи, карточные методики. – М.: «МГУ», 1991.
19. *Пряжников Н.С.* Карточные профконсультационные методики : учебное пособие. – М.: Профцентр, 1993.
20. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
21. *Пряжников Н. С.* Психологический смысл труда : учебное пособие. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
22. *Пряжников Н. С.* Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГПИ, 1999.
23. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. – М.: МГППУ, 2001.
24. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учебно-методическое пособие. – 2-е изд., стер. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
25. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / Под ред. Л.М. Митиной. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003.
26. Психологический справочник популярных профессий / Под ред. Е.С. Романовой. – М.: МГПУ, 2000.



27. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / Сост. и общ. ред. В.А. Бодров. – М.: Логос, 2007.
28. Романова Е. С., Суворова Г. А. Психологические основы профессиографии. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1990.
29. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
30. Романова Е. С. Психодиагностика : учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.
31. Сарсенбаева Б. И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих учителей. – М.: Владос, 2005.
32. Стрелков Ю. К. Психологическое содержание операторского труда. – М.: Российское психологическое общество, 1999.
33. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей и практикующих психологов / Автор-сост.: Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
34. Фадеева Е. И., Ясюкевич М. И. От выбора профессии к успеху в жизни : учебно-методическое пособие. – М.: Перспектива, 2008.
35. Человек – человек / Сост. Р.Д. Каверина. – М.: Молодая гвардия, 1986.
36. Человек – техника / Сост. В.Е. Гаврилов. – М.: Молодая гвардия, 1987.
37. Человек – художественный образ / Сост. А.И. Смирнов. – М.: Молодая гвардия, 1987.
38. Человек – знаковая система / Сост. С.Н. Левиева, В.С. Шнейдеров. – М.: Молодая гвардия, 1988.
39. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учебное пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

**И.Н. Орлова**

## **Социально-психологические особенности современной студенческой молодежи**

**П**олемика между учеными по поводу определения социальных характеристик молодежи, критериев выделения её в самостоятельную группу, выявления её возрастных границ имеет давнюю историю. Существуют разные подходы к изучению социально-психологических особенностей молодых людей: с позиций психологии, социологии, физиологии, демографии. Определение возрастных границ молодости, как и решение многих проблем, относящихся к «молодежным», до сих пор остаётся предметом научных дискуссий. Отечественный социолог И.В. Бестужев-Лада пишет: «...“молодёжь” — не только и не столько возрастное понятие, сколько социальное и историческое» [3: с. 28]. К категории «молодёжь» в разные исторические времена относили людей различного возраста. И.С. Кон так определял этот страт общества: «Молодёжь — социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодёжь биологически универсальна, но её конкретные возрастные рамки, её социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации» [13: с. 108]. Здесь подчеркивается объективная зависимость характеристик молодежи от особенностей общества, в котором она формируется.

Современная молодёжь с социально-психологических позиций — явление уникальное. Анализируемый страт нашего общества сформировался на стыке двух во многом противоречивых эпох — прошлой, советской социалистической и современной, российской, связанной с процессом формирования общества с так называемой рыночной экономикой [6].

Советский период характеризовался относительной стабильностью развития всех сфер общественной жизни, соответственно, была в принципе стабильна и жизнь каждого отдельного человека. Стабильность для людей в социально-психологическом и социально-экономическом плане была выражена в уверенности в завтрашнем дне, в надежности реализации жизненных планов, как краткосрочных, так и долгосрочных. Государство представляло конституционные гарантии человеку: на получение образования, жилья, охрану здоровья, на материальное обеспечение в случае полной или частич-

ной утраты трудоспособности, потери кормильца, на трудоустройство и так далее. Таким образом, государство брало на себя ответственность за благополучие своих граждан. Поэтому, советский период характеризовался доминированием в обществе таких ценностей как коллективизм, патриотизм и тому подобное [6, 11].

Постсоветский период развития нашей страны, напротив, характеризуется нестабильностью развития всех сфер жизни общества. Соответственно, нестабильна и жизнь отдельного человека. Государство не предоставляет почти никаких гарантий в настоящий период, поэтому успешность или неуспешность жизненного пути личности зависит от её собственных усилий, от способности быстро адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Это явление, естественно, наложило отпечаток на процесс формирования молодёжи как определенного социального среза общества, обусловило большую вариативность в личном отношении молодых людей к сегодняшней жизни, привело к пересмотру молодёжью жизненных ценностей, собственных принципов [6, 11]. Социально-экономическое становление постиндустриальной цивилизации на современном этапе вызывает общественную потребность в «многомерных» творческих личностях и детерминирует коренной пересмотр взглядов на природу, общество, государство и человека [11, 20].

В настоящее время молодёжь как объект изучения лидирует среди других возрастных групп. Авторы труда «Социология молодёжи» отмечают: «...более трети всех социологических исследований, проводимых в нашей стране, так или иначе затрагивают именно проблемы молодёжи. Это и не удивительно: ведь уже давно стало понятно, что общество должно, прежде всего, ориентироваться на молодёжь, ибо за ней будущее. В социальном облике молодёжи просматриваются черты будущей социальной действительности России» [5: с. 14]. На рост внимания общества к молодёжи, к её проблемам и интересам обращают внимание и многие современные научно-популярные издания. Ведь именно молодёжь — самая мобильная, энергичная и активно развивающаяся часть общества.

Именно в период юности и молодости происходит переоценка ценностей, легко образуются знакомства и выстраиваются дружеские связи, создаются семьи; ведущей деятельностью становятся профессиональная учеба и/или трудовая профессиональная деятельность: В.Н. Коллюцкий, И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, Е.Е. Сапогова, Д.И. Фельдштейн и другие [7, 12, 23]. Благодаря активному развитию названных видов деятельности молодёжь энергично осваивает социальные нормы отношений между людьми, а также сензитивно интериоризирует профессионально-трудовые умения<sup>1</sup>. Этот возраст, как отмечает, например, Ю.П. Гуцко, характеризуется как «...устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности» [8, с.34]. Итак, и это очень важно, в молодости стабилизируются все психические процессы, личность приобретает зрелый характер [7, 12, 16, 19].

<sup>1</sup> Деловые, личные, конвенциональные (социально-ролевые) и другие.

Однако в современный период социально-экономического развития общества молодёжь оказалась в условиях продолжающейся ценностной нестабильности общественного сознания. В настоящее время уже нет идеалов, востребованных в прошлом, но и еще и не найдены новые, адекватные происходящим в стране и в мире переменам ориентиры для предстоящего развития, — профессионального, личностного, национального самоопределения.

Игнорирование определенной частью молодёжи системы социальных ценностей и запретов — это не только проявление конфликта поколений, но и следствие кризисных явлений в нашей стране — некая производная переходного состояния общественного сознания. Подобного рода социально-психологические коллективные состояния обозначаются понятием «аномия». Под аномией понимаются «...различные виды нарушений в ценностно-нормативной системе общества, такие как ценностно-нормативный вакуум...; низкая степень воздействия социальных норм на индивидов, неэффективность их влияния в качестве средства социальной регуляции поведения; неустойчивость и расплывчатость, а порой и противоречивость нормативных предписаний; противоречие между нормами, определяющими цели деятельности, и нормами, регулирующими средства достижения этих целей» [24: с. 269]. Аномия порождает циничное и безответственное отношение молодёжи к закону, детерминирует игнорирование требований общественной морали, приводит к росту преступности среди молодёжи, к дезориентации в выборе жизненного пути, к снижению социального статуса семьи, к пренебрежению нравственными ценностями [7, 9, 10].

Поэтому, сегодня молодым людям очень трудно выделить и усвоить нормы «взрослой» жизни. Отсюда — смятение и неуверенность в завтрашнем дне, указывают психологи: Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и другие [6, 11, 27]. Такой же позиции придерживается социолог В.Т. Лисовский и его коллеги: «Современная молодежь проходит свое становление в очень сложных условиях ломки старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Отсюда — растерянность, пессимизм, неверие в будущее, рассогласованность ценностных ориентаций» [28: с. 10].

Современной молодёжи следует не просто перенять навыки и умения, которыми владеют предшествующие поколения, но и сформировать те ЗУНы<sup>1</sup>, которыми не обладают старшие поколения, поскольку коренные преобразования современного общества требуют от подрастающего поколения новых навыков, новых умений, новых знаний. Наряду с этим, современный этап социального развития общества сдвинул в психологическом и деятельностном планах границы всех возрастов в сторону более раннего наступления зрелости. Это происходит по многим формальным характеристикам, однако, в то же время парадоксально усиливается социальный инфантилизм среди юношества и молодёжи [7, 19, 26, 29, 30]. Тем не менее, в отличие от сравнительно недавнего прошлого, к лицам молодого возраста (только что закончившим вузы) обществом применяется термин и подход «уже взрослые люди». В этой связи возрастает значимость юности

<sup>1</sup> ЗУНы — знания, умения, навыки.

и молодости как для индивидуального развития, так и для развития общества в целом: Е.Е. Сапогова, Д.И. Фельдштейн и другие [16, 26, 29]. На современном этапе развития общества традиционные институты социализации молодежи — семья, школа, молодежные организации — во многом утратили свои позиции. Институты социализации в настоящий период переживают состояние аномии, способствующей не социализации, а десоциализации молодежи. На основе данных исследований В.Т. Лисовского, Е.П. Иваненкова и других, можно отметить, например, значительное снижение влияния института образования на личностное формирование молодых людей [11, 28, 30].

Важнейшей задачей системы образования является формирование мировоззрения — системы социальных и нравственных убеждений людей, что особенно актуально для молодежи. Мировоззрение должно быть, с одной стороны, устойчивым, а с другой стороны, гибким — корректироваться в зависимости от требований постоянно обновляющейся среды [6]. Другая важная задача системы образования — передача формирующимся поколениям знаний, умений, навыков, опыта предшествующих поколений. Следовательно, система образования должна формировать определенный нормативный идеал. В реальности же система образования в современной России в большей степени реализует именно обучающую функцию и в меньшей степени — воспитательную, социализационную, «человекотворческую». Это обусловлено, наверное, тем, что в настоящий момент отсутствует единая стратегия образования, отвечающая за формирование мировоззрения молодежи [11, 30].

Значительное влияние на восприятие мира молодыми людьми оказывает окружающее их социальное пространство (микро и макросоциум). Семья остается тем микросоциумом, где юноши и девушки чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно. С родителями обсуждаются жизненные перспективы, в том числе и профессиональные. Кроме того, в юности достигается та кульминационная фаза процесса личностного развития, в ходе которого взаимодействие с родителями формирует психику и поведение молодого человека таким образом, который подготавливает или не подготавливает его к жизни вне родительской семьи и к созданию собственной семьи. Однако данные исследований, например, В.Т. Лисовского свидетельствуют об ослаблении влияния семьи на формирование личности молодых людей: 68% молодых респондентов и 72% их родителей говорят о взаимном непонимании. При этом 69% молодых людей не хотят повторить жизненный путь своих родителей [11, 28, 30]. Учитывая эти факты, можно говорить о кризисе воспитательной функции родительского поколения, проявляющемся в неспособности родителей подготовить своих детей к жизни в изменившейся социальной среде. Нарушение преемственности поколений обусловлено, во-первых, тем, что родители современных молодых людей зачастую являются носителями ценностей советского периода, не всегда соответствующих ценностям нового времени, а во-вторых, с возрастом снижаются способности быстро адаптироваться к инновациям, следовательно, новое усваивается взрослыми медлен-

нее, чем молодежью [11, 17]. Возникает, как отмечает Д.А. Леонтьев «... историческое несоответствие старшего поколения изменившимся задачам нового времени» [17: с. 15].

В юношеском и молодом возрасте практически полностью преодолевается свойственная предшествующим этапам психоонтогенеза психологическая зависимость от взрослых, происходит утверждение самостоятельности личности. Становятся значимыми насыщенные коммуникации со сверстниками, в отношениях с которыми, наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения, нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей: И.С. Кон, Н.Н. Обозов, А.А. Реан и другие. Таким образом, можно говорить о том, что наиболее важную роль в социализации и формировании личности современных молодых людей имеет общение со сверстниками, СМИ и так далее, так как система образования (в том числе, высшая школа) в должной мере не справляется с социализационной функцией, а родители молодых людей тоже нередко не служат для них авторитетной инстанцией [6, 9, 11, 13, 14].

Здесь хотелось бы обратить особое внимание на то, что объектом нашего исследования являются молодые люди — студенты вуза, поэтому представляется важным обозначить социально-психологические характеристики «студенчества» как «... социальной группы, состоящей из молодёжи, обучающейся в высших учебных заведениях» [25: с. 450]. В качестве существенной социальной черты студенчества выделяется его «... близость по характеру деятельности, интересам, ориентациям к социальной группе интеллигенции, специалистов...» [25: с. 451].

Большинство российских исследователей (Н.И. Бабочкин, В.Г. Васильев, В.О. Мазеин, Н.И. Мартыненко и другие) подчеркивают «интеллектуальную» сущность студенчества, называя его «интеллектуальной основой российского общества», «завтрашним интеллектуальным авангардом страны», «интеллектуальными ресурсами общества» [2, 4, 28]. Однако, в рамках нашего исследования, помимо возрастных социально-психологических особенностей, характерных не только для студенчества, но и для молодёжи в целом, хотелось бы отметить тот факт, что студенческий коллектив представляет собой, по сути, малую социальную группу. Отличительными чертами малых социальных групп являются: тесное взаимодействие субъектов, наличие общих норм, ценностей, правил поведения, интенсивность общения, на которую как отличительную особенность студенчества, указывают многие отечественные исследователи [9, 10, 18, 19].

Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Ю.А. Клейберг, Д. Майерс и другие социальные психологи рассматривают малую группу как специфическую социальную систему, имеющую свои социальные признаки, состав и структуру группы, групповые процессы, социальные роли, групповые нормы и ценности, а также применяющую социальные санкции [1, 10, 15]. С этих позиций можно рассматривать студенческий коллектив как социально организованную группу, имеющую специфические формы взаимодействия и общения:

диспуты на семинарских занятиях, совместная разнообразная учебная практика, студенческая самодеятельность и так далее. Студенческое сообщество имеет собственную динамику развития, основанную на системе норм и ценностей, которая оказывает сильное воздействие на каждого члена студенческого коллектива [20, 28, 30].

Именно в период юности и молодости становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются (или разрушаются) связи со своей социальной группой, во взаимодействии с некоторыми людьми появляется чувство интимности: И.С. Кон, Ф. Райс, Е.Е. Сапогова и многие другие [13, 14, 21, 26, 29]. Выбор подходящего партнера для личных отношений — трудная задача, которая может способствовать социальной интеграции, однако еще более трудное дело — сохранение глубоких межличностных отношений и разрешение возникающих в процессе их становления проблем.

Специфика студенческой молодёжи заключается ещё и в том, что эта социальная группа является как пассивным объектом заботы государства, так и активным участником социальной жизни общества. С одной стороны, студенческая молодёжь выступает в качестве объекта воспитательно-культурной, образовательной опеки общества, а с другой — способна самостоятельно принимать ответственные решения и полноправно участвовать в общественной жизни. Такая социально-психологическая двойственность данной социальной группы, несомненно, оказывает влияние и на формирование готовности студентов к семейной жизни, воздействует на развитие определенного нравственного комплекса — готовности личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям. Указанный социальный феномен влияет также и на подготовленность молодёжи к пиететному межличностному общению и сотрудничеству, необходимыми в семье [4, 28, 30].

В настоящее время в так называемом цивилизованном обществе все больше людей предпочитают не вступать в брак в самом начале своих отношений, возрастает количество молодых людей, стремящихся к альтернативным формам устройства собственной жизни. Происходит не только эволюция форм брака, но и отношение к браку существенно трансформируется [31]. Подобные изменения в значительной мере имеют отношение к трансформации социокультурного характера феномена молодёжи.

Классическая «фаза молодости» между наступлением половой зрелости и полной социально-экономической зрелостью теперь изменилась. Молодые люди достигают биологической и «цивилизационной» зрелости задолго до того, как обретают экономическую независимость от родителей и приобретают социальную зрелость и психологическую готовность к полноценной самостоятельной жизни (что включает полную ответственность за свои поступки). Вступление в трудовую жизнь «отодвигается» у современных молодых людей в том числе и из-за удлинения срока школьного и вузовского образования. Постиндустриальное общество благоприятствует раннему наступлению совершеннолетия — прежде всего в области потребления, а так-

же в сексуальных отношениях, в то же время, наблюдается «отсрочка» наступления социально-экономической зрелости, самостоятельности [15]. Если в 1960-е годы, как отмечают многие исследователи, имели место ранние браки (молодежь «бежала» в брак), то в последующие годы (и особенно в последние два десятилетия) молодежь все больше занимает «выжидательную» позицию по отношению к браку и семье. Концепция нормативного брака с проблемами доминирования, близости и распределения ответственности представляется сегодня молодёжи слишком тяжеловесной и обязывающей. Браки без регистрации, самостоятельная жизнь без семьи, как правило, включающая так называемые свободные отношения, «гражданские браки»<sup>1</sup> и тому подобное являются развившимися к настоящему времени альтернативами традиционному браку. Такие формы взаимодействия предлагают легкие, (психологически и экономически удобные, безопасные) возможности для познания молодыми людьми других людей и самих себя и облегчают разрыв сложившихся отношений в случае неудачи [31]. Таким образом, можно говорить о том, что на современном этапе, ввиду существенных изменений в условиях социализации молодежи, возрастает значимость изучения этого страта общества. Представляется важным выделение чётких социально-психологических характеристик молодёжи как наиболее активной части общества, переживающей период становления психосоциальной зрелости, экономической самостоятельности, этап нахождения своего места в социальной структуре общества.

### *Литература*

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Бабочкин Н. И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. – М.: «Аспект Пресс», 2000.
3. Бестужев-Лада И. В. Молодость и зрелость. – М.: «Наука», 1984.
4. Васильев В. Г., Мазеин В. О., Мартыненко Н. И. Отношение студенческой молодежи к религии. // Социологические исследования. – 2000. – № 1.
5. Волков Ю. Г., Добреньков В. И., Кадария Ф. Д., Савченко И. П., Шаповалов В. А. Социология молодежи. – Ростов-н./Д.: Феникс, 2001.
6. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций (поколенный подход) // Социс. – 2002. – № 1.
7. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001.

<sup>1</sup> Этот тип неформальных брачно-семейных отношений получил распространение в России под наименованием «гражданский брак», что терминологически неверно, так как именно законный, юридически оформленный брак и есть гражданский, что и фиксирует запись акта гражданского состояния (ЗАГС). В социологической литературе такие неоформленные юридически сожительства людей иногда называются «фактическим браком» (А.И. Антонов, В.М. Медков), или «альтернативным» браком (С.И. Голод).



8. *Гущо Ю. П.* Введение в энциклопедию здоровья и долголетия. – М.: Наука, 1993.
9. *Донцов А. И.* Проблемы групповой сплоченности. – М.: МГУ, 1979.
10. *Донцов А. И.* Психология коллектива. – М.: МГУ, 1984.
11. *Иваненков Е. П.* Проблемы социализации современной молодежи. – Оренбург: ДИМУР, 1999.
12. *Каменская Е. Н.* Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / Е.Н. Каменская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-н./Д.: Феникс, 2007.
13. *Кон И. С.* Социология личности. – М.: Просвещение, 1967.
14. *Кон И. С.* Психология ранней юности : книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
15. *Клейберг Ю. А.* Социальные нормы и отклонения. – М.: Речь, 1997.
16. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Сфера, 2005.
17. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие. Опыт многомерной реконструкции // Современный социо-анализ : сборник статей. – М., 1998.
18. *Обозов Н. Н.* Возрастная психология: юность и зрелость. – СПб.: Питер, 2000.
19. Педагогическая психология : учебное пособие / Под. ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: Сфера, 2008.
20. *Пищулин Н. П., Марин Н. И.* Социальная адаптация молодежи: приоритеты и детерминанты. – М.: МГПУ, 2002.
21. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000.
22. *Реан А. А.* Психология изучения личности. – М.: АСТ, 1999.
23. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.
24. Российское сознание: психология, феноменология, культура : межвузовский сборник научных работ. – Самара: СамГПИ, 1994.
25. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: Просвещение, 1998.
26. *Сапогова Е. Е.* Психология развития человека : учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2005.
27. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека. – М.: Высшая школа, 2000.
28. Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Речь, 1996.
29. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: МПСИ, 2004.
30. Ценностный мир современного студента. Социологическое исследование / Под ред. В.Т. Лисовского, Н.С. Слепцова. – М.: Молодая гвардия, 1992.
31. *Шнейдер Л. Б.* Семейная психология : учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2007.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Г.Н. Аквилева

### Формирование профессиональных умений в процессе самостоятельной работы студентов над курсом «Методика преподавания предмета “Окружающий мир”»

**К**ак известно, в настоящее время в начальной школе действует большое количество программ и учебников, отражающих разные, а порой противоположные методические концепции, и только специалист, владеющий умением самостоятельно анализировать и оценивать достоинства той или иной методической системы, может правильно выбрать ту из них, по которой он будет обучать детей.

Умение работать самостоятельно начинает формироваться еще в педагогическом колледже, но далеко не всегда выпускники колледжа владеют разнообразными приемами самостоятельной работы. Об этом свидетельствуют результаты диагностических контрольных работ, которые традиционно проводятся в университете в начале года. Поэтому на аудиторных занятиях, параллельно с изучением материала, идет обучение приемам самостоятельной работы и закрепление их во внеаудиторной учебе.

Организация самостоятельной работы студентов на занятиях требует соблюдения определенных условий. В методике выделяются следующие условия:

1. Четкая постановка познавательной задачи в виде кратко сформулированной методической проблемы. Постановка учебной проблемы создает ситуацию интеллектуального затруднения, из которой студенты ищут выход. Задача преподавателя — организовать самостоятельный поиск решения проблемы.

2. Актуализация знаний студентов по психолого-педагогическим и базовым дисциплинам, необходимым для решения проблемы.

3. Постепенное нарастание трудностей в выполнении работ. Отсюда — учет приемов самостоятельной работы, которыми студенты уже владеют, и поэтапная организация дальнейшей самостоятельной работы.

4. Наличие индивидуальных, групповых, коллективных заданий для самостоятельной работы, инструкций, методической литературы, необходимых для выполнения работы.

5. Наличие у студентов познавательного интереса к выполняемой работе и осознание ее важности в профессиональной подготовке.

Соблюдение данных условий способствует формированию самостоятельного методического, творческого мышления будущих учителей начальных классов.

Самостоятельные работы по методике преподавания курса «Окружающий мир» можно условно разделить на несколько групп.

### **Самостоятельные работы по изучению различных источников знаний о природе и объектах природы**

Данные работы имеют целью более глубокое знакомство с природой Земли, страны и края. В настоящее время, в связи с усилением внимания к краеведческому направлению каждая из действующих программ предусматривает знакомство младших школьников с особенностями природы своего края, его экологическими проблемами. В помощь учителю издано большое количество литературных источников, разработанных краеведами и фенологами (А. Стрижев, П. Смолин, С. Мацюцкий и другие), а также методистами (З.А. Клепинина, Л.П. Салеева, В.А. Корабельников и другие), в которых представлен богатый и интересный материал о природе края, особенностях сезонов и этапов каждого сезона, даны народные приметы, пословицы и поговорки. Работа с этой литературой позволяет студенту самостоятельно составить подробную характеристику тех природных объектов, знакомство с которыми предусматривается программами, а также сезонов, при этом особое внимание уделяется выявлению особенностей каждого этапа сезона. Для выполнения этой самостоятельной работы студенты получают указания о том, какие элементы характеристики сезона (этапа) должны быть раскрыты. Так, применительно к неживой природе, это — положение солнца, продолжительность дня, температура воздуха, виды осадков, состояние водоемов, почв; а к живой природе — состояние растений, животных. Кроме этого, следует выбрать те народные приметы, пословицы, поговорки, которые соответствуют данному времени года, и которые можно проверить. При составлении характеристики обязательно используются материалы, собранные во время полевых практик при изучении базовых дисциплин.

Параллельно студенты ведут самостоятельные наблюдения за состоянием природы. Результаты фиксируются в дневниках наблюдений и сравниваются с данными литературных источников. Это позволяет наглядно убедиться в закономерностях наступления тех или иных явлений, правильности или ошибочности народных примет. В результате этой самостоятельной работы у каждого студента накапливается большой и интересный материал, который он может использовать, работая учителем в начальной школе.

Приведем пример характеристики ранней осени, составленной студентами.

*Сентябрь межа двух сезонов, поэтому и наделен он чертами летними и осенними. Дни становятся короче. 23 сентября — день осеннего равноденствия. После него дни становятся короче, а ночи длиннее. Трава еще зеленая. Листья на деревьях кое-где начинают желтеть (липа, вяз, береза, остролистый клен) и опадать. В это время часто теплая сухая погода — бабье лето. Так издавна прозвали в народе эти теплые погожие деньки. Продолжительность бабьего лета от нескольких дней до двух–трех недель. В этот период на территории нашего региона устанавливается область высокого давления (антициклон), поэтому погода преимущественно сухая и теплая. Если бабье лето продолжительное, тогда у некоторых растений наблюдается вторичное цветение. Вторично могут зацвести жимолость, чубушник, вишня, клевер, поповник, маргаритка и даже шиповник и другие. В воздухе носятся паутинки с паучками. Продолжается отлет птиц. В лесу много грибов, на болотах созрела клюква. Температура воздуха понижается постепенно, но не опускается ниже +10°C. Медленно остывает почва. Вода на пруду чистая и тоже остывает медленно.*

Народные приметы, загадки, поговорки:

*Много желудей на дубе — к суровой зиме. В лесу много рябины — к дождливой осени. Желтенький клубочек бежит под дубочек. Висит сито, все руками свито и так далее.*

Материал, собранный студентами, обсуждается на практических занятиях, при обсуждении могут вноситься дополнения и коррективы.

### **Самостоятельные работы аналитического характера**

Самостоятельные работы аналитического характера, которые способствуют формированию умения анализировать программы, учебники и учебные пособия по окружающему миру, методическую литературу, изобразительные средства обучения и так далее.

В этой группе особое внимание уделяется формированию умения анализировать учебники окружающего мира. Современный учитель начальных классов должен быть готов к встрече с вариативными учебниками, к осознанному выбору одного из них, а для этого ему необходимо овладеть умением профессионального чтения школьного учебника. Чтение учебника предполагает знание структурных компонентов, функций каждого из них, понимание взаимосвязей между ними и на этой основе определение методики работы.

Анализ учебника — сложный процесс, поэтому в помощь студентам предлагаются указания, планы, таблицы, инструкции текстовые и схематические, которые направляют их действия, задают определенную последовательность в выполнении работы, предусматривают выводы и обобщения. Эти инструкции могут быть использованы для анализа любого учебника, а также для их сравнения. Анализ учебника включает несколько этапов. На первом — рассматривается структура учебника. Со структурными компонентами учебника студенты познакомились

еще в колледже. В университете эти знания расширяются и уточняются, но особое внимание уделяется установлению взаимосвязей между компонентами. Результаты проработки этого материала находят отражение в схеме 1.

Схема 1

## Учебник

Учебный текст			Внетекстовые компоненты		
Основной	Пояснительный	Дополнительный	Аппарат организации усвоения	Аппарат ориентировки	Иллюстративный материал
	Словарь терминов		Система вопросов и заданий	Оглавление, шрифты, сигналы-символы	Карты, схемы, таблицы, рисунки, фотографии, графики

В этой схеме блоки, обозначенные пунктиром, студенты заполняют самостоятельно, а связи между ними показывают стрелками.

На втором этапе анализируются тексты учебника. Определяются их виды, научность, доступность, понятийный аппарат, объем.

На третьем этапе проводится аналитическая работа над внетекстовыми компонентами учебника — аппаратом организации усвоения знаний, иллюстративным аппаратом и аппаратом ориентировки. Аппарат организации усвоения знаний представлен в учебниках системой вопросов и заданий. По мнению Д.Д. Зуева, при помощи вопросов и заданий «достигается наиболее целенаправленная и продуктивная переработка материала в сознании школьника путем активизации его умственных и эмоциональных усилий в процессе самостоятельного усвоения знаний» [3: с. 139]. В современных учебниках роль вопросов и заданий возрастает в связи с тем, что именно с их помощью школьники учатся активно пользоваться информацией, содержащейся в учебной книге. Количество вопросов в действующих учебниках велико, их содержание разнообразно, они объединяются в группы, каждая из которых выполняет свою функцию. Для организации эффективной работы с учащимися учителю необходимо знать назначение каждой группы и типологию вопросов и заданий. Это и является содержанием самостоятельного анализа данного компонента. При определении типов вопросов используется классификация вопросов и заданий, разработанная З.А. Клепининой:

- на воспроизведение знаний, типа «Расскажи...»;
- на привлечение жизненного опыта школьников;
- на логическое осмысление знаний: сравнение, сопоставление, противопоставление, конкретизацию, установление причинно-следственных связей, обобщение;
- на практическое применение полученных знаний.

Анализ выполняется как внеаудиторная работа, а результаты обсуждаются на практических занятиях.

Иллюстраций в учебниках окружающего мира много. Они яркие, красочные, разнообразные по видам, содержанию и функциям. Поэтому самостоятельная работа с данным компонентом предусматривает:

- выявление видов иллюстраций и особенностей каждого вида;
- составление на основе анализа иллюстраций таблицы с примерами, отражающими их назначение. Иллюстрации, создающие представления о внешнем облике объекта, территории (название, рисунок, страница), показывают пространственное размещение и взаиморасположение объектов, раскрывают причинно-следственные и экологические связи, показывают виды и последовательность выполнения практических действий, доказывают положения, изложенные в тексте, дают новую информацию, которая отсутствует в тексте.

Самостоятельная работа с аппаратом ориентировки включает определение видов его компонентов и их назначение.

Результаты проведенной самостоятельной аналитической работы убеждают студентов в том, что все структурные компоненты тесно связаны между собой, дополняют друг друга. Это обеспечивает целостность учебника, позволяет рассматривать его как комплексное средство обучения.

Знание только особенностей каждого компонента учебника необходимо, но недостаточно для грамотного осуществления работы. Важно и знание приемов работы, методики. С приемами работы студенты, обучающиеся на второй ступени, знакомились еще в колледже. Но их ответы, как устные, так и в контрольных работах, показывают, что эти знания ограничиваются такими приемами, как полное или выборочное чтение текста, ответами на вопросы, рассматриванием иллюстраций. Поэтому предлагается самостоятельно изучить соответствующую литературу, особое внимание обратить на те новые, интересные, приемы работы, которые предлагают авторы действующих учебников, а результаты этой работы отразить в таблице «Приемы работы с учебником».

Завершающий этап самостоятельной работы с учебником — разработка методических указаний по работе с учебником по конкретной теме (программа, учебник, тема выбираются студентами). Эта работа проводится в группах, ее результаты оформляются в виде таблиц и рассматриваются на практических занятиях.

Итогом всей самостоятельной работы становится не только формирование умения работать с учебной книгой, что бесспорно очень важно, но и по-

нимание того, что в настоящее время роль учебника в обучении младшего школьника не уменьшается, а, наоборот, возрастает, а его функции усложняются.

Следующее направление самостоятельной работы с методической литературой — выполнение таких видов как конспектирование, реферирование, составление аннотаций, методической картотеки. Остановимся на последнем виде как специфичном для методических дисциплин. Цель этой работы — расширить методический кругозор студентов, познакомить их с опытом работы учителей, перспективными направлениями в развитии образовательного компонента «окружающий мир». Картотека составляется на основе проработки публикаций в журналах «Начальная школа», «Начальная школа до и после». Работа по составлению картотеки проводится последовательно, в соответствии с изучаемыми темами курса методики. По каждой теме студенты прорабатывают статьи, составляют аннотацию, записывают ее на карточку, выделяют особенно интересные, направленные на активизацию познавательной деятельности, методы, приемы, а также формы обучения, делают заключение о ценности данной публикации. На практических занятиях материалы картотеки обсуждаются, вносятся дополнения, коррективы. При этом особое внимание обращается на правомерность предлагаемого заключения, на его обоснованность. В результате этой работы у каждого студента образуется «методическая копилка», материал которой он сможет использовать в своей практической работе в школе.

Эффективный вид самостоятельной аналитической деятельности студентов — методические задачи. Методическая задача соединяет в себе естественнонаучные знания, знания в области педагогической психологии и методики, а также умения применять эти знания на практике, обосновывать и доказывать свою точку зрения. Виды используемых задач различны, различна и организация работы с ними. Работа с задачей может быть предложена для домашнего выполнения, а на занятиях обсуждаются результаты решения. Такой подход целесообразен в случае, когда для решения необходимо использовать значительное количество литературных источников, а объем ответа достаточно большой. Приведем пример такой задачи.

*В работе над усвоением понятия «тундра» выделяют (Л.И. Бурова) следующие этапы:*

- активизация имеющихся краеведческих представлений, относящихся к каждому существенному признаку понятия;*
- работа с учебными наглядными пособиями с целью формирования представлений о реальных объектах и явлениях тундры;*
- самостоятельное выделение существенных признаков понятия «тундра» с помощью схематических и знаковых пособий;*
- выделение всех существенных признаков понятия и определение понятия на основе чувственных образов, сформированных с помощью пособий и краеведческих представлений;*

– конкретизация понятия «тундра» в процессе использования полученных знаний в новой ситуации, например, при сравнении природы тундры и своего края.

*Какие методы и приемы следует использовать в работе над каждым этапом развития понятия и почему? Ответ запишите.*

На аудиторных занятиях самостоятельное решение задач может быть организовано как в группе, так и индивидуально. Содержание этой работы включает моделирование различных методических ситуаций, выявление особенностей вариативных программ, особенностей урока окружающего мира в этих программах; трудностей, возникающих у учителей при работе по той или иной программе. Приведем пример такой задачи.

*По всем программам проводится урок по теме « Органы чувств». Опираясь на методические рекомендации авторов вариативных программ, определите тип урока, выявите сходные и отличительные черты. Дайте оценку.*

Практика показывает, что использование методических задач для организации самостоятельной работы способствует активизации познавательной деятельности студентов, повышает их интерес к предмету.

### **Самостоятельные работы, направленные на формирование умения планировать и анализировать уроки окружающего мира**

Эти работы имеют особое значение, так как от умения учителя планировать и четко проводить урок зависит успех обучения детей. Формирование этого умения начинается в колледже. Именно там студенты знакомятся с приемами планирования, учатся составлять конспекты, опираясь на методические рекомендации авторов традиционных программ. Что касается вариативных систем то, как правило, они не рассматриваются. В университете работа над формированием этого умения продолжается. Она осуществляется в определенной последовательности. На первом этапе студентам предлагается дома самостоятельно разработать уроки по традиционным программам З.А. Клепининой и А.А. Плешакова. На этом этапе могут быть использованы материалы из колледжа — конспекты, планы, памятки, но с коррективами и комментариями. При обсуждении на практических занятиях выясняется то новое, что внесено в конспект урока, дается обоснование включения этого материала и оценка всего урока. При обсуждении вырабатывается схема анализа урока. Она сравнивается с той, что была дана в колледже.

На втором этапе студентам предлагается разработать фрагменты, а затем планы уроков по вариативным программам. Эта работа проводится как групповая, внеаудиторная. При этом для планирования рекомендуются такие темы, по которым имеются видеозаписи. На занятиях сначала обсуждается подготовленный студентами материал, а затем проводится показ и сравнение с видеофильмом. Такой прием помогает студентам более глубоко разобраться в различных вариативных программах.



Несколько иначе организуется самостоятельная работа по составлению планов и конспектов экскурсий. Общеизвестно, что работа с детьми в природе затрудняет студентов, поэтому к разработке плана, конспекта следует подходить с особым вниманием. Для этой работы студенты разделяются на микрогруппы и перед каждой из них ставятся задачи: определить цель экскурсии, маршрут, оборудование; выбрать объект изучения, определить методы и приемы работы. Особое внимание следует обратить на методику проведения наблюдений, включить в конспекты подробные планы наблюдений и указать приемы фиксации. Например:

*На зимней экскурсии студенты предложили провести наблюдения за сугробом по следующему плану: Раскопай сугроб; Сколько слоев увидел? Какого цвета каждый слой? О чем они рассказывают? Что увидел в каждом слое? О чем это говорит? Дома зарисуй разрез сугроба.*

На практических занятиях каждая микрогруппа рассказывает фрагментарно о своем конспекте, а вся группа анализирует его и дает заключение о возможности использования или доработке. Следует отметить, что при обсуждении планов уроков и экскурсий студенты работают заинтересованно, активно выступают, оценивают работу своих товарищей по группе, вносят свои предложения по совершенствованию анализируемых материалов.

Таким образом, организация разнообразных самостоятельных работ по методике преподавания окружающего мира необходима, так как способствует формированию профессиональных умений и навыков, интереса к природе и методике изучения курса.

### *Литература*

1. Аквилева Г. Н., Клепнина З. А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. – М.: Владос, 2001.
2. Вахрушев А. А., Раутиан А. С. Требования к современным учебникам // Начальная школа плюс до и после. – М., 2004. – № 3.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Просвещение, 1976.
4. Козина Е. Ф., Степанян Е. Н. Методика преподавания естествознания. – М.: Академия, 2004.
5. Леонтьев А. А. Психолого-дидактические основы школьных учебников нового поколения // «Школа 2100» как образовательная система : сб. материалов. – Вып. 8. – М.: Баласс, 2005.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980.

**С.Я. Ромашина,  
А.А. Майер,  
Ю.И. Апарина**

## **Управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия в деятельности учителя начальных классов**

**У**правление в педагогической деятельности выступает формирующим механизмом как для педагога, так и для воспитанников. В связи с этим нам представляется актуальным рассмотрение воздействия педагога на детей, на ранних ступенях обучения (в дошкольном образовании и начальной школе) как минимального управленческого и педагогического акта. Мы полагаем, что содержательными основаниями преемственности в подготовке педагога для указанных ступеней и в обеспечении непрерывности и преемственности развития ребенка выступает технология педагогического взаимодействия. С одной стороны, педагогическое взаимодействие направлено на формирование необходимых предпосылок и компонентов познавательной деятельности, а с другой — оно связано непосредственно с самореализацией педагога. Таким образом, педагогическое взаимодействие обладает, по нашему мнению, еще не изученным досконально, но высоким управленческим потенциалом и по отношению к субъекту образования — педагогу, и по отношению к объекту приложения его профессиональных усилий — ученику. В этом аспекте большими потенциальными возможностями обладает концепция дидактического коммуникативного воздействия педагога как формы управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся (С.Я. Ромашина).

Упомянутая концепция выгодно объединяет психотехнологии (коммуникативные воздействия по форме) и педтехнологии (дидактические воздействия по направленности) профессиональной деятельности педагога в образовании, когда воздействие, выступая минимальным управленческим актом, обеспечивает взаимодействие — минимальный образовательный акт. В системе дошкольного и начального школьного образования дидактическое коммуникативное воздействие реализуется по двум основным направлениям:

1. Сопряженная подготовка будущих педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов, в основе которой лежит единая по структуре, но разная по содержанию система дидактического воздействия. Это позволяет учитывать специфику каждой образовательной ступени, с одной сторо-

ны, и обеспечивать непрерывность развития ребенка в смежных возрастах и образовательных ступенях, с другой стороны.

2. Индивидуализация и дифференциация педагогического воздействия в непосредственной работе с детьми: разнообразие функций речевого воздействия и конкретных действий педагога позволяют ему гибко и адекватно ситуации реализовывать профессиональные позиции и роли.

Управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия расширяется в процессе реализации концепции на различных образовательных ступенях, что обеспечивает сегодня многообразие направлений в научном исследовании:

- управление развитием субъектов в дошкольном образовании и построение единого пространства их развития: посредством дидактического коммуникативного воздействия определены логика, содержание и направленность программ управления, соуправления и самоуправления субъектов — педагогов, родителей, детей через сопряженность воздействия, взаимовоздействия и самовоздействия (А.А. Майер);

- построение дополнительного образовательного пространства средствами музыкально-театральной деятельности и иностранного языка: дополнительное пространство расширяет и дополняет базовое образовательное пространство, создавая тем самым широкое поле приложения реализованных и потенциальных сил ребенка в дошкольном образовании и начальной школе, что обеспечивает построение непрерывного пространства развития ребенка. Каждое из пространств функционально оформлено, что обеспечивает полиролевое участие ребенка в социокультурной жизни (Б.И. Борискина);

- гуманизация стиля общения в профессиональной подготовке будущих и деятельности настоящих педагогов: в основе данного направления лежит фасилитация стиля общения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей (О.В. Козина);

- профориентационное, связанное с профилизацией обучения на старших ступенях в школе на основе иностранного языка и специально конструируемого содержания в работе со старшеклассниками (С. Кустова);

- адаптация профессиональной речи учителя, связанная с построением синонимичных рядов в дидактической речи учителя посредством гибкости, партнерства и динамичности структуры и содержания речевых действий дидактического коммуникативного воздействия. Динамичная структура дидактической речи позволяет полноценно реализовывать обучающие функции в зависимости от образовательных целей, типа урока, возможностей педагога и подготовленности учеников (Ю.И. Апарина).

В основу каждого из направлений положены следующие базисы концепции дидактического коммуникативного воздействия:

1. Определение дидактического коммуникативного воздействия как совокупности речевых действий, реализующих основные функции учителя (его назначение, роли и позиции) в организации взаимодействия с классом, по-

зволяет обозначить место категории дидактического коммуникативного воздействия в системе основных категорий педагогического процесса.

При детальном изучении управленческих, дидактических, коммуникативных компонентов воздействия можно выделить следующие его характеристики: дидактическое целеполагание; коммуникативная форма; совокупность действий, которые реализуют дидактические функции педагога, в свою очередь, являются управленческими функциями.

Дидактическое коммуникативное воздействие — это средство организационно-управленческой деятельности педагога, коммуникативной по форме и дидактической по содержанию, направленной на организацию, стимулирование, контроль и оценку, коррекцию учебной деятельности учащихся. Подобное воздействие будет оптимальным, если оно обеспечивает фасилитацию обучения и развития учащихся.

2. Дидактическое коммуникативное воздействие представляет собой сложную функциональную структуру, в состав которой входят такие функции, как информативная, организующая, контролирующая, оценочно-корректирующая, стимулирующая, фасилитативная. Первая функция реализует сообщение учащимся новой информации проблемного характера; вторая — нацеливает учащихся на освоение материала, переключает их внимание, регулирует активность, организует разные формы совместной деятельности; третья — проверяет степень понимания, выполнения учащимися заданий; четвертая — корректирует действия учащихся и обеспечивает само- и взаимокоррекцию, организует оценочное суждение; пятая — создает условия для внутренней мотивации учащихся, придает проблемный характер побуждению; шестая — согласует действия учащихся, предупреждает ошибки, содействует и помогает решению задач, поставленных перед учащимися. В совокупности все эти функции осуществляют управление освоением учебных знаний, формированием умений в общем контексте образовательного процесса.

3. Дидактическое коммуникативное воздействие, впервые обоснованное как педагогическая категория, должно быть положено в основу формирования гуманизирующего, обновленного общения с выраженным фасилитативным стилем (С.Я. Ромашина). Способность к эффективному воздействию и взаимодействию является источником гуманизации педагогического процесса и становления фасилитирующего общения. Умение, а за ним и мастерство толерантного восприятия и общения через корректное освоение проблем — новый виток человеческих отношений в педагогическом процессе и подготовке будущих педагогов.

4. Анализ образовательной практики и потенциала дидактического коммуникативного воздействия позволяет увидеть определенное противоречие в существующей системе профессиональной подготовки и наметить пути его решения. Оно связано с необходимостью формирования личности профессионала, обладающего достаточно высоким уровнем коммуникативной компетентности, и существующей системой вузовской подготовки по формиро-

ванию и развитию профессионально-коммуникативной компетентности. Следствием неразрешенности противоречия становится недостаточная подготовленность педагога к реализации коммуникативных функций в организации дидактических условий формирования профессионально-важных качеств общения в учебно-воспитательном процессе в соответствии с современным пониманием назначения учителя — консультанта, фасилитатора, партнера.

5. Коммуникативная компетентность педагога рассматривается как специальный объект обучения будущих педагогов, что является одним из важных компонентов формирования личности учителя-профессионала в условиях фасилитирующего общения. Избрание в качестве объекта формирования дидактического коммуникативного воздействия педагога предполагает раскрытие источников и содержания культуры педагога, места и роли дидактического коммуникативного воздействия в структуре коммуникативной и профессиональной компетентности учителя, специфики и показателей гуманизирующего общения (фасилитативного стиля и культуры воздействия). В процессе вузовской подготовки будущих учителей к реализации дидактического коммуникативного воздействия нами разработаны учебный курс и соответствующее методическое обеспечение данного процесса: определены основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога — цели и задачи, принципы и содержание, технологии и результат. На основе указанных позиций нами проводится работа по формированию коммуникативной компетентности педагога в полноте структурных и содержательных компонентов дидактического коммуникативного воздействия. Показателями качества формирования коммуникативной культуры учителя выступают процессуальные и результативные аспекты. К процессуальным показателям относятся структура и характер позиций и ролей педагога во взаимодействии, а также полнота и качество реализуемых в процессе взаимодействия функций дидактического коммуникативного воздействия. К результативным показателям сформированности коммуникативной культуры относятся:

- *обучающий потенциал воздействия* (в сознание ученика попадает только то, что имеет для него смысл: следовательно, учителю необходимо выявлять потребности, мотивы учеников, их ценности и интересы — то есть осуществлять личностное общение как условие осмысленного обучения);

- *коммуникативность* (вытекает из первого) — обеспечение эффективного взаимодействия средствами воздействия (единство сознания, деятельности субъектов педагогического процесса); мера активности субъектов (S-S, а не S-O характер воздействия);

- *полнота, динамика воздействия* на все стороны личности учащегося — сознание, чувства, волю, деятельность;

- *удовлетворенность* (эмоционально-ценностное отношение) учащихся в реализации дидактических коммуникативных воздействий со стороны учителя.

К условиям эффективной подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в коммуникативной ее составляющей, а следовательно и достижения требуемого качества профессиональной культуры можно отнести следующие:

1. Приоритет личностного начала, когда педагогическая технология рассматривается как средство самовыражения субъекта в профессии.

2. Организация полноценного дидактического воздействия на все стороны личности и деятельности студентов.

3. Диалогизация и рефлексивность в организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса на уровне сотрудничества по поводу усвоения содержания образования.

4. Проблематизация и творчество в освоении содержания образования и целенаправленном овладении технологиями общения.

5. Этапы профессиональной подготовки реализуются в логике становления коммуникативной программы педагога: воздействие, взаимовоздействие, взаимодействие, самовоздействие.

6. Акцент на умениях педагога гибко перестраивать позиции и роли в общении, адекватно наличной ситуации действовать из позиции объекта и субъекта. Управление учебно-профессиональной деятельностью будущих педагогов становится алгоритмом самой педагогической деятельности обучающихся. В рамках обучения студентов активно используется диагностико-развивающий инструментарий различных сторон профессионально коммуникативной компетентности педагога и практические задания по ее изучению и совершенствованию на практике.

Наглядным примером служит проведенное Ю.И. Апаринной исследование по целенаправленному формированию адаптивной речи педагога посредством построения синонимичных рядов. В частности, в своих работах автор показала, что наиболее адаптируемые речевые функции профессиональной речи педагога — информативная, организующая, стимулирующая; наименее адаптируемые — фасилитативная, контролирующая и оценочно-корректирующая. Место последних на начальных ступенях образования очень велико: педагог призван фасилитировать обучение; функциям контроля и коррекции придается очень большое значение в силу особого статуса педагога и его авторитета для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, а также миссии педагога — формировать навыки самоконтроля и саморегуляции. Результаты наших исследований свидетельствуют также о недостаточном уровне адаптации тех функций, которые направлены непосредственно на развитие и стимулирование активности обучаемых. Это объясняется низким уровнем развития адаптивной речи на уроках во взаимодействии с учащимися, неготовностью большинства педагогов перестраивать свои речевые воздействия, отсутствием видения путей совершенствования профессиональной речи. По итогам реализации технологии дидактического коммуникативного воздействия в процессе формирования адаптивной речи получены следующие результаты:

- в среднем частота адаптации речи педагогов увеличилась в 1,6 раза (с 17,8% до 29,8%), особенно заметен прирост частоты адаптации по фасилитативной, оценочно-корректирующей и контрольной функциям;
- отмечается рост сопряжения трех функций — информативной, организующей и стимулирующей, наблюдается стремление педагогов к адаптации всех без исключения функций: это соответствует выявленным нами признакам дидактического коммуникативного воздействия как системного образования, являющего собой неразрывное единство входящих в него функций. Следовательно, управленческий эффект дидактического коммуникативного воздействия позволяет обеспечить гибкость, вариативность, фасилитативность реализуемых дидактических функций речи педагога, а в итоге — ее адаптивность. Это дифференцирует каждую функцию как приоритетное начало в управленческом воздействии определенного типа, так и консолидирует все речевые функции для получения максимального образовательного результата. Опыт реализации учебной программы и результаты нашей деятельности убедительно свидетельствуют о значимости, необходимости и перспективности реализации данного направления в профессиональной подготовке будущих учителей.

### *Литература*

1. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // Современные подходы к обучению: теория и практика : сборник материалов I Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых». — М.: Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт», 2001.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов педвузов. — Кн. 1: Общие основы процесса обучения. — М.: Владос, 1999.
4. Рогова Г. В. О речи учителя на уроке // Иностранные языки в школе. — 1964. — № 1.
5. Ромашина С. Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога : учебное пособие для студентов педвузов. — Барнаул: изд-во БГПУ, 2002.

**Е.Е. Топильская**

## **Профессиональная подготовка учителей для работы в условиях интегрированного образования**

**С**овременное российское общество находится на этапе радикального обоснования во всех областях жизнедеятельности. При этом особое значение имеет модернизация системы образования, которая включает инновации, как в обучении школьников, так и в профессиональной подготовке учителей. Особая острота и актуальность этого круга проблем связана, по нашему мнению, прежде всего, с решением задачи перехода к интегрированному обучению с использованием новых мультимедийных средств обучения и образования, особенно в начальных классах средней школы.

В прежние, советские, времена обучение в школах велось раздельно: были специальные школы для детей с ограничением здоровья. За последние 10–15 лет положение стало меняться: специалисты педагогической науки в нашей стране и за рубежом пришли к выводу о целесообразности включения детей с врожденными нарушениями физического развития в общую систему образования, то есть обучения их вместе с детьми в общеобразовательной, а не специальной школе. Это предполагает огромный рост значения и масштабов коррекционной педагогики, чтобы сохранить и повысить уровень обучения в школе на основе требований XXI века.

По данным отечественных исследователей, до 30% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности обучения. Наиболее распространенные среди них — специфическое нарушение письма (дисграфия) и специфическое нарушение чтения (дислексия), серьезно осложняющие получение знаний детьми по всем учебным дисциплинам (О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Н. Русецкая, И.Н. Садовникова и другие).

Высокая распространенность трудностей обучения среди школьников обусловлена целым рядом биологических и социальных причин. Во-первых, в последние годы отмечается факт увеличения количества детей с ослаблением физического и психического здоровья, что, несомненно, влияет на усвоение ими школьной программы. Во-вторых, это связано с тем, что в результате реформирования образования, программа обучения с каждым годом усложняется, и проблемному ребенку уже трудно нормально адаптироваться в условиях постоянно растущего потока учебной информации. Кроме того, модернизация современного отечественного образования предполагает пере-



ход к интегрированному обучению — совместному обучению и воспитанию детей с проблемами здоровья и детей, не имеющих таких проблем, поскольку, по мнению ученых, такое совместное воспитание и обучение служит оптимальным условием развития детей всех категорий. Интегрирование детей с нарушениями в развитии (речевом, интеллектуальном, моторном и другими) в общеобразовательные школы также приводит к увеличению в этих школах количества детей, нуждающихся в специальной образовательной помощи. Вопросы выявления трудностей обучения, их диагностики и преодоления выходят из сферы компетенции коррекционного педагога и становятся неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции всех школьных педагогов, и особенно учителей начальных классов. Однако как показывает практика, учитель, основной задачей которого является обучение детей письму и чтению, часто оказывается бессилем перед возникшими у младших школьников трудностями в формировании данных навыков.

Результаты исследования, направленного на изучение осведомленности учителей начальных классов о трудностях обучения у младших школьников, проведенного нами в нескольких московских школах и охватившего 307 учителей, свидетельствуют о том, что только 26% респондентов имеют четкое представление о трудностях обучения младших школьников. При этом 95% учителей высказали заинтересованность в изучении этих трудностей.

Таким образом, исследование дало основания считать, что работа учителей начальных классов с ребенком, имеющим трудности в освоении письма и чтения, не может быть эффективной. Педагоги общеобразовательной школы пока не только не могут выявить нарушений в формировании этих навыков, но и своевременно направить ребенка к нужному специалисту. Причина этого состоит в том, что учителя слабо представляют, в компетенции какого специалиста находится решение данного вопроса. Некомпетентность современного педагога можно рассматривать как следствие существующей в настоящее время системы подготовки учителя-профессионала исключительно в рамках своей узкой специальности без привлечения обширных знаний смежных дисциплин, без которых современный образовательный процесс уже не может быть состоятельным.

Очевидно, что сложившаяся ситуация требует совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогов, особенно учителей начальных классов, чья профессиональная компетентность может оказаться решающим фактором оказания своевременной и адекватной коррекционной помощи детям на первом этапе обучения. Это предполагает включение основ специальной педагогики и специальной психологии в содержание программы их обучения. Знания о нарушениях в освоении письма и чтения и формировании этих навыков специалисты должны получать уже на этапе обучения в высших учебных заведениях. Но, к сожалению, анализ действующих государственных образовательных стандартов специальностей 031200 «Педагогика и методика начального обучения», 032900 «Русский язык и литература», 020400 «Психология» показывает, что раздел «Трудности обучения письму и чтению», дающий

студентам возможность получить необходимые сведения о видах, причинах, проявлениях дисграфии и дислексии и способах их преодоления, отсутствует в содержании блоков общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, а также в блоке общепрофессиональных дисциплин всех перечисленных специальностей.

Закономерно, что существующая ситуация сказалась на уровне знаний студентов. Это было выявлено в результате анкетирования и личного собеседования со студентами факультета начальных классов, филологического факультета, психологического и педагогического Московского городского педагогического университета.

При нашем участии был разработан учебно-методический комплекс, обеспечивающий внедрение спецкурса «Нарушения письма и чтения у детей» в программу подготовки студентов педагогических курсов. В комплекс вошли: программа спецкурса, краткое содержание лекционного материала по всем разработанным темам: «Экспериментально-теоретическое обоснование курса «Нарушения письма и чтения у младших школьников», «Психофизиологические основы письма и чтения», «Современные представления о нарушениях письма», «Современные представления о нарушениях чтения», «Механизмы возникновения нарушений письма и чтения у детей», «Система мер по профилактике нарушений письма и чтения и направления коррекционной работы по преодолению дисграфии и дислексии у младших школьников». Помимо этого сюда входит наглядный материал по темам спецкурса, контрольные и самостоятельные задания для проверки знаний, вопросы для самостоятельного изучения, образцы продуктов деятельности учащихся начальных классов, необходимые для закрепления у студентов навыков выявления и классификации специфических ошибок письма и чтения, список обязательной и дополнительной литературы по всем учебным темам, темы рефератов и курсовых работ по данной проблеме. Данный комплекс предполагается сопровождать его электронной версией.

Апробация спецкурса проходила на факультете начальных классов МГПУ, в ней участвовали 62 студента 5 курса, предусматривалось три этапа ее проведения. На первом этапе всем студентам, участвовавшим в эксперименте, предлагалось выполнить комплексные контрольные работы, что позволило определить фоновый уровень знаний студентов. Далее, на втором этапе, студенты прослушивали спецкурс. На третьем, заключительном этапе, студентам снова предлагалось выполнить комплексные контрольные работы. Математическая обработка результатов первой и второй комплексных работ предполагала нахождение сдвига в уровне осведомленности по изучаемому вопросу и определение его статистической достоверности.

Анализ результатов контрольных, выполненных студентами до прочтения им спецкурса («на входе»), показал, что успешность их выполнения оказалась на уровне 41%, то есть студентам было доступно менее половины предложенных заданий. Изучение комплексных контрольных работ студентов, выполненных после прочтения спецкурса «Нарушения письма и чтения у детей» показало, что успешность выполнения заданий резко повысилась и составила 84%.

Оценивая результаты контрольных заданий, мы опирались на метод оценивания знаний на основе коэффициента усвоения, разработанного В.П. Беспалько, в соответствии с которым, коэффициент усвоения знаний (мера, определяющая численное значение параметра по уровню усвоения, равная отношению числа правильно выполненных заданий к общему числу предложенных заданий)  $<0,7$  свидетельствует о незавершенном процессе обучения и о невозможности использования этих знаний студентом в самостоятельной (профессиональной) деятельности. В то время как коэффициент усвоения знаний  $>0,7$  свидетельствует о том, что процесс обучения завершен.

Таким образом, в результате прочтения спецкурса уровень осведомленности студентов по проблемам нарушений в освоении письма и чтения поднялся от 41% до 84%.

Качественный анализ результатов контрольных работ, выполненных на первом этапе эксперимента (до прочтения спецкурса) предполагал выявление вопросов, вызывающих затруднения у большинства студентов. Наиболее сложными оказались: среди тестовых заданий — вопросы, требующие выбора правильного определения терминов дисграфия, дислексия, а также вопросы, связанные с умением квалифицировать ошибки письма и чтения (симптомы дисграфии и дислексии); среди заданий, предполагающих свободный самостоятельный ответ, — вопросы о причинах возникновения трудностей обучения, вопросы дифференциальной диагностики дисграфии и дизорфографии, система коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в освоении письма и чтения.

Качественный анализ результатов контрольных работ, выполненных после прочтения спецкурса, был необходим для выявления тех блоков спецкурса, которые оказались наиболее трудными. Это необходимо было для уточнения содержания спецкурса и введения дополнительных материалов в учебно-методический комплекс «Нарушения письма и чтения у детей», рассчитанных на самостоятельное внеаудиторное изучение студентами.

В результате установлено, что проблемными оказались вопросы, напрямую не связанные с содержанием спецкурса, а предполагающие высокий уровень сохранившихся знаний по блоку общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Студентам не хватало знаний по русскому языку (принципы русской графики и орфографии, фонетический строй языка) и психофизиологии (строение центральной нервной системы, теория функциональных систем).

Обобщение данных серии проведенных экспериментов, позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Анализ современных образовательных условий показывает недостаточную готовность педагогов к работе в условиях интегрированного образования (по результатам анкетирования учителей начальных классов).

2. Изучение стандарта высшего профессионального образования показывает, что он имеет ряд недостатков, которые выражаются, прежде всего, в отсутствии часов, отведенных для получения студентами знаний, касающихся трудностей обучения младших школьников и, прежде всего, нарушений в освоении письма и чтения.

3. Мониторинг мнений студентов МГПУ о необходимости овладения знаниями, касающимися нарушений формирования навыков письма и чтения школьников показывает высокую заинтересованность во включении спецкурса по данной проблеме в программу обучения в вузе (по результатам анкетирования студентов).

4. Специально разработанный спецкурс «Нарушения письма и чтения у детей» для студентов факультета начальных классов, филологического, психологического и педагогического факультетов позволяет студентам получить знания, необходимые для осуществления успешной педагогической деятельности в современных образовательных условиях и представляет собой эффективное средство формирования у них профессиональных компетенций.

5. Ускоренное решение задачи модернизации школьного обучения по таким направлениям как осуществление процесса интеграции, повышение профессионального уровня учительского корпуса зависит, в первую очередь, от успешного осуществления широкой комплексной программы реформирования школы, ее приспособления к высоким требованиям эпохи компьютеризации, широкого внедрения инновационных подходов к проблемам современного образования.

Однако на наш взгляд, решая глобальные проблемы, не следует игнорировать более мелкие, но важные вопросы модернизации. Успехи в повышении качества обучения проблемных детей в начальных классах возможны лишь при условии особого контроля (постоянного мониторинга) за выделением финансовых средств на своевременное приобретение в достаточном объеме современных мультимедийных средств. Кроме того, необходим контроль за прохождением всеми учителями младших классов краткосрочных 2–3-месячных курсов повышения квалификации.

Реализация на практике этих рекомендаций могла бы принести значительную пользу школе, образованию в целом.

### *Литература*

1. Баль Н. Н., Молчанова Г. В., Тройнич В. В. Проблема профессиональной поддержки педагогов в условиях образовательной интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф сервис, 2003.

2. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социус. – 2004. – № 7.

3. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.

4. Леднев В. С., Рыжиков М. В., Шишов С. Е. Концепция государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования // Образовательные стандарты : материалы международного семинара «Разработка образовательных стандартов в демократическом обществе». – СПб.: Образование, 1995.

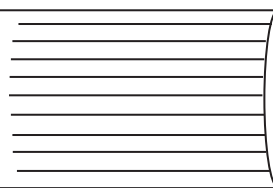
5. *Малофеев Н. Н.* Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф сервис, 2003.

6. Основы информатики и вычислительной техники: Сборник тестовых заданий для оценки качества подготовки выпускников средних школ и абитуриентов высших учебных заведений : экспериментальное научно-методическое пособие для учителей и экзаменационных комиссий / Е.В. Алтухов, Г.В. Антиповская, И.И. Дзегеленок и др.; под общ. ред. Н.А. Селезневой, В.П. Беспалько. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

7. *Орлова Г. А.* Теория и практика становления учителей начальной школы в университете // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4.

8. *Сенашенко В., Ткач Г.* О структуре современного высшего образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 4.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ



**Е.А. Дубровская**

### **Музыкальное развитие детей в триаде «композитор – исполнитель – слушатель»**

**В** последние годы становится все более очевидным следующий факт: музыкальное воспитание детей, занимая достойное место в системе развития личности дошкольника, в дальнейшем, в большинстве случаев, отторгается личностью. Музыка как вид искусства и как составляющая человеческой культуры занимает одно из последних мест в сегодняшней практической жизни. Мы не имеем в виду развлекательную сферу. Она бесспорно важна и должна присутствовать в системе человеческих ценностей. Мы имеем в виду музыку, помогающую формированию высоких человеческих идеалов.

Почему потребность в слушании музыки как способе познания мира, мировой художественной культуры, познания человеком самого себя так часто не реализуется? Попытка осмыслить музыкальную педагогическую теорию и практику свидетельствует об определенных противоречиях, связанных, на наш взгляд, с подходами к развитию музыкального восприятия. Вопросами музыкального восприятия и шире, музыкального развития, занимались Д.Б. Кабалевский, Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, Л.В. Школяр, Л.В. Горюнова и другие.

Остановимся на исследовании Л.В. Школяр как очень глубоко по широте проблематики и, отчасти спорном, по предлагаемой технологии. Автором выдвинута методологическая идея «рассмотрения музыкального искусства как неотъемлемой сферы жизнедеятельности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда музыкальное искусство становится для ребенка жизнетворчеством, продолжением его жизненных смыслов и осуществляется как развитие фундаментальных человеческих способностей в гармонии — вижу, слышу, чувствую, думаю, действую (искусство слышать искусство видеть, искусство чувствовать, искусство думать)» [11: с. 15]. Бесспорно идея очень заманчивая, но может ли ребенок дошкольного и младшего школьного возраста «воспроизвести сам процесс рождения музыкального искусства?» [11: с. 14]. Ведь он скорее способен его (процесс) проследить, почувствовать.

Нам же представляется более перспективной мысль автора «о важности формирования слушательской культуры в ее широком смысле, а именно: как культуры слышания окружающего мира, искусства, других людей, самого себя» [11: с. 34]. И тогда фундаментальные человеческие способности будут выглядеть более привычно: слышать искусство, видеть искусство, чувствовать искусство, думать об искусстве. Под словом «привычно» мы имеем в виду сложившееся в теории и истории культуры понимание функций искусства.

Вспомним Б.М. Теплова, который писал: «Понять художественное произведение — значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним» [8: с. 8]. Нам очень близка точка зрения Ю.Б. Алиева, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом ходе восприятия искусства, приобщения к его вершинным образцам.

В музыкальной педагогике сложились три модели развития музыкального восприятия. Первая модель в своей основе имеет ориентацию на формирование знаний, умений и навыков. Эта модель широко используется в специальном музыкальном образовании, в частности в музыкальных школах. На уровне подготовки слушателя в системе специального музыкального образования эта модель выполняет свои функции, но через музыкальные школы, к сожалению, проходят не все дети.

Вторую модель условно называют просветительской. Главное внимание при развитии восприятия в этой модели уделяется слову о музыке, а само содержание музыкального произведения часто связывается с названием произведения. В результате слушатель легко воспринимает программную музыку, но остается равнодушным к другим произведениям. Отсюда абсолютно неадекватное восприятие «Лунной сонаты» Л. Бетховена, произведения вообще не связанного с картинами природы, произведения глубоко трагического по своей сути. Именно этой модели отдавалось и отдается предпочтение в системе дошкольного музыкального воспитания, ибо она (модель) наиболее проста в реализации.

И в гораздо меньшей степени реализуется третья модель, которая опирается на природу собственно музыкального искусства. Б. Асафьев называл музыку «искусством интонируемого смысла», а В. Медушевский отмечал, что «в интонации спрятан живой человек». Возможно, ли у ребенка-дошкольника сформировать способность воспринимать музыку как специфическую выразительную речь, понять интонационную выразительность музыкального искусства? Да, возможно, если признать справедливым следующее утверждение: высшим показателем музыкального развития детей является не творчество (песенное, танцевально-игровое, танцевальное), не продуктивные виды деятельности (преобладающая точка зрения), а *деятельность-восприятие, слушание-восприятие*.

Бесспорно, это наиболее сложный вид деятельности, так как эта деятельность «бездейственна». Но именно через этот вид деятельности заклады-

вается духовная культура человека. Ф. Лист очень точно сказал: «Восприятие музыки — это познание самого себя».

Обоснуем наше предположение. Психолого-педагогическая концепция развивающего дошкольного образования (В.Т. Кудрявцев) рассматривает дошкольное детство как основополагающий период в культуротворческом становлении личности. Сам термин «культура» понимается сегодня как особая среда, созданная человечеством и «эта среда предстает как способ и результат всей человеческой деятельности, как совокупность общечеловеческих норм и ценностей, разнообразных материально-экологических, политических, социальных и духовных организаций, созданных людьми» [5: с. 6].

Особое место в этой среде отводится музыкальному искусству. В содержании музыки главную роль играют эмоциональные состояния и процессы. Их ведущее место в музыкальном содержании определяется звуковой и временной природой музыки, позволяющей ей, с одной стороны, опираться на многовековой опыт проявления людьми своих эмоций и передачи их другим членам общества прежде всего через звуки и, с другой стороны, адекватно выражать эмоциональное переживание как движение, процесс со всеми его изменениями и оттенками, динамическими нарастаниями и спадами, взаимопереходами эмоций и их столкновениями.

Известно, что музыка — беспредметное искусство, так как предметом ее является не объект, а отношение к этому объекту автора, и в этом отношении отражаются его взгляды на мир, его чувства. А носителем художественного смысла музыкальных сочинений от песенки и простейшего марша до оперы и симфонии выступает интонация.

Интонация как носитель содержания музыкального произведения все-сторонне исследовалась Б.В. Асафьевым, Б.М. Ярустовским, В.В. Медушевским и другими музыковедами.

Чем для нас так важно учение Б.В. Асафьева об интонации? Он наиболее близко подошел к природе и назначению музыкального искусства в триаде «композитор – исполнитель – слушатель». «Мышление и чувствование композитора становятся интонацией», — писал Б.В. Асафьев [2: с. 264], то есть интонирование понимается им как проявление человеческой мысли в специфических образно-звуковых формах музыкального искусства. Считая музыку «искусством человеческого общения» ученый объяснил, как композитор передает слушателю определенный «эмоционально-смысловой тонус». Содержание музыки, по мнению Б.В. Асафьева, постигается слушателем только через интонацию. «Слова можно говорить не интонируя их качества, их истинного смысла; музыка всегда же интонационна и иначе “не слышима”» [2: с. 225]. При этом следует иметь в виду, что интонация не есть элемент только мелодии. Б.В. Асафьев ввел понятие «интонационный комплекс», который включает в себя все стороны музыкальной речи: мелодическую, метроритмическую, гармоническую. Таким образом интонация в узком смысле — выразительная «клеточка» мелодии (выразительный интер-



вал: например, кварта — в марше, секста — в романсе), а интонация в широком смысле — синтез выразительных средств музыкальной речи.

Данные психологии свидетельствуют о том, что дети-дошкольники способны воспринимать музыку как «искусство интонируемого смысла». Развитие самой способности к восприятию музыки проходит несколько стадий:

- стадия сенсомоторного научения;
- стадия перцептивных действий;
- стадия образования эстетических моделей;
- эвристическая стадия.

На первой стадии слуховая система лишь приспособливается к восприятию множества звуков. На второй стадии уже происходит различение общего направления мелодии. Осмысленное восприятие (третья стадия) возникает тогда, когда вырабатываются операции сличения (идентификации), сравнения и оценки. А это происходит в том случае, когда в сознании слушателя запечатлены определенные модели — «модели» жанра, лада, формы. Складывается устойчивое эмоциональное (положительное или отрицательное) отношение к музыкальным сочинениям, проявляется оценочное отношение к воспринимаемой музыке. По мере накопления слухового опыта в сознании (в том числе и шестилетнего ребенка), закрепляются постоянно повторяющиеся интонации, наиболее характерные признаки жанра (например, пунктирный ритм — в марше).

Слушатель испытывает постоянное воздействие, которое называют социально-психологическим фактором в формировании способности к восприятию музыки (В.И. Петрушин). Замечено, что на характер музыкального восприятия и ценностные ориентации влияют не только наличие способностей или сформированность умений. Уровень образования, возраст, социально-демографический слой формируют определенные предпочтения. Исследованиями доказано, что любовь и потребность в классической музыке возникают у человека как результат стиля жизни, обусловленного системой ценностных ориентацией личности, образующих то, что психологи называют «Я — концепцией». В.И. Петрушин призывает к «созданию всех тех условий, которые приводят к высокой самооценке личности и формированию позитивной “Я — концепции”» [7: с. 7]. В этой связи именно дошкольные образовательные учреждения в современной обстановке должны обеспечить полноценное общение ребенка с образцами классического музыкального искусства.

Известный ученый-музыковед, теоретик, социолог Б.Л. Яворский охарактеризовал произведения музыкального искусства как «процесс от общества, через автора, исполнителя, слушателя снова в общество» [13: с. 8]. Здесь мы видим тот же треугольник: композитор – исполнитель – слушатель.

Эта же мысль прослеживается у Ф.И. Шмита в работе «Искусство. Основные проблемы теории и истории», где он рассматривает музыкальное искус-

ство как специфический процесс общения, так как есть исполнитель, опосредующий коммуникацию между композитором и публикой. Ф.И. Шмит очень высоко ставил исполнителя в системе общения «композитор – исполнитель – слушатель». По его мнению «исполнительство дает жизнь, общественное бытие музыкальному произведению, организуя, направляя художественное восприятие публики» [12: с. 11].

Но организация слушательского восприятия должна быть представлена в контексте композиторского (авторского) мышления. Известный музыкант Рихтер говорил: «Исполнительское искусство? Не очень понимаю, что это такое. Я вообще ничего особенного не делаю; играю только то, что написано в нотах» [9: с. 81]. При этом индивидуальность манеры исполнителя не исчезает, так как исполнение — это живое творчество. Слушатель подчиняется воле исполнителя, который помогает понять замысел композитора и приводит слушателя к постижению музыкального произведения.

Проблема исполнительства стала предметом дискуссии, возникшей в 20–30-х годах XX века [13]. Б.Л. Яворский создал образную типологию исполнителей и слушателей музыки. Он охарактеризовал 5 разновидностей музыкального исполнения, в котором «личность автора, насколько она проявилась в данном произведении, и личность исполнителя гармонично сливаются», а слушатель способен «оценить и автора и исполнителя и приобщиться к их совместному проявлению» [13: с. 593].

Выделим и еще одно важное высказывание музыковеда: именно от исполнительства зависит решение задачи «поставить музыку на одно из самых главных мест человеческого воспитания» [13: с. 306].

Все эти мысли оказались востребованными и в наше время. О высоком предназначении педагога-музыканта в работе с детьми писали Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова, Ю.Б. Алиев. Современные программы по музыке и музыкальному воспитанию включают все элементы содержания музыкального образования:

- опыт эмоционально-нравственного отношения человека к действительности, воплощённой в музыке;
- музыкальные занятия;
- музыкальные умения и навыки.

Но усвоение содержания музыкального образования детьми произойдёт только тогда, когда уроки музыки станут уроками искусства.

Характерно, что в сегодняшней школьной практике используется понятие не «учитель музыки» (как было ранее), а учитель-музыкант. И мы добавим, что в дошкольном учреждении должен работать не музыкальный руководитель, а педагог-музыкант.

Сегодня много говорят и спорят о технических средствах распространения музыки. С одной стороны, возможность слушать музыку дома могла бы удовлетворить музыкальные потребности потребителя. Но с другой — можно видеть обесценивание музыки как результат её проникновения в быт.

В последнее время заметно снизился интерес к посещению концертных залов, собственному музицированию. Как отмечает Л.П. Шиповская «после прослушивания, образно говоря «на кухне», при далеко не поэтических обстоятельствах у слушателей может сформироваться иллюзорная уверенность «освоения» произведения, даже если он осознаёт неадекватность качества подобного восприятия музыки в сравнении с концертным залом [10: с. 303].

Именно **музыкант** обеспечивает «живое» исполнение, так необходимое детям, которое заражает эмоцией маленького слушателя и создает условия для полноценного восприятия классической музыки.

Обобщая вышесказанное, выделим основополагающие для нашей точки зрения положения.

1. Деятельность «слушание – восприятие» может и должна стать ведущей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Психолого-педагогические основания для этого имеются.

2. Ребенок-дошкольник слушает музыкальные произведения и постигает их смысл гораздо эффективнее при «живом» исполнении. «Живое» исполнение позволяет провести ребенка-слушателя через интонационную природу музыки, когда художественные образы «просеиваются» им не через немзыкальные средства (слово, видеоряд), а на основе специфики музыкального искусства. Это не значит, что выразительное слово, поэзия, репродукции художников не могут быть использованы вообще, но они должны дополнять музыку, но «не идти впереди» нее.

3. Взаимодействие внутри модели «композитор – исполнитель – слушатель» в условиях дошкольного образовательного учреждения должно реализоваться при опоре на классические произведения, все остальное ребенок «доберет» дома.

### *Литература*

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Владос, 2000.
2. Асафьев Б. М. Музыкальная форма как процесс. — Л.: Музыка, 1971.
3. Каган М. С. Философия культуры. — СПб: Петрополис, 1996.
4. Корыхалова Н. П. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и ее разработка в зарубежной литературе // Музыкальное исполнительство. – Вып. 7. – М.: Музыка, 1972.
5. Культурология. Теория и история культуры. — М.: Общество Знание России, 1996.
6. Медушевский В. В. Человек в зеркале интонационной формы // Советская музыка. – 1980. – № 9.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1994.
8. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН. – 1947. – № 11.

9. *Цытин Г. М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. — М.: Владос, 1994.
10. *Шиповская Л. П.* Музыка как феномен духовной культуры. — М: изд-во «Радио и Связь», 2004.
11. *Школяр Л. В.* Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1999.
12. *Шмит Ф. И.* Искусство. Основные проблемы теории и истории. — Л.: Музыкальный сектор, 1925.
13. *Яворский Б. Л.* Общественность и искусство, как оформление энергии тяготения. Г.Ц.М.М.К.Ф. 146 ед. хр. 297.
14. *Яворский Б. Л.* Избранные труды : в 2-х тт. — Т. 1. Статьи, воспоминания, переписка. — М.: Советский композитор, 1972.
15. *Ярустовский Б. М.* Как жизнь... // Советская музыка. — 1952. — № 11.

С.А. Крохина

## Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста — важнейшее условие их успешной подготовки к школе

**П**овышение качества подготовки детей к школе — одна из важнейших задач системы дошкольного образования в Российской Федерации.

Подготовка к школьному обучению — период прохождения ребенком разного рода испытаний. Это этап формирования личности, у которой должно быть сформировано желание и умение трудиться. Ибо труд будущего школьника — это учение. Понятно, что трудовые умения и навыки, которые малыш приобретает в дошкольном детстве, имеют большое значение при обучении в школе. Маленькому первокласснику значительно легче адаптироваться к новому виду деятельности. Дети, воспитанные в труде, выделяются в школе своей самостоятельностью, опрятностью, ответственностью, умением себя обслуживать, умением организовывать свое рабочее место и так далее. А как важно для малыша не чувствовать себя беспомощным в новой обстановке! В связи с этим воспитание трудолюбия должно стать важнейшим направлением в работе педагогов детского сада.

Тем более что сегодня воспитание трудолюбия диктуется объективной необходимостью и потребностью общества в людях, обладающих этим качеством. Ибо наступивший XXI век, век новых социально-экономических ориентиров страны вызвал к жизни необходимость воспитания трудолюбивой, конкурентоспособной личности, стремящейся к самоопределению и самоактуализации. Только такая личность сможет претендовать на будущий успех в работе и жизни.

Существующая на данный момент законодательная база также подчеркивает высокий статус трудолюбия. Так, в Законе РФ «Об образовании» и в Законе Москвы «Об общем образовании» от 2004 года указаны следующие принципы образовательной политики: «Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, *трудолюбия* (выделено автором — С.К.), уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [1: с. 2].

Понятие «трудолюбие» — интегральное качество личности, включающее в себя три обязательных компонента: познавательный, эмоционально-волевой, поведенческий.

Так, *познавательный* компонент направлен на понимание детьми необходимости трудиться, осознание ими общественного назначения труда, на получение знаний о труде взрослого.

*Эмоционально-волевой* предполагает положительное отношение детей к труду: интерес к трудовым делам, желание и стремление трудиться для себя и для других, наслаждение трудом и удовлетворение выполненной работой.

*Поведенческий* компонент характеризуется умениями ребенка: планировать, организовывать, контролировать свою работу, подбирать необходимые материалы и инструменты, оценивать результат труда, доводить начатое дело до конца. Этот компонент проявляется у старшего дошкольника в наличии (или отсутствии) таких нравственно-волевых качеств как самостоятельность, инициативность, активность, ответственность, бережливость, добросовестность и другое.

Анализ научных исследований и собственный опыт работы автора убеждают в том, что работа педагогов по воспитанию трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста пока еще далека от совершенства. Так, результаты исследования Д.А. Костиковой [4: с. 124–125] указывают, что 44,2% старших дошкольников имеют низкий уровень воспитанности трудолюбия, каждый второй ребенок (49,5%) имеет средний результат и только 6,3% детей отличаются высоким уровнем его развития.

Данные нашего эксперимента, проведенного в Зеленограде (учебном округе Москвы), показывают почти такой же результат, что и у ученого Д.А. Костиковой. Из 584 детей старшего дошкольного возраста из 22-х дошкольных образовательных учреждений 43% детей имеют низкий уровень воспитанности трудолюбия, 48% — средний и только 9% старших дошкольников имеют высокий результат.

Очевидно, воспитание трудолюбия на сегодняшний день не воспринимается воспитателями детского сада в качестве одной из главных задач при подготовке детей к школе. Тем более что в современной начальной школе такая проблема тоже существует. Этот факт подтверждают данные эксперимента О.П. Мачехиной [6: с. 72], где 40,9% младших школьников имеют низкий уровень воспитанности трудолюбия, 47,7% — средний и 11,4% детей — высокий результат.

Причин невысокого уровня воспитанности трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста достаточно много.

Во-первых, в целом ряде современных вариативных комплексных программ («Типовая программа обучения и воспитания в детском саду» под редакцией М. Васильевой, «Истоки», «Радуга», «Детский сад — дом радости», «Из детства — в отрочество», «Развитие», «Одаренный ребенок» и другие) не обозначены ни цели, ни задачи воспитания трудолюбия у дошкольников как качества их личности. Эти программы ориентированы на трудовое воспитание в целом, что не одно и то же.

Во-вторых, у педагогов и родителей снижено внимание к совместной работе по воспитанию трудолюбия у старших дошкольников. Далеко не всегда

в детских садах доминируют партнерские отношения между воспитателями и родителями в связи с данной проблемой. Так считают многие ученые (Д.А. Костикова, Г.С. Малунова, М. Муссилиу и другие).

В-третьих, у педагогов и родителей ограничен подбор объектов трудовой деятельности. Взрослые в работе с детьми в основном используют традиционные формы организации детского труда (трудовые поручения, дежурства, коллективный труд). Однако XXI век, век глобальных информационных технологий (огромный справочник — Интернет; мобильная связь; диски, на которых умещаются целые библиотеки и так далее), требует обновления форм и методов воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Так, в частности, ученый К. Ефремов в статье «Труд и дети — новые отношения» [3: с. 235–238] делает акцент на практико-ориентированном образовании, на обучении методам. Причем главными, по его мнению, должны стать методы семантического труда. Такой труд, предполагает систематизацию материала, целевую коммуникацию, моделирование условий труда (планировать, организовывать, контролировать и оценивать свои действия, получать удовлетворение от самостоятельно найденного решения, творческого поиска и другое).

Есть еще один вид деятельности, который сегодня ученые считают необходимо организовывать в воспитательно-образовательном процессе старших дошкольников — это «детское экспериментирование». Экспериментальная работа развивает у ребенка мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, выводы, умозаключения), стимулирует познавательную активность, любознательность, самостоятельность. Дошкольник в ходе экспериментальной деятельности самореализуется, самосовершенствуется. Приобретение исследовательских, экспериментальных способов позволит ребенку стать субъектом учения, научиться учиться, что служит одним из условий успешной подготовки к школе [5].

И, наконец, в-четвертых, следует признать тот факт, что достаточно полного представления о воспитании трудолюбия на сегодняшний день нет не только у воспитателей, но и у родителей. Из социологических исследований А.Г. Эфендиева и М.А. Иванова «Кто и как воспитывает московского дошкольника?» совершенно очевидно, что абсолютное большинство родителей (85,8%) считают необходимым приобщать ребенка к домашнему труду и желают видеть своих детей трудолюбивыми. Но, вместе с тем, 39,2% родителей признаются, что занимаются трудовыми делами со своим ребенком редко, от случая к случаю.

Как видим, воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста еще пока не стало ведущим направлением в воспитательной работе детского сада. А это глобальная социальная проблема.

Для преодоления существующих проблем автором совместно с руководителями ГОУ ЦРР детского сада № 2366 (заведующая — С.Е. Шлык, методист — Н.А. Демьянова) разработана концептуальная модель воспитания

трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста как условие их успешной подготовки к школе. Эта модель была утверждена на заседании педагогического совета «Инновационная деятельность ДОУ. Перспективы на новый учебный год» (протокол заседания совета № 3 от 23 августа 2007 года).

В основу создания модели положен системный подход. Под системным подходом понимается совокупность взаимосвязанных элементов (цели – задачи – содержание – организационная структура – технологии (формы, методы) – ресурсы (условия) – результат), их согласованность и скоординированность; учет современных тенденций и новых закономерностей; связь с окружающей средой (общественностью, семьей). Стоит отметить, что изменение хотя бы одного компонента приводит к изменению всех остальных, так как система — это единое целое.

Главный системообразующий элемент любой системы — **цели**. Цель нашей концептуальной модели – воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста. Задачи, содержание и другие элементы системы должны соответствовать этой цели.

Основываясь на современных требованиях к воспитанию, как к управлению развитием личности, представляется особенно важным выделить *два блока задач*, связанных с воспитанием трудолюбия: организационно-педагогический и воспитательно-образовательный.

*Организационно-педагогические задачи* сориентированы на решение целого ряда важнейших вопросов: постоянное отслеживание уровня воспитанности трудолюбия у старших дошкольников; организация детско-взрослого сообщества (педагоги, специалисты, родители, дети, распределение обязанностей среди них, согласование и координация совместных действий); организация научного и программно-методического обеспечения и другие.

*Воспитательно-образовательные задачи* ориентированы на развитие у детей познавательного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов.

**Содержание** воспитания трудолюбия определяется решением поставленных целей и задач (организационно-педагогических и воспитательно-образовательных), образовательными программами, традиционными и нетрадиционными видами детского труда.

Как ранее уже было отмечено, к сожалению, содержание воспитания трудолюбия у дошкольников слабо отражается в учебных программах. Безусловно, это снижающий фактор воспитания трудолюбия у детей в дошкольных образовательных учреждениях. Поэтому ученым и педагогам-практикам необходимо усилить внимание к этому важному вопросу.

Под **организационной структурой** воспитания трудолюбия на уровне детского сада понимается совокупность индивидуальных и коллективных субъектов, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение организационно-педагогических и воспитательных функций, четко определены регулярно воспроизводимые связи и отношения. Все эти субъекты распределяются по нескольким иерархическим уровням управле-



ния. Назовем самые основные органы управления, которые имеют отношение к изучаемому направлению.

### **Первый уровень:**

*Заведующая детским садом.* Она обеспечивает условия для организации воспитательно-образовательной работы всего коллектива, руководит ею, контролирует и несет за нее ответственность. Проводит совещания, на которых обсуждаются текущее и перспективное планирование деятельности педагогического коллектива, дается оценка результатов работы; устанавливает правила и круг обязанностей педагогов по изучаемому направлению. На совещаниях вносятся также предложения по совершенствованию воспитательного процесса и так далее.

*Педагогический совет.* На нем отбирается и утверждается научное и программно-методическое обеспечение в ДООУ; обсуждаются вопросы содержания, форм и методов воспитательного процесса и другие.

*Представители родительского комитета,* которые принимают участие на педагогическом совете ДООУ с правом голоса, вносят предложения по улучшению воспитательной работы с детьми и тому подобное.

### **Второй уровень:**

*Старший воспитатель и автор-исследователь.* Они осуществляют руководство воспитательной деятельностью педагогического коллектива (направляют, координируют, контролируют). Проводят консультации, лекции, семинары, открытые просмотры и другие мероприятия для оказания практической помощи педагогам и родителям, связанные с экспериментальной работой. Создают благоприятный эмоционально-психологический климат в коллективе.

### **Третий уровень:**

*Методические объединения, педагогические консилиумы, творческие объединения, совет педагогов-консультантов* и другие.

Все перечисленные уровни ориентированы на повышение профессиональной компетенции педагогов по изучаемому направлению и на развитие исследовательских, проектировочных умений.

### **Четвертый уровень:**

*Воспитатели; родители, бабушки, дедушки; помощники воспитателя* и другие.

Каждый из представленных субъектов управления на четырех уровнях имеет свои функциональные обязанности, связанные с воспитанием трудолюбия у детей. Эти обязанности фиксируются в составляемых и утверждаемых заведующей положениях об этих органах управления.

Следующий элемент нашей концептуальной модели — **педагогические технологии**.

В современной образовательной науке различаются традиционные и нетрадиционные (новые) педагогические технологии. Традиционные технологии — это научно обоснованные и апробированные на практике механизмы воспитания, передающиеся как традиции.

Нетрадиционные педагогические технологии реализуют новые возможности, связанные, прежде всего, с налаживанием межличностного взаимодействия путем различных подходов взрослого к ребенку в процессе воспитания; позволяют педагогам и родителям повысить мотивацию детей, практическую направленность, а, следовательно, добиться запланированных результатов.

В связи со сказанным, нам представляется целесообразным под «педагогической технологией воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста» понимать научно обоснованную совокупность форм, методов, приемов (традиционных и нетрадиционных), исполняемых педагогом совместно с родителями и детьми.

Автором были проанализированы педагогические технологии, такие как: гуманно-личностная технология (Ш.А. Амонашвили), игровые технологии, технология свободного воспитания, технология проектирования (Е.С. Евдокимова), технология «педагогика сотрудничества», информационные технологии и другие.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы и на современные требования к воспитательно-образовательному процессу, автором были отобраны технологии, которые позволяют более эффективно и качественно воспитывать трудолюбие у детей старшего дошкольного возраста. Такой совокупный результат находит свое отражение в табл. 1.

Таблица 1

**Педагогические технологии по воспитанию трудолюбия  
у детей старшего дошкольного возраста**

№	Педагогические технологии	Сущность педагогических технологий	Механизмы воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста
1.	Личностно-ориентированные технологии	Взгляд педагога и родителя на ребенка как на субъект воспитания, предполагающий постоянное отслеживание уровня воспитанности трудолюбия.	Индивидуальная карта развития, «Трудовой паспорт», индивидуальные достижения и победы ребенка, «Портфолио».
2.	Гуманно-личностные технологии	Взрослые в работе с детьми проектируют методику: не запрещать, а направлять, не ограничивать, а предоставлять свободу выбора в трудовых делах, признавать право ребенка на ошибку и на собственную точку зрения. Педагог и родители придерживаются принципа: «Не рядом и не над,	Расширение сферы образовательных услуг, выбора учебных занятий и трудовых дел, учитывающее интересы детей, их творческие возможности и силы.

		а вместе!». Взрослый с заботой и уважением относится к ребенку.	
3.	Игровые педагогические технологии (технологии имитационного моделирования)	Применение знаний, умений и навыков в практической игровой деятельности. Воспитание самостоятельности, бережливости, ответственности, инициативности. Развитие умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии и оптимальные решения, воображения, фантазии в процессе труда.	Через игры-драматизации, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и другие игры ребенок строит в материализованном виде модель предстоящего трудового действия. Он с интересом и увлечением выполняет любую игровую роль. В процессе игры дошкольник самореализуется.
4.	Технологии интегративности в воспитании личности ребенка	Эти технологии включают в себя содержание разных образовательных областей, соединение которых способствует рождению качественно новых трудовых умений и навыков.	Труд-рисование; труд-аппликация; труд-музыка; труд-игра и так далее.
5.	Технология «педагогика сотрудничества»	Эти технологии реализует равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях взрослого и ребенка. Взрослый в процессе трудовых дел находится в состоянии со-трудничества, со-творчества, взаимопомощи и взаимоуважения.	Совместные праздники и досуги: «День мамы», «Спортивная семья», «Капустники» и другие; организация совместных дел взрослых и детей (субботники, дни труда и другие); создание альбомов и журналов, творческие встречи с интересными людьми и другие.
6.	Технология свободного воспитания	Предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в работе. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим образом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. Стимулирование ребенка в систематическом самообразовании и самовоспитании.	Сосредоточение усилий педагога на приобретении ребенком собственного опыта в трудовых делах: клубы по интересам, конкурсы детских работ и поделок; организация проектной работы и другие.

7.	Технология проектирования	В основе этой технологии лежит умение самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления, умение самоконтролировать и самооценивать.	Проекты: «Книга сказок», «Наш родной город», «Сделаем наш участок красивым»; «Путешествие в сказку» и другие.
8.	Технологии разноуровневой дифференциации	Учет способности ребенка по воспитанию трудолюбия.	Диагностика; тест-опросник; зачетные карточки; учет половых и возрастных признаков, область интересов трудовых дел.
9.	Проблемно-поисковые (экспериментально-познавательные) технологии	Экспериментирование позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах. Ребенок учится пользоваться исследовательскими методами (анализировать, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения).	Создание взрослым проблемно-поисковых ситуаций перед ребенком, где дошкольник самостоятельно находит решение. Приобретение знаний о явлениях и способах их познания базируется на живом интересе, любознательности ребенка, проводится в увлекательной форме без заучивания. Исследования: «Воздух вокруг нас», «Свойства воды», «Термометр и температура», «Что такое радуга?» и так далее.

Представленные в данной таблице новые педагогические технологии позволят педагогам и родителям более качественно воспитать трудолюбие у детей.

Воспитание этого качества может быть эффективно при определенных **условиях**, если есть: кадровое, финансовое, программно-методическое, научно-методическое, информационное, нормативно-правовое обеспечение; материально-техническая база.

**Результат** воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста определяется высоким уровнем наличия познавательного (когнитивного), эмоционально-волевого (аффективного) и поведенческого (действенного) компонентов, проявляющихся в нравственно-волевых качествах.

Представленная нами в данной статье концептуальная модель воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста с 2007 года по на-

стоящее время апробируется в ГОУ Центре развития ребенка № 2366 г. Зеленограда в целях успешной подготовки детей к школе.

### *Литература*

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ТЦ Сфера, 2003.
2. Законодательство города Москвы об образовании. – М., 2005.
3. *Ефремов К.* Труд и дети — новые отношения // Народное образование. – 2007. – № 6. – С. 235–238.
4. *Костикова Д. А.* Формирование опыта трудовой деятельности старших дошкольников в процессе обучения элементами проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004.
5. *Куликовская И. Э., Совгир Н. Н.* Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст : Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2003.
6. *Мачехина О. П.* Формирование трудолюбия у младших школьников в совместной деятельности школы и семьи : Дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2003.

О.А. Москвитина

## Половозрастные психологические особенности поведения в ситуациях эмоционального напряжения

**П**ереживание человеком ситуаций, в которых он подвергается постоянным испытаниям, — неотъемлемая часть его существования. “Status praesens” в нашей стране и в мире в целом во всевозможных аспектах, начиная от экологического и заканчивая политическим, подводят к размышлению о том, что современному человеку присуща жизнь, подвергаемая разнообразному, как правило, растущему напряжению: физическому, эмоциональному, интеллектуальному и прочее. И множество статей, посвященных проблематике стресса, указывают именно на современность данного явления. Но данное утверждение более чем дискуссионно. По мысли отечественного философа В.В. Налимова человек «...был создан самой природой для непрерывного, повседневного преодоления жизненной суровости...» [14: с. 10]. Что составляет «жизненную суровость» современного человека? Наряду с традиционной жизненной задачей: обеспечение витального и социального гомеостаза индивидуального и группового возникает «...напряженность жизни — мы не можем представить себе жизнь вне напряженного делания, но стремление к напряженности — это вряд ли исконное свойство человека, скорее всего, здесь мы имеем дело с некоторой особенностью нашей психики, порожденной западной культурой» [14: с. 10]. Западная культура ассоциируется с культом успеха и достижения, причем эти успех и достижения носят, как правило, внешний экстерьерный характер. Но не затрагивая аспекта этой проблемы, связанной с утратой смыслов, обратимся к определению психологической составляющей понятия «напряжение».

Обыденное сознание и сопряженная с ним обыденная психология связывают понятие «**напряжение**» со следующими поведенческими особенностями: «...Напряженье, напряг, состоянье напряженного, сторонними или своими силами; большое усилие, старанье, без отдыху и перемержки. *От напрягу жила лопнула. Умственные напряжения требуют роздыха, тем более еще нравственные*» [2: с. 456]. Так, напряжение связывается с процессом непрерывного приложения физических, интеллектуальных и моральных усилий на грани, а подчас и за гранью имеющихся возможностей. Напряжение несёт в себе определенную угрозу благополучию человека.

Академическая же психология скорее склонна рассматривать понятие «**психическая напряженность**», которая протекает в нескольких формах и связывается с определенными проявлениями: снижение устойчивых психи-

ческих функций, что приводит к снижению эффективности деятельности [13]. Проявляется она, как правило, в состоянии усталости, в повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, в негативных переживаниях. Возникает же психическая напряженность, когда появляются факторы, требующие от человека тех знаний, возможностей и условий, которыми он не располагает, или когда возникает фрустрирующая ситуация, заключающаяся в появлении непреодолимого препятствия. Ряд авторов соотносят психическое напряжение с эмоциональным стрессом [21], другие полагают, что если напряжение не находит своего разрешения, то оно неумолимо приводит к возникновению стресса. К.В. Судаков (1986) считает, что «эмоциональный стресс — состояние ярко выраженного психоэмоционального переживания человеком конфликтных жизненных ситуаций, которые остро или длительно ограничивают удовлетворение его социальных или биологических потребностей» [цитируется по 8: с. 29]. Но в любом случае, стресс связан с сильным эмоциональным возбуждением, которое становится своеобразной угрозой для организма и личности [6]<sup>1</sup>.

Каким образом изменяется обыденное эмоциональное реагирование человека в случае возникновения стрессовой ситуации?

Изменяются основные *характеристики эмоционального реагирования*: влияние на поведение и деятельность, интенсивность, длительность, предметность. Появляются глубокие отрицательные переживания разной степени длительности, в той или иной мере осознаваемые, тормозящие деятельность и дестабилизирующие поведение, влияющие на физиологические проявления организма [6]. Изменение степени эмоционального реагирования на значимую ситуацию зависит от индивидуальных особенностей, связанных с эмоциональной сферой [6].

Интегральным свойством человека выступает *эмоциональность*. Она обладает различными характеристиками: возбудимостью, интенсивностью, длительностью и влиянием на эффективность деятельности.

*Эмоциональная возбудимость*, проявляемая во вспыльчивости и раздражительности, связанная с общей возбудимостью нервной системы, с выделением адреналина, отражает готовность эмоционально реагировать на то, что для человека значимо. *Эмоциональная отзывчивость*, являющаяся устойчивым свойством индивида, характеризует его способность легко быстро и гибко реагировать на различные воздействия. *Впечатлительность* — свойство личности, определяющее доминирование впечатлений над познавательной функцией. *Эмоциональная ригидность или лабильность* связана со стабильностью и фиксацией или подвижностью, переключаемостью возникающих эмоций. *Эмоциональная устойчивость* трактуется авторами по-разному: и как устойчивость эмоций, и как устойчивость человека к эмоциогенным ситуациям, и как преобладание положительных эмоций. Эмоциональная устойчивость бывает природной и обусловленной опытом, умением «властвовать собой». Следует также отметить, что к различным эмоциогенным факторам устойчивость бывает разной [6].

<sup>1</sup> В статье не рассматривается стимулирующее, направляющее на созидание действие сильного стресса.

Выраженность разных сторон эмоциональности позволяет выделить **эмоциональные типы** людей с разными типами темперамента. Так, разные эмоциональные типы обладают разной степенью легкости возникновения эмоционального состояния и его интенсивностью в конкретной ситуации, активностью или инертностью, быстротой исчезновения возникшей эмоции. Е.П. Ильин приводит следующие данные, касающиеся типологии эмоциональности: «А.А. Плоткин (1983) выявил 13 типов модальностной структуры эмоциональности, из которых шесть являются основными: радость преобладает над страхом и гневом, страх преобладает над радостью и гневом, гнев преобладает над радостью и страхом, радость и страх преобладают над гневом, радость и гнев преобладают над страхом, гнев и страх преобладают над радостью. Преобладание той или иной эмоции отражается на психологическом профиле и направленности поведения человека, обладающего соответствующей эмоциональной модальностью. Так, устойчивые отрицательные переживания порождают активность для поиска новой информации, которая помогает процессам саморегуляции, а устойчивые положительные переживания, закрепляющие успешные действия, не способствуют активности человека в поисках новых способов саморегуляции» [6: с. 355].

К.Э. Изард (2001) указывал на то, что проявления эмоциональной сферы связываются с несколькими факторами. Во-первых, это **генетические предпосылки**, играющие важную роль в установлении величины порогов переживания той или иной эмоции, то есть эмоциональности, во-вторых — **индивидуальный опыт** в выражении эмоций и в поведении, опосредованный той или иной эмоцией. Эмоции обладают способностью непосредственно влиять на восприятие, организацию мышления и устремления человека их испытывающего. Эмоции непрерывно присутствуют в жизни человека, вне зависимости от того, отдаёт он себе в этом отчет или нет. «Эмоция обеспечивает психологическую дифференцировку *ситуаций, событий, явлений*, показывая их значимость для организма и человека как личности. Немаловажным оказалось и то обстоятельство, что эмоция возникает условнорефлекторно и тем самым дает возможность животному и человеку заблаговременно отреагировать на дистантные раздражители, на складывающуюся ситуацию» [6: с. 71–72]. Различные ситуации, восприятие которых пропущено сквозь призму индивидуальных особенностей и опыта, вызывают непростой комплекс эмоций. Эмоции побуждают человека к определенному рода поведению в зависимости от возникшей ситуации: повседневной и критической.

**Трудные жизненные ситуации**, являясь особым случаем критической ситуации, предъявляют к человеку повышенные требования или препятствуют реализации целей, удовлетворению потребностей. Оценивание ситуации как неудовлетворительной, угрожающей нормальному функционированию вызывает определенные эмоции и делает ситуацию эмоциогенной. Идея оценивания стрессовой ситуации принадлежит авторам познавательной теории эмоций М. Арнольд, Р. Лазарус. Суть этой теории заключается в том, что эмоция, как и действие следует за оценкой ситуации или объекта.



К основным эмоциям, испытываемым человеком в эмоционально напряженных ситуациях, относятся так называемые *фрустрационные эмоции*: обида, разочарование, досада, гнев [6].

К.Э. Изард [5] указал на то, что психологическая или физическая несвобода, препятствующая достижению цели и воспринимаемая человеком как субъективно значимая, вызывает у него чаще всего эмоцию гнева. Также эмоцию гнева может вызвать раздражающая стимуляция и негативный аффект. В проведенном им исследовании было показано, что «...в ситуации гнева человек испытывает большое напряжение, которое по своей интенсивности уступает только напряжению в ситуации страха, а также значительно более высокий уровень уверенности в себе, чем в любой другой эмоционально негативной ситуации. Ощущение физической силы и чувство уверенности в себе наполняют индивида смелостью и отвагой...» [4: с. 201].

«Биологический смысл реакции гнева состоит в том, что она мобилизует энергию человека, необходимую для самозащиты. ...Самый примитивный... способ защитить себя — это *агрессивное действие*. ...Корнями оно связано с поведением, направленным на защиту территории, и потребностью сохранить индивидуальную дистанцию» [22: с. 435]. Психологи различают собственно *агрессивное поведение* и склонность к агрессивному поведению (*агрессивность*) как интегральное личностное свойство. Существуют еще прочие характеристики личности, которые облегчают или препятствуют формированию мотива агрессивного поведения. Агрессивность как интегральное свойство личности исследователи связывают с генетически обусловленной силой нервной системы и с особенностями социального окружения человека [6].

При определенных обстоятельствах гнев может повысить вероятность проявления *вербальной или физической агрессии*. Е.П. Ильин проводил исследование, направленное на выявление особенностей проявления косвенной и прямой вербальной и физической агрессии. Так, в нем было показано, что, во-первых, в современном обществе косвенная вербальная агрессия выражается в два раза чаще, чем косвенная физическая агрессия, во-вторых, мужчины более склонны проявлять прямую физическую агрессию, а женщины — косвенную вербальную агрессию; в-третьих, косвенная физическая агрессия связана с проявлениями прямой вербальной и физической агрессии, а косвенная вербальная, как правило, — нет; в-четвертых, было установлено, что можно говорить об агрессивном поведении как комплексном психологическом феномене.

Противоположно по своим поведенческим характеристикам и психологическому содержанию *агрессивное поведение*, которое также может проявляться в эмоционально напряженной ситуации. Оно заключается в том, что человек, так или иначе, избегает возникшего напряжения — прямо или косвенно (побеги из неблагополучной семьи, избегание ответственных поручений и прочее).

В ситуациях эмоционального напряжения важно не только эмоциональное реагирование, осуществляемое непроизвольно, но и *эмоциональные*

**произвольные реакции**, которые правильнее считать действиями (речевыми и двигательными). Эти действия в силу своей преднамеренности осознаны и направлены на разрешение возникшей эмоциогенной ситуации.

К осознанному поведению в эмоционально напряженных, стрессовых ситуациях относят и так называемое **совладающее, преодолевающее (coping) поведение**. «...психологическое преодоление... является переменной, зависящей, по крайней мере, от двух факторов — личности субъекта (за рубежом принято говорить о личностных ресурсах coping) и реальной ситуации» [15: с. 2].

Исследователь Boldger (1990) пришел к выводу, что: «**Совладание** — это личность, действующая в условиях стресса» [1: с. 157]. Устойчивые черты личности, в том числе и предпочтение того или иного эмоционального реагирования в стрессовой ситуации детерминируют выбор человеком определенного способа поведения в ней. Так, М. Фридман и Р. Розенман (1959) установили особенности реагирования в стрессовой ситуации людей с так называемым поведением типа А. Их отличает враждебность, подвижность, высокая конкурентность, нетерпимость.

Что касается возникающих ситуаций, то интересным представляется тот факт, что повторяющиеся ситуации «притупляют» восприятие и эмоциональные состояния, возникшие однажды, при повторении становятся привычными. Оценивания повторяющихся событий не происходит и эмоциональная реакция возникает стереотипно.

С.К. Нартова-Бочавер [15], считая, что создание удовлетворительной системной классификации видов психологического преодоления — дело будущего, предлагает в качестве ее возможных оснований **следующие признаки coping**: 1) ориентированность, или локус копингповедения (на проблему или на себя); 2) область психического, в которой разворачивается преодоление (внешняя деятельность, представления или чувства); 3) эффективность (приносит желаемый результат по разрешению затруднений или нет); 4) временная протяженность полученного эффекта (разрешается ситуация радикально или требует возврата к ней); 5) ситуации, провоцирующие копинг-поведение (кризисные или повседневные).

Все упомянутые выше особенности эмоционального реагирования на стрессовую ситуацию имеют свои особенности, проявляющиеся у представителей **разного пола и возраста**.

Экспериментальные данные, приводимые Е.П. Ильиным [6], показывают, что у женщин эмоциональная сфера более дифференцированная и сложная, чем у мужчин. Женщины более вспыльчивы, чем мужчины, их эмоции отличаются большей интенсивностью, длительностью и устойчивостью.

Что касается эмоциональных типов, то и среди мужчин, и среди женщин присутствует тип с доминирующей эмоцией радости при равном проявлении эмоций страха и гнева. Но мужской выборке присущ эмоциональный тип, в котором гнев и радость доминируют над страхом (агрессивное реагирова-

ние у мужчин служит средством достижения цели), а в женской — доминирование радости и страха над гневом.

Помимо биологических причин для *различий в проявлениях эмоциональной сферы*, существуют и социальные, выражающиеся в особенностях воспитания детей разного пола. Проявление одной и той же эмоциональной реакции, например агрессивные тенденции, у девочек осуждаются, а у мальчиков, если и осуждаются, то не в такой степени. Кроме того, сама социальная среда нередко, например, для девочек, является более событийной в эмоциональном плане, чем у мальчиков [6].

Кроме того, существуют *половые различия* в переживании базовых эмоций. Они были выявлены путем самооценивания детьми разного возраста своих эмоциональных проявлений. Во всех возрастных группах склонность к страху у девочек значительно больше, чем у мальчиков. Переживание же эмоции гнева и печали у мальчиков более выражено на ранних возрастных этапах, а у девочек — в более старшем возрасте. Эмоции радости, гнева и печали наибольшее выражение получают в период полового созревания — в 12–13 лет, а проявление эмоции страха — уменьшается. Важную роль в переживании базовых эмоций играет тот факт, что эти эмоции постепенно обретают социальную окраску (так называемое социальное преобразование эмоциональных реакций по Ф. Гудинаф, 1931), поэтому и реагирование на ситуацию, вызывающую ту или иную эмоцию с возрастом изменяется [6].

Половые различия в проявлениях совладания в эмоционально напряженных ситуациях заключаются в следующем: исследователями Т. Вероффом, Б. Кулком, С. Доунованом (1981) было показано, что мужчины и женщины предпочитают разные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Так, установлено, что мужчины либо ничего не предпринимают для выхода из создавшейся ситуации, зачастую не думая о поиске выхода из нее, либо предпочитают самостоятельно, не обращаясь за помощью к окружающим, прилагать усилия и выходить из положения. Женщины прибегают к поиску социальной поддержки. Э.Э. Стоун, Дж.М. Нил (1984) обнаружили, что мужчины чаще идут на прямое активное действие, а женщины предпочитают пассивную стратегию или поиск помощи [12].

Существуют данные, свидетельствующие о том, что женщины хуже справляются с эмоциональными проблемами и возникающими трудностями, сильнее переживают семейные и личные конфликты (Р.А. Березовская, 2001; И.В. Грошев, 1996). Женщины в состоянии подавленности, склонны думать о возможных причинах своего состояния, что зачастую приводит к навязчивому фокусированию на проблеме и увеличивает их уязвимость к воздействию стрессора. Мужчинам, наоборот, более свойственно отгораживание от депрессивных эмоций, через концентрацию на посторонних проблемах или через физическую активность для разрядки возникшего негативного напряжения (S.Noelen-Hoeksema, 1990) [7].

В монографии «Психологическая защита у детей» И.М. Никольская и Р.М. Грановская пишут о том, что: «Половые и возрастные различия в своей основе являются природными, наследственно обусловленными. Они заставляют мальчиков и девочек разного возраста развиваться по жестко заданной природной генетической программе. ...если мужчину генетически должны отличать стремление к самоутверждению, «борьбе и подвигам» — значит, он должен быть сильным и независимым. И напротив, если генетической функцией женщины является сохранение и передача информации, то она должна зависеть от той информации, которой овладеют мужчины, и уметь взаимодействовать с окружением, чтобы не только получить эту информацию, но и передать ее своим детям и внукам» [17: с. 231].

Существует и другая точка зрения на эту проблему. Она связана с дискуссией о том, что является определяющим в реагировании на стресс, — врожденное или приобретенное: «Типичные стили реагирования на стресс вполне могут являться продуктом социализации, обучения в процессе жизни в соответствии с общественными ожиданиями (Noelen-Hoeksema and Girgus, 1994)» [7: с. 281].

С.К. Нартова-Бочавер указывает на тот факт, что: «...практически во всех работах авторы подтверждают обусловленность способа психологического преодоления жизненных сложностей полоролевыми стереотипами: женщины (и фемининные мужчины) склонны, как правило, защищаться и разрешать трудности эмоционально, а мужчины (и маскулинные женщины), напротив, инструментально, путем преобразования внешней ситуации» [15: с. 24].

Изучая различия в выборе способов совладающего поведения между женщинами и мужчинами, необходимо учитывать и биологические, и социокультурные факторы: «...приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов — биологического и социального порядка. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического» [20: с. 159].

Что касается *возрастных особенностей* в переживании *эмоций* (но не в проявлении), то некоторые исследователи полагают, что возраст сам по себе не влияет на это, а причины, порождающие определенное переживание находятся и под влиянием возраста, и под влиянием психической зрелости личности.

Е.П. Ильин [6] отмечает следующую возрастную динамику в развитии эмоциональной сферы: во-первых, происходит увеличение социально значимых эмоциогенных объектов, во-вторых, эмоциональные переживания с возрастом дифференцируются, в-третьих, возникновение эмоциональных переживаний расширяется и связывается и с прошлым, и с настоящим, и с будущим, в-четвертых, появляется способность отделять экспрессивные средства от переживаний, в-пятых, возрастает способность понимать эмоции других людей, в-шестых, эмоциональные реакции с возрастом становятся более произвольными и менее импульсивными.

Возрастная динамика эмоциональных свойств личности (вспыльчивости, обидчивости и мстительности) проявляется следующим образом: вспыльчивость наиболее выражена у школьников 13 лет (причем, она более выражена у девочек), обидчивость — у школьников 12 лет, мстительность — у школьников 14–15 лет (у мальчиков она выражена сильнее). Эти свойства вносят свой определенный вклад в агрессивное поведение школьников. Для возникновения агрессии наиболее значима мстительность и обидчивость, менее — вспыльчивость. Склонность к косвенной вербальной агрессии детерминруется обидчивостью и мстительностью, а прямая вербальная и физическая агрессия — мстительностью.

Выбор определенных способов и стратегий *совладающего поведения* также зависит от возрастных особенностей. Это обуславливается как теми возможностями, которые имеет человек определенного возраста, так и функциями разных стратегий совладания.

Основными причинами стресса и, следовательно, объектами совладания для детей дошкольного возраста являются страхи и тревога. Маленькому ребенку тяжело самостоятельно справляться с ними, поэтому ему необходимы помощь и поддержка взрослого. В противном случае, ребенок будет использовать только механизмы психологической защиты, что затруднит в дальнейшем овладение зрелыми стратегиями совладания. «Лучший способ помочь детям совладать с тревогой и стрессом — снизить излишнее напряжение, с которым они должны справиться» [9: с. 412].

К. Stansbury, M. Sigman (2000), анализируя ответы дошкольников (3–4 лет) в двух фрустрирующих ситуациях в контексте формирования сложных стратегий эмоциональной регуляции, выделили четыре типа реакций на фрустрацию: стратегии конформного, инструментального, деструктивного поведения и когнитивной переработки. Помимо этого, установлена значимая связь между типом стратегии, используемой родителем, чтобы помочь ребенку решить ситуацию, и типом стратегии используемой ребенком. Дети гораздо раньше, по мнению авторов, начинают использовать, чем осознавать различные стратегии эмоциональной регуляции [12].

Анализ особенностей совладания с жизненными трудностями младших школьников выявил наиболее популярные и эффективные с их точки зрения способы поведения. Так, мальчиками чаще используются способы, касающиеся детских развлечений и «детской работы», также признание своей неправоты и расслабление; они чаще используют способы, связанные с вербальной и физической агрессией. Девочки предпочитают способы, связанные с установлением отношения привязанности, телесного контакта и доверительного отношения, отреагирование через горе и страдание, детские развлечения и расслабление [17].

Е.Е. Данилова провела психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими детьми, переходящими из младшей школы в среднюю, с точки зрения их конструктивности. Был зафиксирован способ поведения,

отличающийся отсутствием каких-либо активных действий. Мальчики используют способы, помогающие им овладеть ситуацией и наилучшим образом реализовать в ней себя, девочки используют способы, уводящие их от трудностей через переинтерпретацию ситуации [3].

Коллектив авторов, изучавших особенности формирования копинг-поведения у подростков 11–12 лет установил, что ведущей для младших подростков является стратегия поиска социальной поддержки [18].

Г. Крайг пишет: «Подростки используют разнообразные формы совладающего поведения, чтобы справиться со стрессом повседневной жизни. Позитивные совладающие стратегии, такие как тщательное планирование и организация, установление приоритетов, обретение близкого друга или поверенного в сердечных делах могут содействовать облегчению умеренного стресса. При сильном стрессе возрастет использование более негативных защитных стратегий. В общем, как показали исследования, употребление наркотиков, отвлекающие и бунтарские реакции являются одними из основных способов совладания со стрессом у подростков. Все учащиеся указывают на алкоголь, курение и наркотики как на средства ослабления стресса. Отвлекающие реакции включают в себя хождение по магазинам, горячую ванну или душ, прогулки с друзьями, сон, телевизор или еду. Эти занятия не являются прямым решением проблем, но отвлекают от них внимание. Наконец, бунтарские реакции подразумевают протест против правил или обращение к насилию. Лишь очень немногие подростки, испытывающие жестокий стресс, смотрят на борьбу с ним как на выбор» [9: с. 636–637].

И.П. Стрельцова изучила представления подростков и юношей (12 лет – 21 год) о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них. Автором был сделан вывод, что, во-первых, параметр конструктивности-неконструктивности не является обобщающей характеристикой для анализа специфики (в том числе и возрастной) совладающего поведения. Во-вторых, выявлена следующая динамика роста доли высказываний учащихся о стратегиях поведения в трудных жизненных ситуациях: стратегия «разрешения проблемы» интенсивно увеличивается от подросткового возраста к концу юношеского, оказываясь наиболее выраженной. Стратегия «поиска социальной поддержки» имеет противоположную динамику, она становится в подростковом возрасте преобладающей; стратегия «социальное отстранение» (усилия по поддержанию «маски» собственного благополучия) наиболее выражена в 10 классе, но преобладающей стратегии в этой возрастной группе не зафиксировано. Стратегия «сознательная регуляция эмоционального состояния» в количественном отношении одинаково выражена у всех возрастных групп; стратегия «поддержание собственного достоинства и уверенности в себе» увеличивается от подросткового к концу юношеского возраста [26].

В исследовании Е.В. Либиной, посвященном анализу индивидуальных различий в стратегиях разрешения человеком (от 13 до 55 лет) сложных жизненных ситуаций, показано, что по мере расширения индивидуального репертуара способов поведения в трудных жизненных ситуациях, соотноше-

ние совладающих и защитных стратегий изменяется в сторону преобладания первых [11].

В целом, в психологической науке пока нет единого взгляда на проблему изменения с возрастом особенностей совладающего поведения, а также влияния на него половых различий.

Наибольший интерес в плане психологических особенностей поведения в эмоционально напряженных ситуациях вызывает *подростковый период*, когда эмоции, эмоциональное реагирование в силу возрастной специфики усиленно влияют на жизнь взрослеющего человека. Причины этого интереса заключаются в том, что «...у подростков наблюдаются психическая неуравновешенность с резкими переходами из одного состояния в другое — от эйфории к депрессии и наоборот, резкое критическое отношение к взрослым, негативизм, аффектные состояния, чрезвычайная обидчивость; у девочек — склонность к слезам» [25: с. 389]. Поведение в этот период характеризуется преобладанием возбуждения, а условное торможение ослабевает; реакции по силе и характеру часто неадекватны вызвавшим их раздражителям, проявляется эмоциональная неустойчивость и импульсивность. Импульсивность приводит к тому, что зачастую подросток совершает поступки под влиянием непосредственно переживаемых эмоций и возникшие желания находят своё воплощение сиюминутно. Закономерным итогом такого поведения становятся ошибки и просчёты.

Отмечаются следующие психологические особенности эмоциональной сферы подростков в плане эмоционального реагирования [см.: 19]: существенная черта *подросткового возраста* — острота эмоциональных реакций, которая оказывает влияние на поведение и развитие. Эмоции подростков обладают свойством «самоподкрепления»; они инертны и кожны. Подросток, сам того не осознавая, пытается сохранить пережитую эмоцию вне зависимости от ее знака. Подростки отличаются от представителей других возрастных групп интенсивной потребностью в эмоциональном насыщении за счет новых и сильных эмоций. Этим объясняются многие особенности подросткового поведения, увлечений. Проявление эмоций у подростков ярко и непосредственно. Они склонны, особенно в 13–14 лет к переживанию состояний эмоциональной напряженности.

Следует отметить очень важный момент, касающийся всеобщего охвата подростков переживаниями психологического (эмоционального) стресса. «Преувеличение психологических травм в отрочестве влечет за собой проявление двух проблем. Во-первых, считается, что все подростки испытывают психологический дистресс. Во-вторых, подростков, которые действительно нуждаются в помощи, не воспринимают всерьез, потому что относятся к их поведению и чувствам как к нормальным явлениям на данном этапе развития» [9: с. 631].

Противоречивость психологической жизни подростков приводит к усилению нестабильности эмоционального фона и к частым и продолжительным аффектам, когда подросток, не найдя выхода из затруднительного положения,

«теряет голову» и выплескивает свои эмоции. Так называемые аффективные следы от переживания травмирующего опыта накапливаются и любая даже частично схожая ситуация может вызвать новую эмоциональную вспышку.

Эмоциональные реакции опосредуются значимыми личностными отношениями, так как интимно-личностное общение выступает ведущей деятельностью в этом возрасте, а отношение к себе во многом имеет отрицательный знак, отсюда — предрасположенность к негативным эмоциям.

Проявления агрессивного поведения неравномерно распределены внутри подросткового возраста: у мальчиков они ярко проявляются в 12, 14 и 15 лет, а у девочек — в 11 и в 13 лет. Мальчики более склонны к прямой физической и вербальной агрессии, а девочки — к прямой и косвенной вербальной агрессии.

*Совладающее поведение в подростковом возрасте* также имеет свои особенности. Особенности преодоления эмоционального стресса подростками рассматривается исследователями Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским. Ими установлено, что механизмы преодоления эмоционального стресса определяют развитие и формирование различных вариантов поведения, приводящих к адаптации, либо дезадаптации личности. Они разработали три теоретические модели копинг-поведения подростков — активного адаптивного функционального копинг-поведения, псевдоадаптивного дисфункционального копинг-поведения, пассивного дисфункционального копинг-поведения [24].

В исследовании, проведенном Т.Л. Крюковой, показано, что в совладании молодых людей (14–19 лет) преобладает рациональное поведение в стрессовых ситуациях [10].

Возрастная динамика овладения способами поведения в эмоционально напряженных ситуациях заключается, во-первых, в постепенном отходе от непосредственных поведенческих реакций к сознательной регуляции своего эмоционального состояния и поведения. Наблюдается переход к более сложным и приемлемым для личности, живущей в социуме, формам совладающего поведения: от непосредственного проявления эмоциональных реакций на трудную ситуацию и соответствующего им поведения, к нормативному должностованию социально приемлемого поведения и, наконец, к сознательному использованию личных приемов, накопленных с опытом преодоления трудных жизненных ситуаций. Во-вторых, усиливается ориентация на собственные возможности, позволяющие самостоятельно действовать и меньше прибегать к помощи других в трудной жизненной ситуации.

Гипотеза, положенная в основу исследования психологических особенностей поведения старших подростков в эмоционально напряженных ситуациях, состоит в следующем: тип агрессивного поведения и выраженность эмоциональных характеристик выступают факторами выбора ими моделей поведения в стрессовых ситуациях.

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого были получены данные о склонности старших подростков к определённому типу агрессивного поведения, данные самооценки выраженности различных эмоциональных характеристик и данные, касающиеся



представлений об их поведении в эмоционально напряженных (стрессовых) ситуациях. Выявлена взаимосвязь между этими особенностями, а также выделены группы старших подростков, различающиеся психологическими особенностями поведения в эмоционально напряженных ситуациях.

В исследовании приняли участие старшие подростки 13–15 лет, обучающиеся в 8–9 классах московских государственных средних общеобразовательных школ<sup>1</sup>.

Исследование проводилось с помощью следующих тест-опросников:

1. «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» (авторы — Е.П. Ильин и П.А. Ковалев).
2. «Сущностные характеристики эмоциональности» (автор — Е.П. Ильин).
3. «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS)», (автор — С. Хобфолл, адаптация Н. Водопьяновой).

Достоверность результатов проведённого исследования достигалась с помощью использования методов корреляционного и кластерного анализа, использования критерия U Манна-Уитни, метода ранговой корреляции Пирсона и Спирмена.

**Особенности агрессивности и эмоциональности** заключаются в том, что ведущим типом агрессивности у старших подростков выступает вербальная агрессия, проявляющаяся как в прямом, так и в косвенном виде. Физическая агрессия, прежде всего, проявляется в своем косвенном, а затем уже и в прямом виде. Это связано с тем, что подавляющее большинство респондентов (26 человек) — представительницы женского пола. Главная особенность эмоциональности выборки — сила проявления эмоций. Особенность проявления интенсивности эмоций — неизбежное отрицательное влияние на эффективность деятельности и общения.

**Особенности проявления моделей (способов) поведения** в ситуациях эмоционального напряжения старших подростков заключаются в том, что импульсивные, асоциальные и агрессивные действия не являются доминирующими. Испытуемые скорее склонны к вступлению в социальный контакт, манипулированию и демонстрации уверенного (ассертивного) поведения. Вероятно, в процессе социализации старшие подростки обрели разнообразные модели поведения в эмоционально напряженных ситуациях.

**Взаимосвязь и влияние особенностей** проявления моделей (способов) поведения в ситуациях эмоционального напряжения и выделенных психологических особенностей показало, что основные изучаемые характеристики эмоциональности старших подростков связаны между собой: длительность и интенсивность эмоций связаны с отрицательным влиянием эмоций на эффективность деятельности и общения и с эмоциональной возбудимостью. Основным типом, связанным с другими типами агрессивности является «прямая вербальная агрессия»: она напрямую связана и с косвенной вербальной агрессией, и с косвенной фи-

<sup>1</sup> В основу нашего исследования положена возрастная периодизация, по которой отрочество делится на три периода: младший подростковый (10–11 лет), средний подростковый (11–12 лет) и начало старшего подросткового возраста (12–14 лет).

зической агрессией. Косвенная физическая агрессия, в свою очередь, связана с прямой физической агрессией. Особенности агрессивности и эмоциональности связаны между собой следующим образом: проявления косвенной вербальной агрессии связаны с эмоциональной возбудимостью. Что касается связи между моделями (способами) поведения в эмоционально напряженных ситуациях и особенностями проявлений эмоциональности и агрессивности, то агрессивные действия связаны со всеми особенностями проявления эмоциональности (интенсивностью, длительностью, возбудимостью и отрицательным влиянием эмоций). Связи между агрессивными действиями и каким-либо типом агрессивности не выявлено. Между собой модели (способы) поведения в эмоционально напряженных ситуациях связаны следующим образом: модель поведения «вступление в социальный контакт» связана с моделями поведения «поиск социальной поддержки» и «импульсивные действия»; модель поведения «манипулятивные действия» связана с моделями поведения «избегание» и «асоциальные действия».

Выделенные *группы старших подростков* различаются проявлениями эмоциональности, агрессивности и моделей (способов) поведения. *Первая группа* характеризуется ярким проявлением эмоциональности и типом физической агрессии, а модели поведения в эмоционально напряженных ситуациях связаны с уверенным поведением, асоциальными и манипулятивными действиями. *Вторая группа* характеризуется низко выраженным типом физической агрессии, выраженным поиском социальной поддержки. *Третья группа* характеризуется ярким проявлением моделей поведения, связанных с агрессивностью, но с низко выраженным вступлением в социальный контакт.

Итак, поведение старших подростков в эмоционально напряженных ситуациях характеризуется вербальным типом агрессивности, «запускаемым» эмоциональной возбудимостью. Эмоциональности свойственна, прежде всего, сила проявления. Длительные и интенсивные эмоции влияют на возникновение эмоционального возбуждения и влияют на эффективность деятельности и общения. Агрессивные действия зависят от особенностей проявления эмоциональности, но не зависят от типа проявления агрессивности. Часть старших подростков, проявляющая себя в эмоционально напряженных ситуациях активно и асоциально, прибегает к манипуляции, склонна к физической агрессивности для разрядки эмоционального напряжения. Другая часть — предпочитает вести себя просоциально, ищет поддержку и старается взаимодействовать с окружающими, не склонна к проявлению физической агрессивности. Еще для одной части старших подростков присуще проявление агрессивности и неприятие социальной поддержки и взаимодействия. В целом для выборки агрессивные и импульсивные действия не являются ведущими, а просоциальное поведение, асертивные и манипулятивные действия, напротив, популярны. Просоциальное поведение находится под влиянием импульсивности, а манипулятивное — связано с пассивным и асоциальным.

Результаты проведенного эмпирического исследования можно использовать при формировании программ по диагностической, коррекционной и

профилактической работе со старшими подростками, испытывающими эмоционально напряженные ситуации.

### *Литература*

1. *Брайт Д., Джонс Ф.* Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
2. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка : В 4-х тт. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1981.
3. *Данилова Е. Е.* Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9–11 лет : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
4. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций / Под ред. А.В. Либина. — М.: Смысл, 2000.
5. *Изард К. Э.* Психология эмоций : Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999.
6. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
7. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002.
8. *Исаев В. Н.* Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005.
9. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
10. *Крюкова Т. Л.* Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – № 2.
11. *Либина Е. В.* Индивидуальные различия в стратегиях решения человеком сложных жизненных ситуаций : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.
12. *Москвитина О. А.* Представления о способах поведения в трудной жизненной ситуации младших подростков : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004.
13. *Наенко Н. И.* Психическая напряженность. – М.: МГУ, 1976.
14. *Налимов В. В.* В поисках иных смыслов. – М.: Прогресс, 1993.
15. *Нартова-Бочавер С. К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5.
16. *Николаева Е. И.* Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии : учебник. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2003.
17. *Никольская И. М., Грановская Р. М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.
18. Особенности формирования копинг-стратегий у подростков 11–12 лет / Н.М. Лыкова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.Л. Баушева // Текст доклада Интернет-конференции на портале auditorium.ru. – 2003.
19. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной : учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004.
20. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002.
21. Психология труда и инженерная психология : учебное пособие для студентов вузов / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтельев. – СПб.: Питер, 2001.
22. Психофизиология : Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2004.

23. *Ремимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблема становления личности : Пер. с нем. – М.: Мир, 1994.
24. *Сирота Н. А., Ялтонский В. М.* Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования // Обзрение психиатрии и медицинской психологии. – 1993. – № 1.
25. *Смирнов В. М.* Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004.
26. *Стрельцова И. П.* Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
27. *Фресс П.* Экспериментальная психология. – 12-е изд. – СПб.: Питер, 2003.

**С.М. Валявко,  
М.А. Панфилова**

### **Использование сказкотерапии в подготовке детей с нарушениями развития к новой социальной ситуации**

**В** коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими нарушения речевого развития, в качестве средства развития речи традиционно используются сказки. Для детей младшего возраста наиболее актуальны так называемые кумулятивные сказки (от лат. *Cumulare* — накапливать, увеличивать). Специфика композиции этих сказок заключается в многократном, всё нарастающем повторении одних и тех же действий [14]. Поскольку при присоединении каждого нового звена происходит повторение всех предыдущих звеньев, эффективно обогащается и активизируется словарь детей, что особенно важно при преодолении системного недоразвития речи [15].

В практике логопедов используются «логосказки», которые несут определённую лексическую и грамматическую нагрузку [2], фонетическую нагрузку [13]. Коррекция речи и формирование положительного отношения к этому процессу у детей может проводиться на занятиях, которые целиком построены на сюжете сказки или её фрагменте [7], а также в свободное время в форме досуга [5].

Метод сказкотерапии используется специалистами в практике с детьми, у которых проявляются различные нарушения развития, в сочетании с игровой терапией и арттерапией [8, 9, 10, 11]. Идентифицируя себя с каким-либо сказочным персонажем, ребёнок по-новому отражает в рисунке и в игре свои действия, стимулирует креативные творческие процессы, даёт выход своим переживаниям, фантазиям, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми травмирующими образами. Заложенные в сюжете сказок конструктивные идеи, что всё можно улучшить, изменить в лучшую сторону, способствуют позитивной трансформации сознания ребёнка с нарушенным развитием, то есть дают психотерапевтический эффект.

По нашему мнению, метод сказкотерапии должен использоваться более широко в подготовке детей к специализированному воспитанию и обучению. Психологические исследования последних лет показали, что для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерна тревога и страх новизны более чем в трети случаев. По данным нашего исследования [3, 4] эти дети боятся новых мест, людей, предметов, новых видов деятельности (38,7% случаев). В 25,8 % случаев наблюдается страх логопедических занятий, в 20,4% случаев — страх речи. А некоторые дети (7,5%) панически боятся всех манипуляций во рту [3, 4].

У большей части резистентных дошкольников с ОНР (69,7%) имелись трудности в адаптации к условиям специального обучения. Примерно в трети случаев (32,6%) адаптационный процесс протекал около трёх месяцев, в 24,7% — один месяц. У части детей (12,4%) зафиксирована дезадаптация: они воспринимали логопедическую группу как враждебную среду, пребывание в которой для них невыносимо. Их адаптация отличалась длительностью: у 4,5% — до шести месяцев, у 7,9% — к концу учебного года, то есть 9 месяцев [3, 6].

В исследовании особенностей тревожно-фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза отмечено, что среднее количество страхов, приходящихся на одного ребёнка с нарушением развития превосходит количество страхов у ребёнка с нормальным развитием [6].

Таким образом, для того чтобы у детей с той или иной патологией развития сформировались адекватные и позитивные представления о разных сторонах новой для них ситуации взаимодействия с социумом в специализированных учреждениях, необходима предварительная подготовка к принятию специализированной помощи, которая, на наш взгляд, эффективно может осуществляться с помощью метода сказкотерапии.

### **Сказкотерапия в новой социальной ситуации**

Под *социальной ситуацией* мы понимаем общение с чужими людьми — представителями социума. Такое общение возникает по инициативе взрослых и может протекать как на территории ребёнка, так и в других местах. Незнакомая, новая ситуация, которая возникает в жизни ребёнка, провоцирует определённые, порой даже противоречивые эмоциональные реакции. От радости, в ожидании приключения, до тревоги и страха. Если у малыша развитие протекало без патологии и семейная атмосфера благоприятна, то ведущими становятся позитивные эмоции. Такой ребёнок доверяет миру, в новой социальной ситуации проявляет любознательность, стремится её понять, сориентироваться, чему-то научиться. Дети с нарушениями в развитии часто испытывают трудности в понимании социальной ситуации, в её интерпретации и ориентировке, не могут прогнозировать её развития [1].

Создаётся напряжение, которое усиливает негативное отношение к новому, тревога, страх накапливаются и порой выплёскиваются в форме отказа от знакомства с новыми людьми, от посещения детского сада, школы, от занятий с дефектологом, логопедом и психологом. Визит к врачу становится настоящей пыткой для всей семьи.

Когда ребёнка без нарушений в развитии вводят в новую социальную ситуацию, у него возникают вопросы, он требует предварительного объяснения. Эти естественные реакции порой очень раздражают взрослых. Родители иногда не могут ответить таким образом, чтобы у ребёнка возникла позитивная картина, адекватный образ новой социальной ситуации. Дети с речевыми и психическими нарушениями затрудняются формулировать и задавать вопросы. Ожидание неприятностей, страх боли, страх ошибок, боязнь насмешек и унижения и многое другое нарастают как «снежный ком». У таких детей образуется эмоциональная пружина негативного возбуждения, которая доходит до максимального уровня и завершается громкими слезами или непреодолимым упрямством. Такие негативные формы поведения — защитная реакция ребёнка. Чтобы этого не происходило, следует помочь малышам, подготовить их к новой социальной ситуации. Объяснения взрослых без использования *доступной, образной речи* могут ещё больше испугать их. Вспоминается случай в детском саду, где перед приходом психолога дети задавали вопросы о том, что с ними будут делать. И когда им ответили, что будут «тестировать», многие малыши спрятались от специалиста и отказались от общения.

Как показала практика нашей работы с дошкольниками, сказкотерапия — наиболее эффективный метод в подготовке детей к новой социальной ситуации. Мы рекомендуем использовать дидактические и психокоррекционные сказки. Их задачи:

- познакомить ребёнка в образной, доступной форме с новой социальной ситуацией;
- изменить негативное отношение к новой социальной ситуации;
- научить адекватно вести себя в новой социальной ситуации.

Данные сказки не включают психотерапевтические задачи, так как направлены не на глубинные изменения в личности ребёнка, не «лечат» его от фобических или других эмоциональных расстройств, а только корректируют ситуативные дезадаптивные реакции, обучают и осуществляют предварительную подготовку к знакомству с новой социальной ситуацией.

### **Технология использования метода сказкотерапии в практической работе специального психолога**

Сказки предварительно готовят родители или специалисты. Социальная ситуация исследуется взрослыми, отмечаются конкретные образы, определяются значимые ключевые фигуры, действия, их названия. Например, до знакомства детей с логопедом, дефектологом, врачом родители рассказывают сказку о том, какую помощь оказывают специалисты, чем конкретно они занимаются, какие они используют предметы (инструменты), с какой целью. Всё это предлагается в сказочных образах, которые совершают реальные предстоящие действия. Сказочные герои могут быть животными, игрушками, предметами, принцами и королями и другие. В предлагаемой нами сказке логопедическую помощь оказывает волшебный цветок, который

даёт представление об артикуляционных упражнениях. В сказке отражается ситуация, где даётся стратегия преодоления трудностей.

Сказка создавалась психологом по схеме «Весы», которая состоит из трёх частей. *Первая часть* включает проблему ребёнка, описывает образным, эмоциональным языком его трудности, переживания. Это даёт возможность ребёнку осознать, что он не одинок в своих чувствах и дефектах. Убирается восприятие «уникальности» проблемы. Эту часть можно назвать «отрицательная чаша весов». *Вторая часть* сказки начинается с введения в сюжет какого-то героя, который может изменить проблемную ситуацию в лучшую сторону, предлагает способы изменения. Этот герой может идентифицироваться со специалистом или с методическим пособием, предметом (инструментом). Необходимо, чтобы сказочный «герой — спасатель» предлагал бы то, что может использовать ребёнок в реальной жизни. Например, если вводится в сказке волшебная палочка, то это может быть инструментом логопеда или врача. *Третья часть* сказки — это решение проблемной ситуации, переход сюжета в новое позитивное качество, где показываются успехи, результат естественных преодолений трудностей (ликвидация дефекта и радость от возможности общаться). Эту часть можно назвать «позитивная чаша весов». Необходимо, чтобы позитивная часть была более эмоциональной и превышала по объёму негативную часть.

Если детям трудно воспринять сказку целиком, то её рассказывание можно производить в два этапа, обрывая введением «героя-спасателя», который знает секрет успеха. На втором этапе с помощью детей вспоминается содержание рассказанного. Продолжение сказки осуществляется с момента введения «героя-спасателя».

Данная сказка служит примером психокоррекционной сказки с элементами дидактики, которая дается в начале психотерапевтического цикла детям с нарушением речевого развития. Она используется с целью создания позитивного отношения к работе с артикуляционными упражнениями, которые многие дети выполняют с нежеланием, испытывая определённые трудности и страхи. В сказку можно играть, используя логопедическое пособие в форме цветка с язычками-лепестками.

### **Сказка про цветок «Развяжи-ка язычок»**

Жили-были король с королевой, и была у них маленькая дочка, которая никогда не говорила. Девочка принцесса росла, становилась все краше и краше, но никому не сказала ни словечка, не спела песенки. Она молчала все время.

Всем родным было тяжело видеть, как принцесса, такая красавица, такая ласковая и добрая, пытается объясниться движениями рук, глазами, а иногда непонятным мычанием. Особенно тяжело было родителям девочки, королю с королевой, ведь они так любили своего ребенка. День и ночь они думали о девочке и мучались: «Когда же принцесса заговорит? За что так наказано невинное дитя? Она такая добрая и никому не сделала зла».



«Доченька, скажи мне хоть словечко!» — молила принцессу несчастная королева-мать. Но девочка молчала.

Король с королевой старались помочь своей дочке, приглашали к ней лучших докторов, воспитателей и учителей. Но девочка молчала.

Ей было очень горько, она так хотела говорить как все, но не могла. Язык не слушался ее, и вместо слов, которые звучали внутри у девочки, вслух прорывалось мычание. Молчать ей было легче, и она молчала. Девочка понемногу смирилась, привыкла к тому, что ее не понимают, и лишь иногда теряла терпение, сердилась и топала ножкой, горько плакала от обиды. Она старалась реже попадаться людям на глаза.

Родители девочки, король с королевой, хотели, чтобы она развеселилась. Они устраивали во дворце детские праздники, на которые были приглашены много маленьких гостей. Принцессе очень хотелось играть с другими детьми. Но дети, как и взрослые, без слов не понимали, что она хочет сказать им. Некоторые удивлялись тому, что девочка не говорит, другие потихоньку смеялись. Когда принцесса отворачивалась, передразнивали ее. И никто не приглашал ее в игру, ведь девочка молчала.

Как она страдала, мучилась, и хотя была доброй, ей иногда хотелось, чтобы кто-то наказал этих детей. Никто из них не хотел с ней играть, не хотел стать ее другом. И принцесса, гордо топнув ножкой, уходила и все чаще играла одна.

Все свободное время девочка проводила в саду. Ей было хорошо среди ярких цветов и красивых растений. Принцесса с удовольствием ухаживала за ними. Сама выбирала им место в саду, готовила землю, поливала. Она была очень счастлива там, в своем саду, со своими зелеными друзьями. Никто не просил ее говорить и не передразнивал. Ведь растения понимают нас без слов.

Отец-король приказал привозить в сад самые лучшие цветы из далеких стран. Ему не было жалко никаких денег, лишь бы его девочка была счастлива в своем саду.

Как-то раз неведомо откуда и неизвестно кто привез для принцессы новое растение в маленьком глиняном горшочке. Листья этого растения были нежные, ярко-зеленые, почти прозрачные. Это было чудо! Что за цветок? Никто не знал. По форме листья цветка напоминали округлые детские язычки. Цветок-язычок какой-то. Вечером листики сворачивались в трубочки и поднимались. Утром расправлялись и потягивались, как сама принцесса, когда просыпалась.

Очень интересное было растение. Вот только нежное, слабое, за ним постоянно нужно было ухаживать, поливать. Девочка его очень полюбила и часто любовалась прозрачными лепестками. Цветок быстро рос, и однажды принцесса решила, что растению тесно в горшке, ведь земли в нем было мало. Она достала большую красивую вазу и стала про себя беседовать с любимым цветком: «Сейчас я пересажу тебя в эту вазу. Тебе в ней будет лучше. Ты начнешь расти быстрее и скоро зацветешь...». И она стала готовить землю

для пересадки, продолжая разговаривать с растением про себя. И вдруг ей послышалось, будто оно, растение тихонько промолвило:

— Оставь меня здесь. Оставь-ка меня здесь!

— Почему? — спросила девочка, ничуть не удивляясь, что цветок заговорил.

— Потому! Мне здесь хорошо! Оставь, я так хочу! — Растение заговорило чуть громче.

И они стали разговаривать. Цветок вслух, а принцесса мысленно отвечала ему. Они так разговаривали часами, и принцесса была очень довольна.

Но однажды девочка прибежала к своему другу в слезах, потому что никто опять не понял, что ей было нужно. «Успокойся, мой дружок! Не плачь так горько. Ты хочешь говорить, как все? Я тебя научу. Ведь меня зовут цветок Развяжи-ка язычок. Но это трудно и надо стараться. Ты согласна?» Конечно, принцесса была согласна.

И цветок стал учить принцессу. Вы ведь помните, что его листья были похожи на детские язычки. Каждый листок учил, все листики стали учителями, показывали свои упражнения. У каждого листика упражнение было свое. Первый листок, например, учил: высунь из ротика свой язык. Так, хорошо, еще чуть-чуть. Расправь его хорошенько. Молодец, какой сейчас у тебя язычок ровный, как листок. Подержи его спокойно подольше. Я посчитаю 1–2–3, а ты подержи так язык.

Девочка повторяла упражнение много-много раз, а затем ее стал учить следующий листок. Он показывал, как поднять вверх кончик языка. Делать это надо было спокойно, чтобы язык не дергался, не дрожал. Третий листок учил загибать боковые края языка и кончик, так что из языка получалась чашечка. У каждого листика было свое упражнение, и цветок занимался с девочкой много-много дней подряд. Конечно, сначала принцессе было очень трудно, язык ее не слушался, был слабенький, выполнял упражнения медленно. Но цветок успокаивал и ободрял девочку. Вместе с ней переживал, когда что-то не получалось и смеялся, радовался, когда трудное упражнение получалось.

Да, это была трудная работа, но девочка очень хотела научиться и очень старалась. Ведь если что-то трудное делать много-много раз, то трудное становится легким, появляется уверенность.

Постепенно принцесса училась. Из нескольких движений получался звук, потом еще один, еще. Сначала самые простые М, П, Т, К, затем С, З, Ш. Девочка смогла повторить за цветком хорошо одно слово, другое, третье. Слов становилось все больше и больше. Их можно было петь, шептать, кричать. И девочка уже не молчала. Ее слова были как улыбка, как лучи света.

Когда она смогла сказать папе и маме свои первые слова, они очень удивились и воскликнули от радости: «Кто совершил это чудо?»

«Меня научил волшебный цветок!» — ответила принцесса.

Девочка познакомила своих родителей с другом. И они долго восхищались и благодарили его.

С тех пор все дети, которым трудно говорить, обращаются в это королевство, где живёт знаменитый цветок «Развяжи-ка язычок».

### *Литература*

1. *Ахметзянова А. И.* Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004.
2. *Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А.* Логосказки. – СПб.: Каро, 2001.
3. *Валявко С. М.* Особенности поведения и деятельности дошкольников резистентных к логопедическому воздействию // Образование в России: медико-психологический аспект : материалы конференции. – Калуга, 2004. – С. 53–56.
4. *Валявко С. М.* К вопросу о мотивации к логопедическим занятиям старших дошкольников с речевой патологией // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: В 2-х тт. – Т. 2. – М., 2005. – С. 43–50.
5. *Валявко С. М., Васильева Т. Н., Супрыкина О. А.* Путешествие в страну шумов, звуков и букв : сборник сценариев. – М.: Гном и Д, 2000.
6. *Васильева Е. В.* Особенности тревожно-фобических состояний у дошкольников с различными видами дизонтогенеза в условиях адаптации к дошкольному учреждению : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
7. *Ефименкова Л. Н.* Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) : пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 1981.
8. *Иванова О. В.* Использование метода сказкотерапии в психокоррекционной работе с дошкольниками с задержкой психического развития // Материалы международной конференции «Наследие Зигмунда Фрейда и современность». – М.: МГПУ, 2006. – С. 45–47.
9. *Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарская Л. Н., Добровольская Т. А.* Арт-педагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001.
10. *Омельченко И. Н.* Сказкотерапия в работе с детьми с ограниченными речевыми возможностями // Современная теория и практика специального образования : сборник научных трудов: В 3-х ч. – Ч. 2. – Минск, 2006. – С. 187–191.
11. *Панфилова М. А.* Игротерапия общения // Тесты и коррекционные игры. – М.: Гном и Д, 2000.
12. *Панфилова М. А.* Лесная школа. Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников. – М.: Сфера, 2002.
13. *Поваляева М. А., Чебанян Г. Г.* Эффективность сказкотерапии в коррекционной работе с детьми // Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов : коллективная монография / Под общ. ред. М.А. Поваляевой. – Ростов-н./Д.: Феникс, 2002. – С. 128–131.
14. *Пронн В. Я.* Русская сказка. – Л.: Лабиринт, 2008.
15. *Сизова О. Б.* Использование сказок как средства развития речи в коррекционной работе по преодолению алалии // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств : методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» / Отв. ред. М.Г. Храповская. – СПб.: изд-во СПб. ун-та, 2001. – С. 59–71.

**О.В. Титова**

## **Пространственные представления у младших школьников с детским церебральным параличом**

**С**оциальная значимость проблемы изучения, обучения и воспитания детей с детским церебральным параличом на сегодняшний день велика, так как постоянно расширяется сеть специальных учреждений для данной категории детей, и эти учреждения необходимо вооружить научно-методическими разработками. На протяжении последних десятилетий проблемы детского церебрального паралича стали объектом изучения многих исследователей (Е.Ф. Архиповой, Р.Д. Бабенковой, Е.Н. Винарской, Л.А. Даниловой, М.В. Ипполитовой, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеева, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, Н.В. Симоновой, И.А. Смирновой, Г.В. Титорской, Л.Б. Халиловой, М.Б. Эйдиновой и других).

Все исследователи отводят значительное место в структуре интеллектуальных нарушений у учащихся с церебральным параличом расстройствам, связанным с недостаточной сформированностью высших корковых функций, в частности пространственных представлений, без которых невозможно овладение счетом, письмом, чтением и более сложными навыками, а также социально адаптироваться.

В данной статье рассматривается особая категория детей с нарушением опорно-двигательного аппарата — это умственно отсталые дети с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича. Дети с детским церебральным параличом, имеющие умственную отсталость, изучены недостаточно, особенно умственно отсталые дети с тяжелыми двигательными нарушениями.

Перед нашим исследованием были поставлены следующие задачи: изучить состояние элементарных пространственных представлений умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями ДЦП по основным меняющимся направлениям, понимание некоторых пространственных отношений предметов, умение ориентироваться на ограниченной плоскости; выявить особенности пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями ДЦП в сравнении с умственно отсталыми младшими школьниками, не имеющими опорно-двигательных нарушений; определить влияние двигательных нарушений и степени их выраженности на формирование пространственных представлений у изучаемой категории детей.

Исследование проходило на базе специализированных учреждений: специальной (коррекционной) образовательной школы-интерната № 20 для детей

с нарушениями опорно-двигательного аппарата Москвы и специальной (коррекционной) школы № 295 VIII вида Москвы. В эксперименте принимали участие 50 детей. Среди обследуемых — 25 детей имели диагноз «детский церебральный паралич; легкая умственная отсталость», 25 детей имели диагноз «легкая умственная отсталость».

Для проведения эксперимента все дети были разделены на две возрастные группы. В первую группу входили дети с 7 до 10 лет, во вторую группу — дети с 10 до 13 лет.

Умственно отсталые дети с церебральным параличом распределились по возрастным группам следующим образом: первая возрастная группа состояла из 11 детей, из них 8 мальчиков и 3 девочки, вторая возрастная группа — из 14 детей, из них 9 мальчиков и 5 девочек.

Среди детей первой группы данной категории передвигались самостоятельно или с поддержкой 27,3%, не умели ходить 72,7% детей, из них не умели сидеть 27,3%. Среди детей второй группы передвигались самостоятельно или с поддержкой 35,7% и не могли ходить 64,3%, из них не умели сидеть 28,6%.

У 8 обследуемых детей отмечался эпилептический синдром в анамнезе. В первой группе имели эпилептический синдром — 27,3% детей, во второй группе — 35,7%.

Помимо двигательных нарушений у детей с церебральным параличом отмечалось нарушение зрения. Встречались такие отклонения, как частичная атрофия зрительного нерва, косоглазие, снижение остроты зрения, амблиопия.

Среди детей с детским церебральным параличом мы наблюдали различный уровень развития коммуникативной функции речи. Выделялась группа детей с речью понятной для окружающих, группа — с речью мало понятной для окружающих, у некоторых детей речь отсутствовала.

Наряду с детьми, имеющими детский церебральный паралич, в нашем исследовании принимали участие дети с нарушением интеллекта без ДЦП. В первую группу (с 7 до 10 лет) входили 7 человек, из них 4 мальчика и 3 девочки, во вторую группу (с 10 до 13 лет) входили 18 детей, из них 10 мальчиков и 8 девочек.

Ведущим дефектом у данной категории детей было органическое поражение центральной нервной системы. Кроме этого в некоторых случаях отмечалось нарушение зрения по типу снижения остроты зрения, амблиопии, астигматизма.

Грубой речевой патологии у умственно отсталых младших школьников отмечено не было. Речь всех детей была понятна для окружающих.

Необходимо также отметить, что у детей с нарушением интеллекта лишь в двух случаях отмечался эпилептический синдром в анамнезе (в каждой возрастной группе по одному человеку).

Изучение пространственных представлений у умственно отсталых учащихся проходило в два этапа. Каждый этап состоял из нескольких серий заданий. На первом этапе изучались элементарные навыки пространственной ориента-

ции по основным меняющимся направлениям, а также понимание некоторых пространственных отношений предметов, овладение предлогами и наречиями, их отражающими. На втором этапе проводилось изучение пространственной ориентировки у умственно отсталых школьников на ограниченной плоскости.

Анализируя результаты эксперимента, мы опирались на исследования М.Г. Абассова (1978), Р. Ибаньес (1991), Л.А. Пепик (2000), из которых следовало, что у умственно отсталых детей представления о пространстве ниже возрастной нормы, хотя их развитие подчиняется тем же закономерностям. Это связано с особенностями психофизического развития умственно отсталых детей, имеющих недоразвитие ориентировки в окружающей действительности, трудности в чувственном опыте, отставание в речевом развитии, а также во всех остальных видах деятельности.

Проведение эксперимента позволило нам выявить уровень сформированности пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями ДЦП в сравнении с умственно отсталыми младшими школьниками, не имевшими двигательных нарушений.

Результаты нашего исследования показали что, у умственно отсталых школьников с ДЦП и школьников с умственной отсталостью без ДЦП имеются как общие, так и специфические особенности в развитии и формировании пространственных представлений.

Среди *специфических* особенностей можно выделить следующие:

1) Для младших школьников с умственной отсталостью и тяжелыми проявлениями ДЦП по сравнению с умственно отсталыми сверстниками без ДЦП характерен более низкий уровень развития знаний о пространственных направлениях «право – лево» у себя, у напротив сидящего, а также на изображенных предметах. Правильно показали правую и левую руку у себя 81,9% младших школьников с умственной отсталостью и с ДЦП из первой возрастной группы и 56,8% — из второй возрастной группы. Тогда, как среди школьников с умственной отсталостью, но без ДЦП, были получены следующие результаты: справились с заданием 85,8% детей из первой возрастной группы и 88% из второй возрастной группы. Правильно показали правую и левую руку у экспериментатора 57,1% школьников с умственной отсталостью без ДЦП из первой возрастной группы и 61,5% из второй возрастной группы, тогда как среди умственно отсталых детей с ДЦП справились с заданием 45,5% испытуемых из первой группы и 35,5% — из второй группы. При определении правой и левой руки у изображенных предметов количество справившихся с заданием школьников с умственной отсталостью без ДЦП примерно осталось таким же, а результаты детей с умственной отсталостью и тяжелыми проявлениями церебрального паралича значительно ухудшились.

2) Пространственные представления об удаленности предмета, выражающиеся в понятиях «дальше – ближе», наиболее сформированы из всех изучаемых нами пространственных направлений и отношений у умственно отсталых школьников с ДЦП. Правильно определить пространственные направления «дальше – ближе» смогли 91% детей с умственной отсталостью без ДЦП и

85,2% умственно отсталых детей с ДЦП из первой возрастной группы и 94,5% умственно отсталых детей без ДЦП и 71,5% умственно отсталых детей с ДЦП из второй возрастной группы.

3) Умение ориентироваться в вертикальном направлении «верх – низ» сформировано не равнозначно. Представления о пространственном направлении «низ» неточные и недостаточно обобщенные. Все дети, как умственно отсталые без ДЦП, так и умственно отсталые с двигательной патологией, точно определили пространственное направление «верх» и назвали, что находится вверху. При определении направления «низ» среди детей с нарушением интеллекта без ДЦП не смог определить заданное направление лишь один ребенок из первой группы. Среди детей с церебральным параличом не справились с заданием двое, по одному из каждой возрастной группы.

4) Представления о горизонтальных направлениях «вперед – назад» характеризуются узостью и ситуативностью, неполным пониманием их изменчивости. Уровень сформированности представлений о пространственном направлении «впереди» у данной категории детей выше, чем о пространственном направлении «сзади». У некоторых умственно отсталых детей с ДЦП термины «впереди – сзади» отсутствуют не только в активном, но и в пассивном словаре. Так, например, пространственное направление «впереди» правильно определили в первой группе — 81,8% и во второй группе — 85,8% умственно отсталых детей с ДЦП, а пространственное направление «сзади» 54,6% детей с ДЦП из первой группы и 71,6% детей из второй группы.

5) Умение определять и словесно обозначать пространственные отношения между предметами является трудной задачей. Однако при выполнении действий по словесной инструкции отмечается более высокий уровень, нежели при словесном обозначении пространственных отношений между предметами. Наиболее трудными для определения являются пространственные отношения между предметами, выражающиеся словами «перед, справа, слева, за, между». При этом пространственные отношения «справа – слева» у умственно отсталых детей с ДЦП в практическом определении вызывают меньше трудностей, чем при их словесном обозначении.

6) Отмечается более низкий уровень ориентации на плоскости у умственно отсталых детей с тяжелыми проявлениями ДЦП. Как показали результаты эксперимента, полностью справиться с заданием смогли лишь 28,6% умственно отсталых школьников без ДЦП из первой возрастной группы и 44% из второй возрастной группы. Результаты умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями ДЦП оказались ниже: из первой группы справились с заданием 27,3% испытуемых и 42,6% из второй группы. Также обращает на себя внимание недостаточное развитие зрительной памяти на пространственное размещение предметов по сравнению с умственно отсталыми школьниками без ДЦП.

7) На уровень сформированности пространственных представлений у детей с ДЦП влияет не только умственная отсталость, но и структура, и тяжесть двигательных нарушений.

8) При умении словесно обозначать выделяемые пространственные признаки умственно отсталые младшие школьники с ДЦП не могут еще абстрагироваться от собственного положения и определять пространственные направления относительно любых других лиц или предметов, в чем и обнаруживается ограниченность обобщенного знания детей о пространстве, конкретность их представлений.

9) В целом у умственно отсталых детей с тяжелыми двигательными нарушениями прослеживается положительная динамика в развитии пространственных представлений, что дает возможность обозначить «зону ближайшего развития» этих представлений и говорить о перспективах проведения коррекционно-развивающей работы.

### *Литература*

1. *Левченко И. Ю., Приходько О. Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Academia, 2001.
2. *Смирнова И. А.* Специальное образование дошкольников с ДЦП. — СПб.: Детство-Пресс, 2003.
3. *Приходько О. Г.* Специальное образование лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Специальная педагогика. — М.: Академия, 2000.
4. *Титова О. В.* Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП. – М.: Гном и Д, 2004.
5. *Штиццына Л. М., Мамайчук И. И.* Детский церебральный паралич. – СПб.: Дидактика-Плюс, 2001.
6. *Штиццына Л. М., Мамайчук И. И.* Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: Владос, 2004.



Ю.А. Шулекина

## Понимание логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с неглубокой речевой патологией

**Р**ассмотрение механизмов, обуславливающих адекватность и полноту смыслового восприятия в целом детьми младшего школьного возраста, необходимым образом затрагивает вопрос о специализации данного процесса относительно речевого материала, содержание которого отражает тот или иной уровень иерархической структуры языка.

Уровневая организация смыслового восприятия предполагает вовлеченность психологического инструментария (операциональный блок) различной степени сложности при декодировании языковых единиц разного порядка.

Предшественником текстового уровня обработки вербальной информации является уровень фразы, где осуществляется сложная работа по раскодированию абстрактных по своему содержанию связей и отношений, составляющих основу фразовых конструкций. Это объясняется тем, что «план содержания речевых отрезков, больших, чем слово, строится с помощью семантических реляций из единиц морфо-семантического и лексико-семантического уровней» [2: с. 190]. Поэтому в процессе декодирования фразы или предложения задействованы сложные системы языка, отражающие синтаксические, грамматические и семантические связи, которые реципиенту предстоит выявить в ходе смыслового восприятия. Данный факт свидетельствует о близости психологических механизмов декодирования языковых единиц фразового и текстового уровней, что, по-видимому, дает возможность рассматривать процесс понимания фразовых конструкций «в чистом виде» в качестве базового компонента их декодирования в составе целого речевого высказывания.

Стратегия декодирования в этом случае во многом зависит от смыслового содержания фраз, обусловленного образующими его структурами языка, в которых отражена их синтагматическая или парадигматическая организация.

Наибольший интерес для исследования представляют конструкции, принадлежащие к типу «коммуникация отношений», поскольку механизм декодирования данного типа конструкций приближает нас к пониманию алгоритма интеллектуальных действий реципиента на уровне языкового сознания.

Данная параллель возможна, прежде всего, вследствие того, что «коммуникация отношений» достаточно сложно структурирована и «является результатом овладения иерархически построенными кодами языка» [3: с. 195].

Отношения, выражаемые данными конструкциями, базируются на абстрактной основе значения всего высказывания [2: с. 208], что влечет конфликт между внутренней синтаксической структурой фразы с заключенным в ней логическим ядром и ее внешним грамматическим оформлением. В результате для декодирования этих парадигматических структур требуются дополнительные трансформации сложных для понимания грамматических форм в более простые, доступные для восприятия и дальнейшей обработки.

Экспериментальные данные в области нейро- и психолингвистики позволяют говорить о специфике психологических механизмов, на основе которых осуществляется декодирование логико-грамматических конструкций. При этом специфику их будет определять, в первую очередь, отнесение последних к разряду единиц сложных кодов языка, а также специализация мыслительных операций, посредством которых происходит процесс понимания смысла высказываний, их содержащих.

Считается, что сложность психологической обработки вербальной информации коррелирует с формой построения речевой конструкции, то есть с глубиной ее структуры. Другими словами, успешность смыслового восприятия того или иного вида логико-грамматических конструкций выступает в прямой зависимости от иерархии связей между компонентами фразы — чем очевидней обозначены связи между непосредственно составляющими, тем результативнее будет восприятие. Вполне закономерно предположить, что за процессами декодирования отличающихся по сложности конструкций стоят различные психологические механизмы.

Действительно, в связи с тем, что различия «коммуникации событий» и «коммуникации отношений» в большей степени определяются спецификой их семантической стороны и грамматического строения (в случае «коммуникации отношений» зачастую используются довольно сложные формы грамматических средств), ответственность за декодирование этих конструкций берут на себя разные виды вербального мышления. Данные нейролингвистических исследований свидетельствуют о соответствии функции наглядно-образного мышления процессу декодирования конструкций типа «коммуникации событий», тогда как операции вербально-логического мышления участвуют в декодировании конструкций типа «коммуникации отношений».

Поскольку понимание логико-грамматических конструкций языка лежит в сфере интеллектуальной деятельности (А.Р. Лурия), перекодирование различных синтагм, имеющих в своем составе указанные структуры, в код смысла происходит «через анализ всей иерархии смысловых связей высказывания, воплощенных в вербальных связях, и последующий симультанно-пространственный синтез» [1: с. 84].

Декодирование сложных типов «коммуникации отношений» основано, прежде всего, на усвоении пространственных отношений, которое обеспечивается сложными интеллектуальными функциями, «связанными с процессами на «квазипространственном» уровне» [4: с. 286]. На данном уровне трансформация связанных элементов целого речевого высказывания в симультан-

ную, или квазипространственную структуру [2; 3] осуществляется с помощью симультанных синтезов. Подобное целостное схватывание последовательно поступающей информации способствует формированию симультанных схем, на основе которых человек может оперировать логико-грамматическими отношениями и, соответственно, понимать значение этих конструкций.

Обладание способностью адекватно декодировать логико-грамматические конструкции и является, в сущности, необходимым условием перехода от понимания простого речевого высказывания к пониманию целого сообщения (текста).

Исходя из данного положения, с определенной долей вероятности можно утверждать, что о сохранности предпосылок декодирования текста как основного репрезентативного источника информации, с которым младшие школьники чаще всего сталкиваются в процессе обучения, можно судить по сформированности психологических механизмов декодирования конструкций рассматриваемого типа, обусловленной индивидуальными особенностями их языкового и когнитивного развития.

Повышенный интерес в этом отношении вызывает категория учащихся общеобразовательных классов, характеризующаяся низкой учебной успеваемостью, в том числе вследствие неравномерного темпа усвоения языка сравнительно с нормой, системного недоразвития речевых навыков (чтение, письмо, рассказ, аудирование, пересказ и тому подобное).

Статистические данные логопедических обследований учащихся начальных классов общеобразовательных школ свидетельствуют о стойком присутствии общего недоразвития речи в речевом статусе определенного числа детей, а также о ежегодном росте данного показателя относительно популяции младших школьников.

Для учащихся, имеющих III и IV уровни общего недоразвития речи, характерны более выраженные проблемы в усвоении таких учебных навыков, которые требуют от них не только достаточного владения языковыми понятиями и представлениями, но и умения использовать их на этапе автоматизированного навыка. Кроме того, особенности становления ВПФ (неравномерное развитие ВПФ, диссоциации функций и так далее) у учащихся с речевым недоразвитием, присущие современным первоклассникам в целом, также накладывают свой отпечаток на состояние языковой способности этих детей.

В настоящее время в отечественной науке активно разрабатываются общие психолингвистические технологии, позволяющие глубже и обстоятельнее изучать возможности языкового и когнитивного развития детей с нарушениями речи.

Наше исследование было направлено на изучение особенностей понимания различных типов логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с целью разработки психолингвистически ориентированных приемов логопедической коррекции речевых недостатков учащихся начальных классов с учетом специфики межфункционального взаимодействия их речевых и когнитивных процессов.

Считая вполне обоснованным многоаспектный подход к проблеме, мы использовали нейропсихологические методики в оценке речевого развития школьников. В частности, мы исходили из положения А.Р. Лурии о мозговой организации парадигматических кодов языка, включающих, в том числе, логико-грамматические конструкции.

В связи с этим тестовый материал включал несколько типов логико-грамматических конструкций, отражающих различные отношения:

- пространственные,
- временные,
- сравнительные,
- логические.

К первой группе относились прямые и обратные конструкции, содержащие пространственные отношения и выраженные с помощью предлогов и пространственных понятий. Например: *Треугольник под квадратом / Квадрат под треугольником. Какая фраза соответствует рисунку?* Или: *Над цветком летает пчела. Что внизу?*

Вторую группу составили активные обратные конструкции, содержащие временные последовательности. Например: *Пятница после субботы / Суббота после пятницы. Какая фраза соответствует действительности?*

Третья группа включала активные конструкции, содержащие сравнительные отношения. Например: *Карандаш длиннее ручки. Что короче?*

Речевой материал четвертой группы представлял собой активные конструкции с логическими инверсиями и пассивные конструкции, отражающие квазипространственные отношения. Например: *Сашу поздравил Коля. У кого день рождения? или брат наказан сестрой. Кто кого наказал?*

Вместе с тем нами были разработаны задания, позволяющие выявить: 1) особенности понимания первоклассниками пространственных отношений с опорой на зрительное и слуховое восприятие, то есть ориентир соответственно на письменную и слуховую инструкцию; 2) умение понимать невербальные пространственные отношения и соотносить их с вербальным обозначением в виде пространственных конструкций с предлогом. Например: *Нарисуй  $\triangle$  в  $\bigcirc$ . В рамке № 1. нарисуй плюс около квадрата и круг слева от звездочки / Звездочка слева от круга. Что изображено на рисунке?*

Таким образом, в задачи исследования входило также выявление особенностей гностических функций учащихся с речевым недоразвитием, в том числе конструктивного праксиса, на вербальном и невербальном материале.

В настоящем исследовании приняли участие 64 учащихся первых классов общеобразовательных школ ЮАО г. Москвы, из них 31 девочка и 33 мальчика. 32 ребенка составили экспериментальную группу, которая характеризовалась общим недоразвитием речи III и IV уровня в логопедическом статусе. В психологическом статусе этих детей была заметна недостаточность ВПФ, выраженная в снижении произвольности внимания, памяти, незрелости операций анализа и синтеза, и связанная с этим низкая учебная успеваемость. В контрольную группу вошли 32 ребенка, у которых речезыковое развитие

соответствовало возрастным нормативам, а усвоение основных учебных навыков не сопровождалось выраженными проблемами.

В ходе исследования оценивались скорость и точность выполнения заданий, доступность понимания смысла речевой конструкции, характер ошибок, наличие явлений исправлений и самопоправок.

Результаты исследования показали следующую картину понимания различных типов логико-грамматических конструкций языка в норме. Наиболее доступными для понимания оказались конструкции, содержащие пространственные отношения (в среднем 91% успешности декодирования), причем конструирование пространственных отношений по вербальной инструкции не представляло каких-либо трудностей для подавляющего большинства первоклассников. Менее успешными дети оказались в декодировании конструкций, содержащих сравнительные и логические отношения (в среднем 78% успешности декодирования). Среди встретившихся ошибок самыми распространенными можно считать ориентировку на графическое сопровождение речевого материала, а также некоторые неадекватные догадки при понимании инвертированных логических конструкций, требующих дополнительных трансформаций для извлечения смысла высказывания. Выраженные затруднения наблюдались у детей при понимании временных конструкций, а также в процессе оперирования временными представлениями на образном уровне. Учащиеся тратили на выполнение данного задания относительно больше времени, а недостаточное владение временными представлениями, слабая автоматизированность их в языковом опыте испытуемых сделали возможным успешное декодирование данного типа логико-грамматических конструкций лишь в 68% случаев. Полученные результаты представлены на Гистограмме 1.

Анализ данных исследования учащихся с нормальным речевым развитием позволяет говорить об иерархической организации определенных языковых форм, отражающих в речи ребенка различные отношения между явлениями действительности, а следовательно и их понимание. Подобное построение обусловлено, с одной стороны, психологическими закономерностями усвоения детьми пространственных, временных и логических категорий в онтогенезе. С другой стороны, это связано с возможностями младших школьников оперировать данными категориями отвлеченно. Последние, в свою очередь, находятся в прямой зависимости от присутствия вышеназванных категорий в речевом опыте ребенка, от содержания их в фоновых знаниях, от их актуализации в собственной речевой продукции учащихся.

Анализ результатов выполнения аналогичных заданий учащимися с речевым недоразвитием (ОНР — III и IV уровня) выявил сниженные показатели успешности декодирования всех типов логико-грамматических конструкций языка относительно нормы. При этом на фоне сохраняющейся, как и в предыдущем случае, тенденции более успешного декодирования пространственных конструкций (в среднем 77% успешности декодирования) наименьшее количество ошибок дети допустили при декодировании пространственных конструкций с наглядным обозначением взаиморасположенных объектов от-

мечается достаточно высокий внутригрупповой порог понимания логических конструкций, содержащих логические инверсии (77%). Тем не менее, понимание активных сравнительных, а также активных временных конструкций вызывает очевидные трудности у этой категории детей. Полученные результаты представлены на Гистограмме 2.

Следует отметить, что учащиеся экспериментальной группы в некоторых случаях демонстрировали высокий уровень декодирования отдельных типов логико-грамматических конструкций во многом благодаря коррекционно-развивающей работе школьного логопеда. Это также указывает на значение фактора частотности речевого материала в речевом опыте ребенка в контексте адекватного понимания сложных языковых конструкций. Чем лучше ребенок знаком с формой конструкции, алгоритмом ее построения, тем легче осуществляется процесс смыслового восприятия.

Сравнительный анализ показателей успешности понимания логико-грамматических конструкций представителями экспериментальной и контрольной групп позволил нам сделать предварительные выводы о специфике процесса декодирования на уровне фразы, свойственной детям младшего школьного возраста.

1. Процессы декодирования простого речевого высказывания у детей рассматриваемой категории определяет неравномерный порог доступности понимания различных типов логико-грамматических конструкций как в норме, так и при речевом недоразвитии.

2. Трудности понимания отношений, заложенных в определенных типах логико-грамматических конструкций языка, во многом обусловлены недостаточной зрелостью операциональных механизмов декодирования первоклассников, усугубляющей качественную неполноценность данного процесса у детей с общим недоразвитием речи.

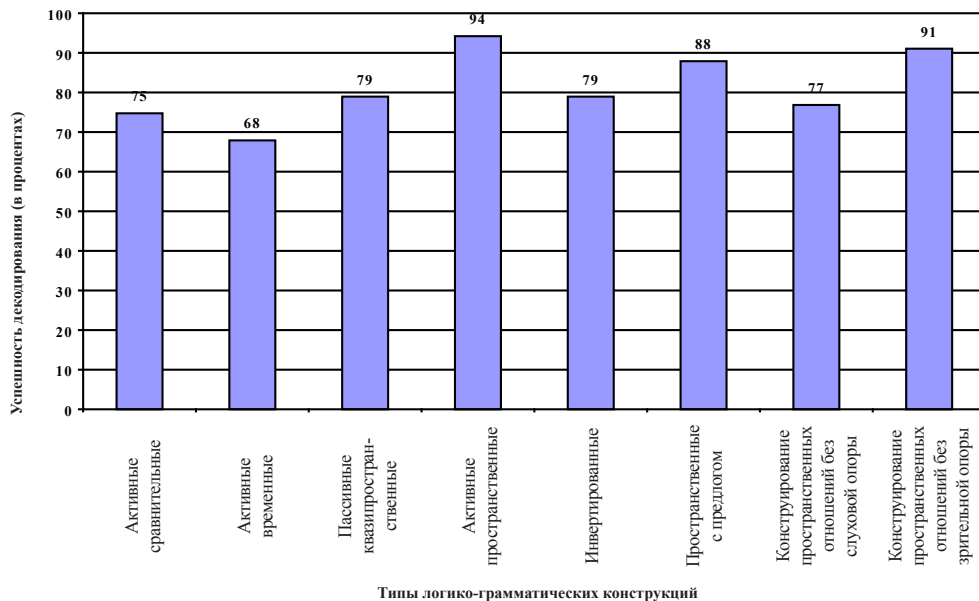
3. Учащимся, характеризующимся нормальным речевым развитием, свойственна достаточная вариативность при смысловом анализе речевого материала, тогда как дети с ОНР склонны к преимущественной однозначности выбранного варианта ответа.

Сравнительные данные представлены на Графике 1.

Рассмотрение механизмов восприятия речевого высказывания младших школьников в психолингвистическом аспекте вызвано необходимостью совершенствования методологического инструментария при работе с современным контингентом первоклассников, имеющим разноуровневое состояние речезыковых навыков. Это позволит, по нашему мнению, расширить круг связанных с данной проблемой вопросов, тем самым акцентировать внимание специалистов на взаимодействии речевых и когнитивных функций у детей с неглубокой речевой патологией, интегрированно обучающихся в массовой школе, что, в свою очередь, поможет выбрать оптимальный путь изучения и коррекционно-развивающего сопровождения таких детей в образовательном процессе.

Гистограмма 1

**Понимание учащимися 1-го класса  
общеобразовательной школы без речевых нарушений  
различных типов логико-грамматических конструкций**



Гистограмма 2

**Понимание учащимися 1-го класса  
общеобразовательной школы с речевым недоразвитием  
разных типов логико-грамматических конструкций**

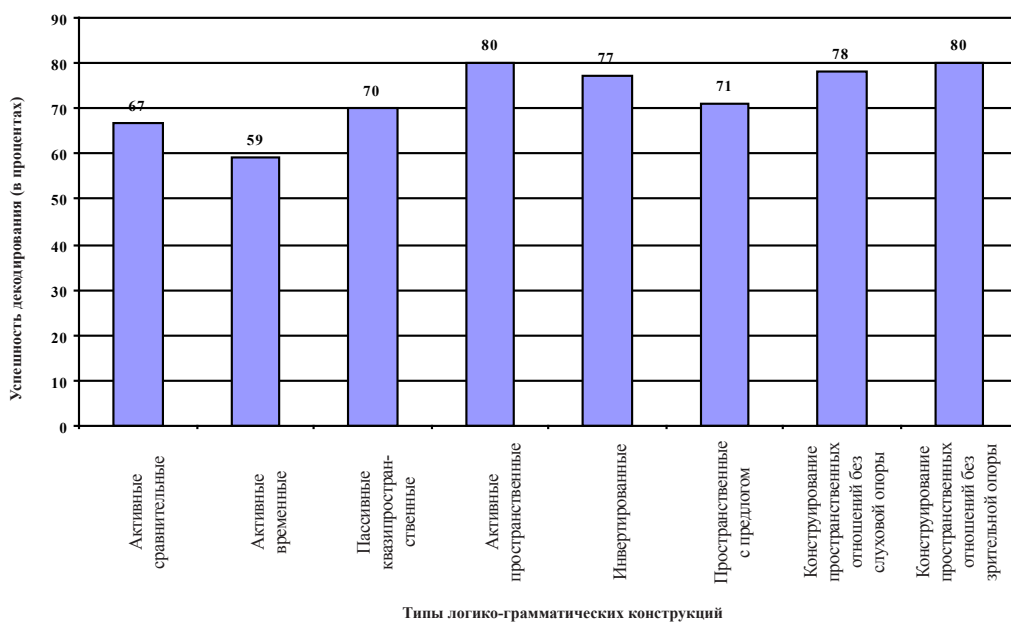
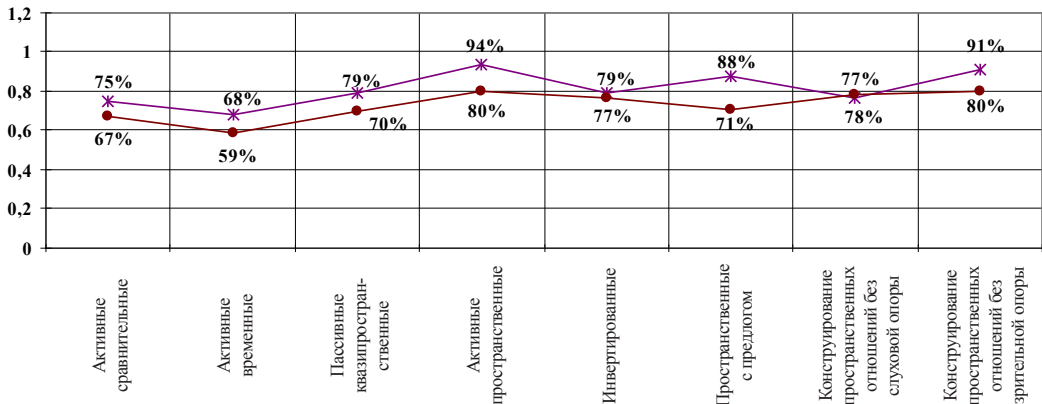


График 1

**Соотношение успешности декодирования  
различных типов логико-грамматических конструкций  
учащимися 1-х классов без речевых нарушений (верхний график)  
и с общим недоразвитием речи (нижний график)**



### *Литература*

1. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения : Сборник статей. – М.: Наука, 1976.
2. Лурия А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики // Теория речевой деятельности (проблемы психоллингвистики). – М.: Наука, 1968.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – 2-е изд. – М.: изд-во МГУ, 1998.
4. Нейропсихология : Учебник для вузов / Е.Д. Хомская. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.





## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н.Н. Илюшина**

### **Модели высшего педагогического образования в Московском Университете начала XX века**

**В**ысшее педагогическое образование в условиях рыночной экономики поставлено перед широким кругом проблем: определение новой парадигмы образования [3: с. 92], переход на двухуровневую систему обучения, выработка новых образовательных стандартов [1: с. 4], подготовка конкурентоспособного учителя [3: с. 79] с высокой профессиональной надежностью и другое.

Становление высшего педагогического образования во многом связано с деятельностью и традициями российских императорских университетов. Этот факт обуславливает актуальность изучения прошлого. Тенденции развития высшего педагогического образования не определить без анализа его исторически сложившихся особенностей.

Система педагогического образования в дореволюционной России была ведомственной и многоступенчатой. Большинство учителей дореволюционной России начала XX века не имели высшего педагогического образования. Типичными дореволюционными школами были учительские семинарии и учительские институты, которые готовили кадры народных учителей, преподавателей городских училищ и так далее. Лишь выпускники российских императорских университетов имели право преподавать в классических гимназиях.

В конце XIX века в России целостной государственной системы по подготовке учителей с высшим педагогическим образованием не было. Его можно было получить в основном двумя путями: 1) студенты университетов, готовя себя по преимуществу к научной, исследовательской деятельности, могли параллельно с основным образованием получить на старших курсах педагогическую подготовку, 2) уже имея диплом, о каком-либо высшем образовании (историко-филологическом, юридическом, техническом, медицинском и так далее) можно было окончить специальные высшие педагогические курсы.

Только в начале XX века стали закладываться новые формы высшего педагогического образования. Они активно формировались в стенах российских императорских университетов.

Обратимся к Московскому университету этого периода. Судя по архивным документам 1905–1915 гг. в Московском университете кафедры педагогики не было, как не было в составе преподавателей историко-филологического факультета профессоров педагогики и психологии [12: л. 13], [15: л. 19], [16: л. 15], [17: л. 14], [13: л. 83–84]. Подразумевалось, что выпускники университета могут занимать должность учителя прогимназии и гимназии без дополнительной подготовки и специальных испытаний в отношении педагогической пригодности, хотя руководители гимназий выражали беспокойство качеством подготовки питомцев университета в области педагогики и предлагали в 1889 году, «Господину Попечителю Московского учебного округа» обсудить этот вопрос [9: л. 12].

В начале XX века, особенно к 1904–1905 гг., университетская профессура отмечала явное снижение общеобразовательной подготовки абитуриентов и «неудовлетворительность постановки среднего образования», где одной из важнейших причин считалась «недостаточная подготовка преподавателей к их специальной деятельности», факультеты же в большей степени заботились о «своих специальных научных целях» [11: л. 3].

В итоге Министерство народного просвещения, заботясь об устранении пробелов университетской подготовки к педагогической деятельности, выдвигает ряд мер: 1) ввести преподавание педагогики в качестве обязательного предмета на историко-филологическом факультете (апрель 1904 года) [10: л. 1]; 2) учредить в университетах кафедру педагогики.

На протяжении 1904–1905 гг. вопрос этот бурно обсуждался. Так в мае 1904 года на заседании историко-филологического факультета по указанной проблеме пришли к заключению: 1) считать педагогику обязательным учебным предметом, рекомендовать ее студентам в виде: истории педагогических учений, истории воспитания (как отдел истории культуры), теории педагогики (обзор современных учений), вопросов о типах школ, педагогической психологии; 2) сделать кафедру педагогики в университете самостоятельной [10: л. 3–4]. Силами факультета были разработаны первые учебные программы по циклу психолого-педагогических дисциплин уже в 1904 году.

Приват-доцент Михайловский представил программу курса истории педагогики для III курса (2 часа в неделю). Она была составлена достаточно традиционно, в логике изучения историко-педагогических идей [10: л. 13–14]. Но в ней автор предлагал слушателям педагогические теории И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, К.Д. Ушинского, Г. Гербарта и других, что несомненно предполагало психологический комментарий.

Учебная программа по общей педагогике для IV курса (2 часа в неделю) была создана также приват-доцентом Михайловским, она обширна, подробна, а главное — автор попытался показать «влияние психологии в различных

ее проявлениях на педагогику» [10: л. 8]. Анализируя данную программу, мы пришли к выводу, что доля психологических знаний в ней незначительна, но автор поставил принципиальный вопрос: необходимость психологического обоснования учебно-воспитательного процесса.

До нас дошел еще один архивный документ — объяснительная записка к курсу «педагогической психологии» для студентов III курса (2 часа лекций и 2 часа практических занятий в неделю), составленная приват-доцентом историко-филологического факультета Алексеем Сергеевичем Белкиным. В ней автор пишет, что студенты их факультета изучают общую психологию, но этого совершенно недостаточно для полноценной подготовки к работе с детьми, образование по психологии должно складываться из следующих звеньев: 1) общая психология; 2) возрастная психология; 3) педагогическая психопатология; 4) педагогическая психология; 5) экспериментальная психология в исследовании детского возраста [10: л. 10].

Таким образом, в 1904 году историко-филологическим факультетом Московского университета с целью улучшения подготовки выпускников к преподавательской деятельности в гимназиях планировалось включить в содержание образования два взаимосвязанных блока наук: педагогику и широкий спектр учебных дисциплин по психологии, что впоследствии реализовалось преподавателями университета: Н.Д. Виноградовым, Г.И. Челпановым, Д.В. Викторовым, А.С. Белкиным, М.М. Рубинштейном и другими.

В 1905 году факультет предоставил для широкого обсуждения и проект педагогического факультета Московского университета [11: л. 6]. Над проектом работала комиссия из профессоров П.И. Дьякова, А.П. Павлова, приват-доцента Ф.Н. Реформаторского, Г.И. Россолимо, А.Н. Бернштейна, доктора Д.Д. Плетнева и студента Т.Д. Фадеева.

План организации педагогического факультета создавался с ноября 1904 года, в апреле 1905 года он был предоставлен ректору [11: л. 2]. Данный проект отразил заказ на подготовку учителей высокой квалификации, которая к началу XX века предполагала непременно включение психологического образования, а именно: «общая психология, психология детского возраста, психология юношеского возраста, индивидуальная психология и ее экспериментальные основы, методика и практика индивидуального психологического исследования» [11: л. 6].

Силами преподавателей университета к 1905 году были разработаны две модели содержания высшего педагогического образования, цикл психологических дисциплин в них вбирал в себя целый набор различных «психологий». Желание авторов проектов включить в содержание педагогического образования достаточное количество «психологий» соответствовало особенностям развития психологической науки рубежа XIX–XX веков: шла активная дифференциация психологических знаний. Данный подход носил этапный характер, поскольку требовалось время, чтобы понять, что гуманизация педагогического сознания, мастерство обучения детей не зависят напрямую

от количества психологических дисциплин, включенных в содержание педагогического образования, тем не менее, наличие такой насыщенной психологической подготовки имело позитивное значение для дальнейшего развития педагогического образования России начала XX века (см. табл. 1).

Психолого-педагогической подготовкой студентов университета руководила в начале XX века кафедра философии, ее деятельность связана, прежде всего, с именами Н.Д. Виноградова, Г.И. Челпанова, Д.В. Викторова, А.С. Белкина и других

Николай Дмитриевич Виноградов по праву может быть назван зачинателем психолого-педагогической подготовки студентов Московского университета, поскольку с 1905/1906 учебного года по 1910 год преподавал педагогику и педагогическую психологию, сопровождая последнюю практическими занятиями по изучению трудов «Селлии, Нечаева, Джемса, Лая, Гроса, Прейера» [10: л. 25].

Георгий Иванович Челпанов (1862–1936) стал профессором историко-филологического факультета Московского университета в 1907 году. С его приходом психология как учебная дисциплина приобрела значительность и популярность среди слушателей. В личном архиве ученого мы обнаружили документы, свидетельствующие о том, что психологию он рассматривал как неотъемлемую часть высшего педагогического образования. Выпускникам университета, готовящимся к экзаменам на звание учителя, он рекомендовал психологию готовить по трудам Джемса, Вундта, А. Веденского и по собственным книгам: «Учебник психологии», «Введение в экспериментальную психологию», а педагогику готовить по трудам «Каптерева, Ушинского, Пере, Прейера, Селли, Паульсена, Барта» [7: л. 12].

Научно-педагогическая деятельность Челпанова в Московском университете, активное участие во Всероссийских съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике обусловили размышления Георгия Ивановича над вопросом «Что нужно знать педагогу по психологии?» [7: л. 12]. В рукописях ученого мы обнаружили результаты этих размышлений: Челпанов начал писать «Основания педагогики», в которых утверждал, что и воспитатель и учитель не только должны понимать психологию ребенка, но и на практике применять идеи М. Монтерсорри, Ф. Фребеля [6: л. 12] и других.

Давид Викторович Викторов читал лекции по истории новой философии (1907/1908 учебный год). По воспоминаниям тогда еще студента Н.А. Рыбникова вел занятия по психологии, используя научные труды Г.И. Челпанова [8: л. 1] и других.

Алексей Сергеевич Белкин — преподаватель историко-филологического факультета, читавший в 1907/1908 учебном году курс психологии чувствования и воли [14: л. 60].

Сергей Алексеевич Суханов — преподаватель медицинского факультета, читал группам философских наук патологическую психологию в 1907/1908 учебном году, а для всех желающих вел практические занятия с демонстрацией больных [14: л. 69].

Педагогическое образование студенты могли получать очно и особым путем — самостоятельно готовясь к экзаменам по ряду учебных предметов (в том числе по педагогике и психологии). В 1910 году, например, в списке лиц, получивших его на историко-филологическом факультете — 30 человек.

Имеет смысл обратиться к деятельности Педагогического общества при Московском университете (1898–1907 гг.). Оно занималось вопросами обучения и воспитания в начальной, средней и отчасти в высшей школах, в его состав входили профессора: Н.В. Бугаев, В.И. Вернадский, В.И. Герье, Н.Д. Зелинский, В.О. Ключевский, И.М. Сеченов, а также К.Н. Вентцель, Г.И. Россоломо, Н.Е. Румянцев и другие. Для нас важно, что на заседаниях активно обсуждались доклады по педагогике, философии и психологии. Это создавало атмосферу интереса и «моды» на психолого-педагогическое знание.

В заключение хотелось бы отметить, что становление отечественного высшего педагогического образования происходило на рубеже XIX–XX веков, и российские императорские университеты играли в этом процессе значительную роль. К.Д. Ушинский видел развитие педагогики как педагогической антропологии, вбирающей в своё содержание новые и новые знания о человеке. Университеты и были той благодатной почвой, на которой происходила «сборка» различных частей научно-педагогического знания. В данной статье мы пытались показать, что Московский университет был той «матрицей», на которой происходил процесс «стыковки» педагогики с психологией, философией, медициной и так далее.

Кроме того именно университет сформировал тот тип гимназического учителя, который вобрал в себя лучшие черты русской дореволюционной интеллигенции. Пусть иногда учитель виделся «человеком в футляре», но современники вспоминают, что «учителя приходили преподавать в среднюю школу с университетским образованием» [2: с. 23]. Они приносили в класс знание многого, чего нет в учебниках, и не вычитаешь в пособиях, поскольку «образование в университете носило тогда широкий, общий характер, и к нему неизбежно примешивался оттенок эпохального осведомления обо всём, что делалось в мировой науке» [2: с. 24]. «Было ощущение «резерва» образованности, зрелой интеллектуальности в тех, кто преподавал нам, и ещё одно, в ту пору неосознанное, добавочное чувство отношения самого учителя к своей науке» — пишет русская советская писательница М.С. Шагинян [цит. по 2: с. 26]. «Незаметно от этого «припуска», от резерва образованности в учителе, от получения избытка знаний как бы не в строках, а между строк программы — интеллигентность класса росла, росла сама собой, независимо от того, что у нас, как и везде, были двоечники и троечники» [цит. по 2: с. 27].

Сегодня высшее педагогическое образование взяло курс на создание системы двухуровневой подготовки выпускников (бакалавриат и магистратура). Но по-прежнему продолжается дискуссия о стратегии развития системы высшего образования. В этой связи, мы убеждены, имеет смысл вновь и вновь обращаться к лучшим традициям нашей высшей школы рубежа XIX – начала XX веков. Это традиция фундаментальности подготовки специалиста, кото-

рая и тогда и теперь создаёт условия для воспитания учителя с «резервом образованности».

Таблица 1

**Модели содержания высшего педагогического образования,  
разработанные в Московском университете к 1905 году  
(блок психолого-педагогических дисциплин)**

<b>I модель</b>	<b>II модель</b>
Проект педагогического факультета университета (авторы: П.И. Дьяков, А.П. Павлов, А.Н. Реформаторский, Г.И. Россоломо, А.Н. Бернштейн, Д.Д. Плетнев, Т.Д. Фадеев)	Проект педагогического образования как необязательного для студентов университета (авторы: приват-доцент В.М. Михайловский и А.С. Белкин).
<b>I. Цикл педагогической подготовки:</b>	<b>I. Цикл педагогической подготовки:</b>
1. Педагогика. 2. История педагогических идей. 3. Изучение методики преподавания одного их учебных предметов в гимназии. 4. Практика по частным методикам. 5. Практика в школах разных типов и во врачебно-воспитательных учреждениях.	1. История педагогики. 2. Теория педагогики (обзор современных учений). 3. Вопросы о типах школ.
<b>II. Цикл психологической подготовки:</b>	<b>II. Цикл психологической подготовки:</b>
1. Общая психология. 2. Психология детского возраста. Возрастная психология. 3. Психология юношеского возраста	1. Общая психология. 2. Возрастная психология. 3. Педагогическая психопатология.

*Литература*

1. *Байдено В. И.* Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5.
2. *Иванов К. А.* Всё начинается с учителя. – М.: Просвещение, 1983.
3. *Карпенко М.* Новая парадигма образования XXI века // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.
4. *Мезинов В.* Ориентация педагогического образования на подготовку конкурентоспособного учителя // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.
5. Отчет о деятельности Педагогического общества, состоящегося при Императорском Московском университете за 1898/1899 гг. (Год 1). – М., 1899.
6. ОРРГБ. Ф. 326. К. 31. Д. 14, л. 12.

7. ОРРГБ. Ф. 326. К. 31. Д. 34, л. 12.
8. ОРРГБ. Ф. 367. К. 5. Д. 6, л. 1.
9. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 80. Д. 20, л. 12.
10. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 82. Д. 529, л. 1, л. 3–4, л. 8, л. 13–14, л. 25.
11. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 83. Д. 440, л. 2, л. 3, л. 6.
12. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 84. Д. 9, л. 13.
13. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 84. Д. 251 (Т. 1), л. 83–84.
14. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 85. Д. 537, л. 60, л. 69.
15. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 89. Д. 5, л. 19.
16. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 91. Д. 5, л. 15.
17. ЦИАМ. Ф. 418. Оп. 93. Д. 5, л. 14.

**А.В. Кудряшѐв**

## **Из истории Московской учительской семинарии военного ведомства**

В ходе военной реформы в России 1860–1870-х годов была серьезно преобразована и система средних военно-учебных заведений. На смену старым кадетским корпусам пришли военные гимназии и прогимназии, которые стали одними из лучших средних учебных заведений России 2-й половины XIX века [см.: 5: с. 179–191]. Эти преобразования потребовали создания специальных педагогических учебных заведений для подготовки квалифицированных преподавателей и воспитателей.

В 1856–1858 годах батальоны военных кантонистов были преобразованы в начальные училища военного ведомства. Они давали начальную общеобразовательную подготовку и готовили военных писарей, топографов. В это же время при Санкт-Петербургском училище были созданы учительские классы для подготовки преподавателей начальной военной школы (для «приготовительных и писарских классов») [1: с. 314; 6: с. 421–422]. Но в 1863 году педагогическое отделение было переведено из столичного училища в Москву [1: с. 316; 8: с. 59, 61].

Учительское отделение при московском училище военного ведомства сначала состояло из 2-х классов. Младший («нижний») класс насчитывал 50 человек. Это были воспитанники, прибывшие из петербургских учительских классов и лучшие воспитанники старших писарских классов и классов топографов. Старший («верхний») класс — это «класс учителей» (58 человек — учителя начальных классов, получившие подготовку в разных училищах). Полный курс обучения был определен в 3 года. Учащиеся продолжали изучать общеобразовательные предметы (русский язык и словесность, математику, историю, географию, чистописание, рисование, пение, закон божий). Важное место в старшем классе занимала профессиональная психолого-педагогическая и методическая подготовка. Преподаватель Н. Авенариус начал занятия, основываясь на кратком курсе психологии немецкого ученого Ф. Бенеке в русском переводе и обработке Н.Х. Весселя. Дидактике были посвящены только несколько уроков. Н. Авенариус объяснял такой подход тем, что, «сократив по возможности эти теоретические заметки, я имел в виду выиграть возможно больший срок для пробных уроков и практической методики» [8: с. 67–69]. Было положено начало «образцовой школе» для педагогической практики воспитанников. Основой стало одно из отделений приготовительного класса училища, состоявшего из самых слабых учеников. Ученики классов учительского отделения посещали уроки преподава-



телей, работавших там. Лучшие воспитанники младшего класса были назначены репетиторами. «Мера эта должна была служить переходом от общего курса учительского отделения к специальному» [8: с. 63–64]. Педагогическая практика воспитанников старшего учительского класса состояла в проведении так называемых «пробных уроков» по математике, русскому языку, истории и географии. Семинаристы проводили эти занятия раз в неделю по заранее подготовленным конспектам. Далее шло обсуждение урока с преподавателями семинарии и товарищами проводившего урок [3: с. 43].

Одна треть всех воспитанников 1-го набора прибыла из Петербурга, остальные съехались по 3–5 человек из Киева, Чугуева, Казани, Пскова и других городов российской империи. Старшие слушатели получили подготовку в начальных училищах военного ведомства и состояли на службе уже 2–3 года. Общеобразовательный, культурный уровень слушателей оставлял желать лучшего. Н. Авенариус был поражен, что «многие... были знакомы с сочинениями Пушкина, Лермонтова и Гоголя только понаслышке, а некоторые до приезда своего в Москву не имели в руках вообще никакой книги, кроме двух-трех руководств, употребляемых в училищах» [8: с. 61, 66]. Несмотря на такой низкий начальный уровень, преподаватели, опираясь на усилия самих же воспитанников, сумели добиться определенного прогресса. По словам Авенариуса, уже через год многие из этих молодых людей успели прочесть не только значительное число книг из библиотеки училища, но и «немалое число других, купленных на собственные, добытые трудом средства». Большую роль в формировании творческой атмосферы, организации всего учебного процесса сыграл Михаил Иванович Лоначевский, который в августе 1863 года Высочайшим приказом был назначен инспектором классов Московского училища военного ведомства [3: с. 22; 19: с. 675]. Директором этого училища был полковник Владимир Викентьевич Светловский [3: с. 42].

В 1864/1865 учебном году старший класс был разделен на 2 отделения по уровню успеваемости учащихся. Младший класс также был реорганизован: некоторые воспитанники были отчислены, как «малоспособные к учительскому делу», а отличники (28 человек) были переведены в особый средний класс. К занятиям в младшем классе приступили и новички (19 человек) — выпускники начальных военных училищ. В конце этого учебного года состоялся первый выпуск слушателей из 55 учащихся, ставших учителями и воспитателями в учебных заведениях военного ведомства.

В 1865/1866 учебном году при учительском отделении был организован еще один дополнительный класс для учителей военного ведомства, направленных туда для переподготовки [3: с. 45–48].

Реформа военно-учебных заведений продолжалась. В 1866 году училища военного ведомства преобразованы в военные начальные школы — «приготовительные заведения для комплектования специальных военных школ» [6: с. 318]. В 1868 году из военных начальных школ были созданы военные прогимназии — младшие военно-учебные заведения, предназначенные для под-

готовки к юнкерским училищам или обычному общеобразовательному обучению [2: с. 611].

Перемены затронули и систему педагогической подготовки кадров. В мае 1866 года учительское отделение было преобразовано в Учительскую семинарию военного ведомства. В апреле 1869 года Положение об учительской семинарии было Высочайше утверждено. Первым директором семинарии был назначен М.И. Лоначевский. Официально ее первоначальное назначение было определено как «приготовление учителей прогимназий и других равных им низших учебных заведений, подведомственных Военному Министерству» [13: с. 843]. Семинария представляла собой 3-годичное закрытое учебное заведение благотворительного типа, в которое поступали «по собственному желанию воспитанники, лучшие по способностям, нравственности и характеру, из окончивших успешно курс учения в военных гимназиях и прогимназиях и достигших 16-летнего возраста». Кроме этого был объявлен прием на свободные вакансии «по состязательному испытанию в предметах учебного курса военных прогимназий». В ведомственном журнале военно-учебных заведений «Педагогический сборник» было даже опубликовано своеобразное рекламное объявление [10: с. 1–2]. Впоследствии задачи семинарии были фактически расширены: «Семинария готовила не специалистов по какому-нибудь предмету, а воспитателей, могущих преподавать и репетировать по всем предметам курса прогимназий» [14: с. 15]. Выпускники семинарии получали чин XII класса по Табелю о рангах, но были обязаны отработать в военных учебных заведениях не менее 3-х лет [10: с. 1; 13: с. 346]. Московская учительская семинария была также с конца 1860-х годов своеобразным аттестационным центром для учителей военных начальных школ. Начальники этих учебных заведений направляли сюда своих сотрудников, желающих пройти экзамен для «утверждения в звании учителя военных начальных школ» [18: с. 196–197].

Здание семинарии располагалось на Немецкой улице, недалеко от реки Яузы [3: с. 8]. Поэтому недоброжелатели этого учебного заведения прозвали семинаристов «яззскими студентами».

В педагогический комитет семинарии кроме директора, преподавателей семинарии, священника и учителей семинарской школы входили 3 помощника директора — классные воспитатели, которые вели свой класс вплоть до его выпуска [13: с. 351–352]. Одним из таких педагогов, который знал каждого из вверенных ему питомцев, был Иван Яковлевич Герд — «авторитетный истолкователь действительных нужд и стремлений» своего класса. Сам Герд службу в Учительской семинарии считал «лучшим временем своей жизни» [20: с. 872]. И это мнение разделяли многие его коллеги. Современники событий вспоминали: «Теперь трудно сказать, что было главной причиной того горячего воодушевления, с которым работали руководители и воспитанники семинарии. Характер эпохи, обаяние таких крупных исторических деятелей, как гр. Дм.Ал. Милютин, умевших вдохнуть живую душу во всякое начинание, личность главного начальника военно-учебных заведений Н.В. Исакова, пре-

красный состав служебного персонала, — все это, взятое вместе, отразилось на развитии семинарии» [3: с. 7]. Одними из выдающихся военных педагогов той эпохи были Аполлон Николаевич Макаров (директор семинарии в 1870–1877 гг.) и Алексей Николаевич Острогорский (директор семинарии в 1877–1888 гг.). Именно их усилиями семинария стала одним из авторитетных профессиональных учебных заведений педагогической направленности в России. А.Н. Макаров сумел собрать в своем учебном заведении лучшие кадры преподавателей Москвы [16: с. 301–302]. Полным доверием и уважением администрации семинарии пользовался опальный учитель русского языка и литературы В.П. Шереметевский. Сам он так оценивал годы работы в семинарии (1865–1885): «В течение 26 лет с 2 месяцами и 10 днями моего учительства вообще попробовал я и соли и перцу в двух учебных ведомствах, лишь третье в лице учительской семинарии неизменно баловало меня... Давать урок в любом классе семинарии значило отдыхать сравнительно с другими заведениями» [9: с. 70].

Сведения по психологии, логике, школоведению и истории педагогики входили в спецкурс «Главные положения о воспитании». Изучались также общая дидактика и методика преподавания каждого предмета [13: с. 343–344]. В 1864–1868 годах занятия по педагогике вел профессор Московского университета Панфил Данилович Юркевич. В предисловии к своей книге «Курс общей педагогики» он писал: «Вся эта книга произошла из развития записок, которые были выданы для руководства молодым педагогам, приготавливающимся к своему званию в Учительской Семинарии военного ведомства в Москве... Если бы в нашей обширной России существовали бы десятков пять таких учительских семинарий, как семинария, служившая поводом к составлению этой книги, каждый, для которого слово «отечество» не есть пустой звук, размышлял бы с большей уверенностью о великой будущности великого народа...» [цит. по: 3: с. 20].

Преемником Юркевича в деле общепедагогической подготовки семинаристов стал Николай Павлович Завьялов, который преподавал этот курс с 1877 по 1885 год [17, с. 369]. Педагогику Завьялов считал «родной сестрой психологии» и соответствующим образом строил ее изложение в курсе своих лекций [4: с. 487].

По уставу семинарии каждый из ее преподавателей был обязан представить семинаристам «метод преподавания своего предмета». Но при этом подчеркивалось, что семинария «дает им только пример и стремится сделать их способными к будущей самостоятельной деятельности учителя» [19: с. 674]. Поэтому воспитанники должны были самостоятельно изучать общую и специальную литературу. От них требовалось конспектирование, аннотирование, письменные отчеты, сочинения. Лучшие ученики пытались письменно сравнивать не только беллетристику, но и учебные пособия. Так, под руководством А.Н. Острогорского семинаристы сравнивали 10 лучших учебников по геометрии, прослеживали в них «систему, способ изложения, распределения мате-

риала». Вообще беседы Острогорского по методике преподавания математики были одними из любимейших и полезнейших занятий в семинарии. «Как вы будете учить, как пройдет этот вопрос, поймут ли вас, заинтересует ли вы класс, полюбят ли ваши уроки, как вы будете обращаться с детьми? — вот что слышалось в его беседах» [9: с. 64–65]. Выпускники при поступлении на службу в учебные заведения военного ведомства получали рекомендации от администрации «по наиболее усвоенному им предмету». Постепенно возникла неофициальная специализация старшеклассников, поощряемая педагогами семинарии [3: с. 9].

При семинарии была создана образцовая всесословная школа для приходящих учеников 12–15 лет с курсом военной прогимназии. Она предназначалась для «практического знакомства с преподаванием». Педагогическая практика в семинарии была тщательно продумана педагогическим комитетом и состояла из нескольких этапов.

Бывший семинарист, ставший опытным учителем, вспоминал спустя многие годы: «Со второго курса мы назначались уже на дежурства по школьным классам в роли помощников третьекурсникам-практикантам, водворяли тишину и порядок, разбирали детские «преступления», вели характеристики учеников, занимали их играми в саду и на дворе, выдавали им книги для чтения, беседовали о прочтенном, о заданном, помогали им устраивать елку. Мы привыкли командовать массой, что сказалось впоследствии». Воспитанники 3-го класса давали в школе «пробные» и «дополнительные» уроки. Каждый был обязан дать по одному «пробному» уроку по всем предметам и несколько «дополнительных» занятий по избранным практикантами предметам. Уроки велись по заранее составленному и одобренному руководителем плану. На «пробных» занятиях присутствовал директор, преподаватели данного предмета, классный воспитатель и все товарищи практиканта. Сразу же после урока начинался его разбор, выяснялись его сильные и слабые стороны. Первое слово давалось практиканту для самоанализа. «Дополнительные» уроки давались в присутствии преподавателя школы и двух ассистентов — товарищей семинариста. Такие практические занятия, как вспоминали впоследствии сами выпускники семинарии, были для них особенно полезны, так как «они приучали к присутствию на уроках наблюдающей, контролирующей силы, ...создавали идею преемства дела» [9: с. 60–61]. В среднем каждый воспитанник давал до 20 уроков и присутствовал на 200 уроках у других [3: с. 11].

Находясь в летнем лагере в Сокольниках, семинаристы первых двух классов ходили на экскурсии, собирали гербарии, коллекции насекомых. Старшеклассники продолжали педагогическую практику. Им поручались прогулки и экскурсии с воспитанниками 4-й Московской военной гимназии, лагеря которой располагались рядом. Кроме экскурсий семинаристы-третьеклассники назначались на дневные дежурства в помощь воспитателям военной гимназии, готовили к переэкзаменовкам отстающих военных гимназистов [9: с. 62].

Семинария повлияла на жизненный путь одного из выдающихся педагогов конца XIX века Д.И. Тихомирова, автора методики объяснительного чтения в начальной школе. Он закончил в 1866 году курс обучения в семинарии, получив, как лучший ученик выпуска, денежную премию. Но, главное, Тихомиров остался работать в семинарской школе в качестве «образцового учителя». Впоследствии он признавал, что его преподавательская практика в семинарии, продолжавшаяся свыше 10 лет, «послужила главным источником для некоторых наиболее известных и распространенных моих школьных руководств». Педагог называл школу при семинарии «лабораторией для наглядно-практических занятий семинаристов по элементарному образованию» [15: с. 217–218].

При Александре III в начале 1880-х годов система обучения в военных гимназиях была признана слишком либеральной, не соответствующей требованиям подготовки будущих офицеров. В 1882 году военные гимназии были реорганизованы в кадетские корпуса, а военные прогимназии были упразднены [2: с. 611]. Усилилось давление и на Московскую учительскую семинарию. Особенно жесткой, но не обоснованной критике она подвергалась со стороны авторитетного в те годы литератора-консерватора М.Н. Каткова. Выпускников семинарии он презрительно называл «дешёвыми учителями», «недоучками», «язускими студентами». Опираясь на один из циркуляров Главного Управления военно-учебных заведений 1880 года, Катков с особым торжеством подчеркивал недостатки «милютинской» либеральной школы: «Выпущенные из учительской семинарии педагоги не имеют никакого понятия о служебной дисциплине и подчиненности, беспрестанно обращаются к своим начальникам с “объяснениями”, “претензиями” и выражениями неудовольствия, за что “подлежат прямо преданию суду”, под который не отдают их только “во внимание к молодости и недавнему нахождению большинства на службе”. Потребовалось огульно напомнить всем выпущенным на службу из учительской семинарии педагогам, что они состоят на военной службе и наравне с военными чинами обязаны повиноваться беспрекословно своему начальству» [цит. по: 12: с. 137]. Оппоненты Каткова упоминают аналогичный случай, когда директор семинарии получил от главного начальника военно-учебных заведений предписание о непригодности к службе троих выпускников. Они, судя по отзыву директора прогимназии, не были знакомы с требованиями службы, дисциплины и чиновничества. А.Н. Острогорский ответил в докладной записке, что нельзя требовать от семинарии законченности в подготовке ее питомцев. Очевидно, что начинающий учитель из семинарии, как и всякий начинающий учитель, нуждается в доброжелательной помощи инспектора классов и директора, а не только в их «исключительно начальническом» руководстве. Важно, что главный начальник военно-учебных заведений генерал-адъютант Исаков, получив эту записку, приказал сделать новый доклад на Высочайшее имя о восстановлении молодых учителей в должностных правах [3: с. 13]. Катков же в газете «Московские ведомости» огульно объявлял семинаристов лишенными понятий

о настоящем долге воспитателя. В то же время «неспособные» семинаристы приглашались и рекомендовались самим Катковым в качестве домашних учителей. Так, Н.П. Малинин давал уроки сыну Каткова, А.К. Викторов по рекомендации того же Каткова вел занятия у попечителя Московского учебного округа князя Н.П. Мещерского. Статья настолько извращала ситуацию, что бывший директор семинарии А.Н. Острогорский обращался к вышестоящему начальству за разрешением написать ответ, но получил совет не обращать внимания на эти публикации [3: с. 18–19].

Таким образом, усилившиеся после гибели Александра II, отставки Милютина и Исакова консервативные тенденции в военно-учебном ведомстве и во всем обществе предопределили конец Московской семинарии. В Главное управление военно-учебных заведений был представлен проект преобразования семинарии, подготовленный новым директором семинарии генерал-майором С.Н. Кругликовым, его помощником И.Я. Гердом, А.Н. Острогорским, занявшим к этому времени должность редактора «Педагогического сборника». Но к их доводам не прислушались [12: с. 141]. Решение об ее закрытии было принято военным министром Ванновским в августе 1884 года. 15 июня 1885 года было получено официальное распоряжение о закрытии Московской учительской семинарии военного ведомства [3: с. 18].

За 32 года деятельности учительской семинарии было 20 выпусков, подготовлено 482 педагога. Из них 115 учителей, прошедших 1-годичный курс переподготовки после окончания начальных военных училищ. К 1881 году в военных гимназиях 12% учителей и более 30% воспитателей были выпускниками этой учительской семинарии [11: с. 209].

### *Литература*

1. *Авилов В. В.* Учительская семинария военного ведомства. Отчет, предоставленный действительным статским советником Авиловым // Педагогический сборник. – 1866. – № 7.
2. Военная энциклопедия. – Т. IV. – СПб.: Товарищество Сытина, 1912.
3. *Греков Ф. В., Ладнов Ф. И.* Исторический очерк учительской семинарии военного ведомства. – М.: Типография Вильде, 1905.
4. *Завьялов Н. П.* Теоретическая педагогика. Публичные лекции // Педагогический сборник. – 1884. – № 11.
5. *Коховский В. П.* Реформа военно-учебных заведений. Ее причины, способ осуществления и результаты (1862–1869 гг.) // Педагогический сборник. – 1869. – № 3.
6. *Лалаев М.* Приготовление учителей для наших низших школ военного ведомства // Педагогический сборник. – 1866. – № 6.
7. *Лалаев М.* Реформа военно-учебных заведений. Военные прогимназии // Педагогический сборник. – 1869. – № 4.
8. *Авенариус Н. А.* Учительское отделение при московском училище военного ведомства // Педагогический сборник. – 1864. – Кн. 1.

9. На память о 27 сентября 1907 года. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1907.
10. О приеме молодых людей в учительскую семинарию военного ведомства // Педагогический сборник. – 1871. – № 6.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М.: Педагогика, 1976.
12. *Переселенков С.* Из истории полемики М.Н. Каткова с Милютинской школой // Педагогический сборник. – 1918. – № 1–3.
13. Положение об учительской семинарии Военного ведомства // Педагогический сборник. – 1869. – № 6. – Часть официальная.
14. *Симонов И. С.* Жизнь и труды А.Н. Острогорского. – Пг.: Типография Министерства Внутренних Дел, 1918.
15. *Тихомиров Д. И.* Автобиография // Библиографический указатель материалов по истории русской школы. Приложение к Педагогическому сборнику. – 1901. – № 4.
16. *Тихомиров Д. И.* Педагог по призванию. К 50-летию педагогической деятельности Аполлона Николаевича Макарова // Педагогический листок. – 1906. – № 5.
17. Университетский товарищ Николай Павлович Завьялов (Некролог) // Педагогический сборник. – 1887. – № 10.
18. Циркуляр по военно-учебным заведениям от 7 апреля 1867 года № 14 // Педагогический сборник. – 1867. – № 5. – Часть официальная.
19. *Шуф А.* Метод преподавания и изучения истории (Конспект курса, читанного в учительской семинарии военного ведомства в 1870/71 годах) // Педагогический сборник. – 1871. – № 5.
20. *Н.Н. Иван Яковлевич Герд* // Педагогический листок. – 1901. – № 7.

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

С.Н. Степанова

### Особенности высшего педагогического образования в Великобритании, США и России

**В** настоящее время Российская высшая школа переживает период интеграции в европейское образовательное пространство. Вступление России в Болонский процесс предполагает многоуровневую подготовку выпускников, оценку трудоёмкости учебных дисциплин в кредитах; повышение мобильности студентов и преподавателей; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев.

По условиям Болонского процесса до 2010 года государства-участники берут на себя обязательства реформировать свои системы высшего образования согласно единым стандартам.

Им предстоит ввести в вузах две ступени образования — бакалавриат и магистратуру, контролировать по одной схеме качество знаний и аттестации высшего образования, разработать учебные программы, сопоставимые с программами входящих в клуб европейских вузов, а также единую систему оценки знаний студентов. Предполагается, что благодаря реформам граждане государств-членов Болонского процесса получают возможность обучаться и работать в других европейских странах, которые будут признавать их дипломы. Причем расширение возможностей предусмотрено не только для активного студенчества, но и для тех, кто хочет получить послевузовское образование.

Для активного участия профессорско-преподавательского состава педагогических вузов России в модернизации высшего педагогического образования в условиях Болонского процесса необходимо достаточно полно представлять структуру, содержание и организационные особенности системы высшего образования европейских стран в целом и подготовки педагогических кадров, в частности.

Следует отметить, что основные проблемы подготовки учителей за рубежом освещены рядом исследователей. Например, многие ученые признают, что для того, чтобы сделать подготовку учителей более эффективной, необхо-



димом создание условий для творческой организации педагогического опыта студента. В качестве путей осуществления индивидуального подхода к профессиональной подготовке предлагаются: индивидуализированные программы обучения; индивидуальное наставничество, введение системы кредитных единиц и тому подобное.

Цель введения кредитных единиц имеет двойкий характер. Прежде всего — это система накопления кредитов в течение всей жизни, как у американцев, и система перевода, как у европейцев. В Европейской системе перевода (перезачета) кредитов (European credit transfer system — ECTS) зачетные единицы включают всю трудоемкость: и самостоятельную работу студента, и сдачу экзаменов, и его контактную работу с преподавателем. Смысл европейской системы в том, чтобы кредитная система позволила перемещаться студенту из одного вуза в другой, из одного государства в другое. А с точки зрения накопления кредитных единиц, как и в американской системе, это означает образование в течение всей жизни. Студенты, которые закончили колледж, поступают в университет и затем сами формируют свою образовательную траекторию дальше.

Рассмотрим подробнее особенности высшего педагогического образования в Великобритании, США и России, исходя из основных положений Болонского соглашения.

В настоящее время подготовка учителей в **Великобритании** осуществляется в колледжах, политехникумах и университетах.

Колледжи (Colleges of Higher Education), как и университеты, присваивают ученые степени (только уровня бакалавра) и выдают дипломы о высшем образовании. Но в отличие от университетов они — узкоспециализированные учебные заведения, например, в таких областях, как образование, живопись, музыка и прочее.

Политехнические институты (Polytechnics) обычно объединяют науку и технику, искусство, менеджмент и другие предметы; и постепенно подтягивают уровень программ и преподавания до университетских. В результате чего границы между ними постепенно стираются. Некоторые институты уже получили статус университетов.

Университетские колледжи, как правило, являются составной частью университетов. Наконец, есть классические университеты, которые, как и прежде, остаются центрами академического образования и научной работы.

Все университеты, в том числе и педагогические, используют трехступенчатую систему образования и имеют право присуждать ученые степени самостоятельно, а также обладают правом определять, какие степени и квалификации они будут предоставлять и какие условия будут применять. Тем не менее, университеты различаются по своей истории, традициям, структуре и предметному содержанию.

Университеты часто предлагают широкий спектр преподаваемых курсов для первого и второго уровней высшего образования, а также возможность проведения исследований — главным образом для третьей ступени. Они так-

же могут предлагать некоторые профессиональные квалификации и некоторые квалификации без присвоения ученой степени.

«Старые» университеты предлагают скорее академические курсы, чем профессиональное обучение, хотя они все же предоставляют ряд курсов на получение профессионально аккредитованных степеней, в том числе подготовку учителей.

Большинство «новых» университетов изначально были политехникумами. Вообще, «новые» университеты делают больший акцент на практическое применение знаний, чем «старые» университеты. Следовательно, они предлагают более широкий спектр курсов, которые ведут к получению профессиональных квалификаций.

Предполагается, что большинство студентов, поступающих в университет, указывают желаемую специализацию при подаче документов. Многие программы содержат конкретную предметную область, где этот предмет изучается расширенно, хотя некоторые студенты обучаются по программе смешанных занятий, которая включает две или, иногда, три специализации. Обычно существует достаточно определенный набор курсовых модулей, которые должны охватить общее знание о предмете, а также какой-либо курс по выбору, количество которых со временем увеличивается при переходе на следующий год обучения. Часто в программах обучения имеются также и факультативные занятия. Некоторые программы содержат более широкий круг предметных областей, что обеспечивает хороший профессиональный уровень выпускников.

Все больше курсов предлагается на модульной основе. Модульные курсы обеспечивают повышенную гибкость, давая возможность университетам предлагать разнообразные курсы, а студентам — более легко включаться и исключаться из программы обучения.

В настоящее время становятся все более популярными кредитные схемы, которые удачно согласуются с модульными системами обучения и дают возможность студентам накапливать кредиты (баллы за прослушивание какого-либо курса) на пути к получению полноценной квалификации. Хотя в системе высшего образования Объединенного Королевства нет единой кредитной системы, многие институты используют Схемы по Аккумуляции и Переводу Кредитов (Credit Accumulation and Transfer Schemes — CAT-схемы) или входят в консорциум, который использует одну общую CAT-схему. Цель этой системы — помочь студентам создать личный план занятий для получения избранной степени. Эта система дает также возможность использовать кредиты за предшествующее обучение или опыт работы. CAT-схемы, кроме того, упрощают получение степени студентами, которые не могут закончить обучение за один продолжительный период.

Как упомянуто выше, все университеты ориентированы на реализацию трехуровневой системы высшего образования: бакалавриат, магистратура, докторантура.

**Степень бакалавра** (Bachelor Degree, B.D) — это первая ступень высшего образования. Бакалаврские программы (Undergraduate courses) рассчитаны в среднем на 3–4 года обучения (в Англии и Уэльсе — 3 года, в Шотландии — 4 года), после чего выпускники получают степень бакалавра (B.A., B.Ed., B.Sc., etc). Первые два года студенты изучают широкий круг базовых предметов, а затем еще два года посвящают специальным дисциплинам по выбранному ими профилю. Британским университетам присуща гибкость учебных планов. Студенты имеют возможность изучать самые разнообразные дисциплины, даже если они преподаются на разных факультетах. Учебный процесс включает такие формы обучения как лекции, семинары, тьюториалы (то есть работу студента под руководством тьютора) и самостоятельную работу. Тьютор, в отличие от обычного преподавателя, не обучает какому-то предмету, а помогает студенту составить личный план обучения и консультирует его по данному вопросу в течение всего срока обучения. Занятий по сравнению с российской действительностью — немного, однако кажущаяся свобода во все не означает, что учиться легко или вообще не обязательно. Дело в том, что английские студенты привыкли сами контролировать свои занятия.

Степень бакалавра признается во всем мире, что дает высокие шансы на успешную профессиональную карьеру в любой стране.

**Степень магистра** (Master Degree, M.D) — вторая ступень высшего образования. Степени Магистра присваивают по окончании учебных курсов, или программ исследования, или их комбинации. Более длительные программы, основанные на исследовании, обычно ведут к получению степени M.Phil. Большинство магистерских курсов длятся не менее года (на очном отделении), и проходят их обычно люди, которые уже получили степень бакалавра.

**Степень доктора наук** (Doctor of Philosophy, Ph.D) — третья ступень высшего образования (здесь под философией понимаются науки вообще, а не собственно философия). Эта степень предусматривает более длительные программы, основанные на исследованиях. Докторскую степень присваивают за развитие и интерпретацию знаний, полученных по какой-либо дисциплине, посредством собственных исследований. Докторские программы, которые могут включать в себя исследование, но обязательно включают и обучение, обычно ведут к присвоению званий, которые включают названия дисциплины (например, Ed.D от Doctor of Education, Доктор образования). Обучение для обретения степени доктора обычно занимает три года на очном отделении после присвоения степени магистра.

Следует подчеркнуть, что педагогическое образование в Англии имеет ряд интересных практических особенностей, например:

- вуз обязан наблюдать за работой своих выпускников в школе не менее года после выпуска;

- вуз обязан привлекать к учебному процессу лучших школьных учителей.

Особенностями системы образования в Англии и Уэльсе является также то, что учителя, которые преподают в субсидируемых школах должны обла-

дать Статусом Квалифицированного Учителя (QTS). Учителя, прошедшие подготовку за границей, могут также получить Статус Квалифицированного Учителя. С 1983 года все недавно квалифицированные учителя имеют ученую степень.

В последние годы в системе начальной подготовки школьных учителей в Англии и Уэльсе проводятся реформы согласно следующим принципам:

- начальная подготовка учителей должна содержать большое количество высококачественных курсов, которые ведут к обретению Статуса Квалифицированного Учителя и включают различные квалификации;
- школы должны играть большую и влиятельную роль в начальной подготовке учителей и по возможности сотрудничать с вузами;

В результате тенденции к обеспечению студентов практикой в большей степени, чем раньше, ответственность теперь лежит как на вузах, так и на школах. Курсы теперь предлагаются или вузами со школами-партнерами или, в ограниченном числе случаев, группами школ, которые консультируются с вузами.

Исходя из изложенного выше, можно сделать вывод, что Великобритания имеет последовательную образовательную систему. В настоящее время эта система представляет собой глобальную модель высшего образования.

Несмотря на то, что США формально не входят в число стран-участников Болонского процесса, их система высшего образования в общих чертах похожа на систему образования в Великобритании и потому заслуживает сопоставительного анализа.

Как и в других странах, **педагогическое образование в США** также имеет ряд особенностей. Прежде всего, следует отметить, что высшее образование в США именуется «пост-среднее образование». Оно не разделено на различные секторы (университетское, неуниверситетское и так далее), а осуществляется с помощью системы разнообразных и автономных государственных и частных институтов, которые можно классифицировать следующим образом.

- Исследовательские университеты, которые присуждают докторские степени по различным дисциплинам. Работа строится на расширенном теоретическом и практическом обучении.
- Университеты, присуждающие степени доктора наук, предлагающие разностороннее обучение по многим областям, но получение докторской степени возможно не по всем дисциплинам.
- Магистерские университеты и колледжи, которые предлагают академические и профессиональные программы на уровне магистратуры и бакалавриата, а также первые профессиональные степени, но не присуждают докторские степени.
- Гуманитарные колледжи, предлагающие академические и профессиональные программы на уровне бакалавриата, но не выше.
- Пост-средние профессиональные школы, которые также входят в систему высшего образования, предлагают короткие программы продолжитель-

ностью менее двух лет. По окончании программы выдается сертификат или диплом.

Рассмотрим условия и особенности обучения на разных уровнях образования.

Университеты делятся главным образом на университеты штатов (частично финансируемые властями конкретных штатов) и частные университеты. Университеты штатов часто очень велики и, как правило, несколько уступают в престиже частным. Их главная цель — обучать студентов из своего штата, и поэтому для студентов из других штатов и конкурс, и плата за обучение — обычно больше. Во многих университетах штатов обучение страдает из-за больших классов, и, следовательно, недостаточного внимания преподавателей к каждому студенту.

В самых больших университетах выпускник школы обычно должен подавать документы на какой-нибудь определенный факультет, но чаще всего он стремится поступить в вуз вообще. Даже там, где нужно подавать документы на конкретный факультет, для колеблющихся абитуриентов есть некоторые возможности изменить выбранный факультет. В других вузах студент должен решить, в чем специализироваться в конце первого, а иногда даже и второго курса, то есть выбрать одну, две или даже три первичных (*major*) специальностей. Иногда, в дополнение к первичной специальности, можно добавить одну или две вторичных (*minor*) специализаций.

После зачисления в вуз каждому студенту назначается наставник (*advisor*), являющийся членом преподавательского состава. Он помогает студенту в выборе предметов, которые студент будет изучать в следующем семестре; наставник планирует программу обучения и контролирует работу студента. Студент может записаться на курсы только с разрешения наставника.

Университеты уделяют большое внимание исследовательской работе и часто включают профессиональные школы, колледжи начального образования в области гуманитарных и точных наук и колледжи, дающие полное высшее образование.

Многие колледжи предусматривают четырехгодичные программы обучения, которые ведут к получению степени бакалавра. Колледжи могут существовать независимо, предлагая только программы высшего начального образования, или быть частью университета, обучение в котором позволяет получить диплом о начальном высшем или о полном высшем образовании. Каждый колледж самостоятельно определяет свои цели, специализацию и правила приема студентов. Колледжи могут иметь специальные образовательные программы или краткосрочные курсы, во время которых студенты часть времени работают, что является условием для получения диплома. Большинство четырехлетних колледжей — малочисленные (менее 2 000 студентов) и частные, хотя в последнее время начали появляться государственные колледжи, созданные для талантливых студентов штата. Некоторые маленькие колледжи имеют религиозную направленность и иногда называются «колледжами Библии». Другие колледжи, имеющие гуманитарное направле-

ние, часто называют «колледжами либеральных искусств», чтобы отличить их от обычных колледжей, то есть вузов.

За каждый прослушанный курс начисляется определенное количество кредитов (очков), которые, в основном, соответствуют числу часов работы в неделю над этим курсом. Если студент зарабатывает больше минимума кредитов и выполняет требования вуза по своей специальности или специальностям, он может выбирать себе курсы свободно. Требования могут быть конкретные («методика преподавания») или общие («девять кредитов гуманитарных наук») и могут быть выполнены в любое время до получения диплома.

По окончании обучения в университетах и колледжах присуждается соответствующая степень: бакалавра, магистра, либо доктора наук.

Первый уровень — **степень бакалавра (B.D)**. Программы обучения для получения этой степени занимают 4–5 лет. Такую программу можно представить как 120 кредитов. Один курс обычно составляет 3 кредита. Предметы, требующие занятий в лаборатории, составляют 4 кредита. Степень бакалавра присуждается после завершения 40 курсов по разным предметам. Университеты, в которых можно получить степень бакалавра, также предлагают программы повышенной сложности (Honours programmes). Для завершения такой программы обычно необходимо проделать дополнительную работу, сдать специальный тест или приготовить проект. Для получения таких сертификатов требуется около года дополнительного обучения после получения степени бакалавра.

Второй уровень — **степень магистра (M.D)** представляет собой первую степень повышенной сложности (graduate). Получению этой степени предшествует обучение с последующей сдачей экзаменов по выбранным предметам и исследовательская работа (написание диссертации). Степень может присуждаться в академических и профессиональных областях. Для получения степени необходимо 2-летнее полное по времени обучение, тем не менее, этот период может изменяться в зависимости от предмета, подготовки студента и структуры программы.

Для получения степени магистра необходимо заработать 30 кредитов в процессе полного по времени обучения. Можно начать с 8 предметов, каждый предмет оценивается в 3 кредита, а также написать тезис, приравненный к 6 кредитам.

Третий уровень — **степень доктора наук (Ph.D)** представляет верхнюю ступень высшего образования в США. Для получения этой степени недостаточно пройти соответствующее тестирование. Кандидат должен представить свой исследовательский труд. Докторские программы требуют интенсивного обучения и исследования хотя бы по одному предмету той области, в которой соискатель хочет получить степень доктора. Эта степень присуждается не ранее, чем через 2–3 года после получения степени магистра по академическим дисциплинам и за исследовательскую работу в некоторых профессиональных областях.

В настоящее время в США существуют значительные различия между педагогическими учебными заведениями в области профессиональной ориентации, методики обучения и студенческой практики.

В большинстве педагогических колледжей и университетов за каждый курс студент получает три кредита, то есть три условных очка, обычно представляющих 45 часов обучения плюс лабораторная или полевая практика (один кредит — 15 часов обучения).

Четырехлетняя программа обычно приводит к получению профессиональной лицензии на право преподавания. Дополнительные очки от 24 до 30 — в период педагогической работы в течение 2–3 лет необходимы для получения постоянной лицензии.

Пятилетний срок обучения включает год интернатуры — стажировки по специальности.

Требования для обучения и сертификации учителей начальных классов составляются руководством штатов. Студенты должны сдать экзамены до начала обучения, а также после окончания курса обучения перед получением квалификации. Основная квалификация учителя — это степень бакалавра плюс сертификация. Большинство штатов предлагают сертификацию на более высокий уровень, основанную на практике и дополнительном образовании. Таким образом учителя-практики могут получить степень магистра.

Основные требования для сертификации учителей среднего образования те же, что и для учителей начальных школ. Большим различием в подготовке этих учителей служит то, что учителя средних школ изучают определенные предметы, и всю свою рабочую жизнь преподают это определенное количество предметов, а учителя начальных школ изучают все предметы, их обучение наиболее разностороннее, хотя и менее глубокое. Все штаты сертифицируют учителей согласно предметам их специализации, а также классов, в которых последние планируют преподавать.

Учителя специального образования готовятся в большинстве штатов по специально разработанной программе, как на начальном, так и на продвинутом уровне. Минимум академических требований ведет к получению степени бакалавра. На продвинутом уровне учителя специального образования могут получить степень магистра.

Законы штатов могут изменяться по вопросам персонала «пост-среднего» образования. Ответственность за определение стандартов и принятия на работу лежит на отдельном вузе. Требования вуза к преподавателям могут быть разными в зависимости от того, на каком уровне он будет преподавать, какой предмет будет преподаваться.

А теперь рассмотрим **особенности высшего педагогического образования в России.**

В Российской Федерации в настоящее время существует смешанная система: частично применяется старая система, с выпуском дипломированных специалистов, частично — новая, с выпуском бакалавров и магистров.

Во многих вузах предусмотрено присвоение образовательной степени бакалавра со сроком обучения 4 года, специалиста (промежуточный уровень) со сроком обучения 5 лет, и магистра (срок обучения 6 лет).

**Бакалавр** — первая степень высшего образования. После получения диплома бакалавра выпускник может либо работать по выбранной специальности, либо продолжить образование для получения квалификации дипломированного специалиста, или академической степени магистра.

**Магистр** — начальная ученая степень или квалификация, приобретаемая студентом после окончания магистратуры (освоения специальной программы обучения).

В современной России нормативный срок подготовки магистра (при очной форме обучения) — 2 года. Однако предварительно студент должен освоить программу подготовки бакалавра (4 года) или специалиста (5–5,5 лет). Квалификация присваивается по результатам защиты магистерской диссертации на заседании Государственной аттестационной комиссии и даёт право поступления в аспирантуру.

Переход на двухуровневую систему предполагает, что содержание образовательной программы в вузе должно быть объединено в четыре цикла (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; общие математические и естественнонаучные дисциплины; дисциплины профессиональной подготовки и, наконец, факультативные дисциплины). Все указанные циклы делятся на блоки. Цикл дисциплин профессиональной подготовки вариативный и состоит из двух блоков — общие дисциплины профессиональной подготовки и специальные дисциплины профессиональной подготовки. В свою очередь каждый из этих блоков включает два модуля: общие и специальные дисциплины (общие психолого-педагогические дисциплины и общие отраслевые дисциплины; специальные психолого-педагогические дисциплины и специальные отраслевые дисциплины).

В образовательной программе предусматривается больше академической свободы вузов по формированию содержания образования. В ней выделены федеральный и региональный (вузовский) компоненты и расширен объем часов дисциплин по выбору.

Модификация образовательной программы и коренная перестройка организации учебного процесса в вузе являются также основными элементами при переходе к кредитной схеме оценки знаний студентов. Эта процедура предусматривает переход в рамках эксперимента на многобалльную (10- или 100-балльную) систему оценок, которая должна быть связана с балльно-рейтинговой системой вуза.

Европейская система зачетного перевода (ECTS) служит инструментом академической мобильности и международного признания квалификаций. В условиях России, где практически отсутствует академическая мобильность, введение ECTS в систему высшего образования окажется полезным, как для иностранных студентов, обучающихся в вузах России и вузах государств-членов СНГ, так и для российских студентов, имеющих финансовые возмож-



ности продолжить свое образование в каком-либо зарубежном университете. В рамках академической мобильности студент также может возвратиться в родной вуз после освоения части образовательной программы в другом учебном заведении.

В настоящее время в официальном рейтинге министерства имеется 79 педагогических учебных заведений, включая классические университеты. Подготовку учителей ведут также лингвистические и другие гуманитарные вузы.

Что касается общих изменений, то с принятием закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» подготовка стала лучше контролироваться государством. Были введены государственные образовательные стандарты по подготовке учителей. Они существуют по специальностям: для учителей иностранного языка, русского языка и литературы и другие.

При разработке стандартов для программы бакалавриата в вузе был избран учебный план, включающий в себя три компонента — федеральный, региональный и школьный. Предполагается, что большинство студентов, получив эту степень, будет работать учителями-предметниками в общеобразовательных школах и преподавать один или два предмета. Государственные образовательные стандарты разделены на четыре тематических компонента, которые, в свою очередь, разбиты на группы по специальностям. В отличие от прежнего учебного плана, регламентировавшего процесс обучения или «исходные данные», новые стандарты фиксируют конечные результаты учебной деятельности.

Государственным стандартом устанавливается, какими общекультурными (необходимыми для развития личности обучающегося) и специальными (педагогика, психология и одна или две предметные области) знаниями, умениями и навыками должен обладать каждый выпускник педагогического учебного заведения.

Важной проблемой является совершенствование магистратуры — сравнительно новой ступени в образовании. Основа магистерской подготовки — самостоятельная исследовательская работа магистрантов в определенной области науки. Развитие магистратуры поможет существенно повысить качество образования, приблизить по форме университетское образование России к образовательным системам ведущих мировых держав, а главное — стимулировать мотивацию студентов к серьезному самостоятельному освоению образовательно-профессиональных программ.

Как упоминалось ранее, в России существует смешанная система присуждения ученых степеней: частично применяется новая система с выпуском бакалавров (4 года) и магистров (6 лет), частично-старая, с выпуском дипломированных специалистов (5 лет). Вместо западной высшей единой степени доктора (философии и тому подобное) применяется система германского образца, в которой существует две ученых степени:

1. кандидат наук,
2. доктор наук.

При этом степень кандидата наук присуждается диссертационным советом и утверждается (принимается решение о выдаче диплома кандидата наук) Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки России, а степень доктора наук — присуждается президиумом ВАК на основании ходатайства диссертационного совета.

Для получения степени кандидата или доктора наук необходимо подготовить диссертацию и защитить ее на заседании специализированного диссертационного совета. Для защиты диссертации на соискание степени доктора в настоящее время необходимо иметь степень кандидата наук.

В отличие от России, в США, Великобритании и целом ряде других европейских государств, присоединившихся к Болонскому соглашению, проводится гармонизация номенклатуры ученых степеней, предполагающая установление единых требований для трех степеней в каждой отрасли знаний и присуждаемых аккредитованным высшим учебным заведением:

1. бакалавра,
2. магистра,
3. доктора философии (здесь, как уже отмечалось, под философией понимаются науки вообще, а не собственно философия).

Аналогом Российской ученой степени кандидата наук в большинстве стран выступает степень доктора философии (Ph.D.) и многочисленные, но реже присуждаемые и приравненные к ней ученые степени. Приблизительным аналогом ученой степени доктора наук в странах с «одноступенчатой» системой ученых степеней служит степень Doctor of Science (D.Sc.).

С принятием закона о переходе на двухуровневую систему высшего образования Россия сделала один из самых важных шагов в присоединении к Болонскому процессу и интеграции в образовательное пространство Европы. Его основные задачи — создание в Европе единой системы образовательных ресурсов. Любой молодой человек в соответствии с Болонской декларацией сможет получить образование в любом европейском вузе, где за прослушанный курс лекций ему выставят баллы, признаваемые во всех европейских государствах-участниках Болонского соглашения.

По мнению авторов Болонского процесса, европейские студенты должны получать такие квалификации, которые дадут им возможность эффективно учиться дальше (после бакалавриата в магистратуре и потом в докторантуре) и работать по всей Европе. Болонский процесс позволяет «найти общий знаменатель европейского образования». Вместе с другими государствами-участниками Россия станет разрабатывать сопоставимые квалификации по направлениям подготовки для всей Европы.

Таким образом, по мере преодоления некоторых, рассмотренных выше особенностей систем высшего педагогического образования Великобритании, США и России, участие в Болонском процессе будет способствовать тому, что престижность высшего образования в России будет расти. В частности, под влиянием возможности найти высокооплачиваемую работу в Европе по специальности — у молодежи появится дополнительный стимул для

обучения в вузе. К тому же во время обучения в вузах Европы российские студенты смогут воочию познакомиться с реальными условиями жизни и работы на Западе, что в большей степени позволит им избежать ошибок при принятии решений о поиске работы за рубежом.

Отмеченные преимущества особенно важны для студентов педагогических вузов — будущих учителей, так как в силу специфики их профессии они станут проводниками Болонских принципов в образовательных учреждениях России и остальной Европы.

### *Литература*

1. Зона Европейского Высшего Образования. Совместное заявление европейских министров образования. Болонья. — 19 июня 1999 года.
2. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. — М.: РЕЦЭП, 2005.
3. Лондонское коммюнике. К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира. — 18 мая 2007 года.
4. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в редакции от 31 декабря 2005 г.).
5. *Гребнев В.* Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса // Высшее образование в России. — 2007. — № 9. — С. 3–13.
6. *Грибов А.* О некоторых концептуальных проблемах введения бакалавриата // Высшее образование в России. — 2007. — № 8. — С. 26–29.
7. *Сатинова В. Ф.* Британия и британцы. — М.: Вышэйшая школа, 2004. — С. 334.
8. *Степанова С. Н.* Образование в Америке в прошлом и настоящем. — М.: МГПУ, 2006. — С. 92.

## ДИСКУССИИ

С.В. Куваева

### Проблемы раннего развития и раннего обучения детей

**В** настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства (ранний возраст 1–1,5 – 3–3,5 лет). Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что первые годы жизни — период наиболее интенсивного познавательного и нравственного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

«Вирус» под названием «раннее развитие детей» поразил большинство молодых родителей крупных городов. «Моя дочь уже в 3 года читает...» — «А мой сын в 2,5 — считает», — хвастаются мамы малышей друг перед другом. Широкий размах увлечения методиками воспитания вундеркиндов спровоцирован появлением молодых неработающих, но образованных мам с нереализованными амбициями [5].

Необходимо пояснить, что в этом случае понятие «развитие» употребляется ошибочно, так как на самом деле оно подразумевает психическое, физическое и интеллектуальное формирование личности. Но в домашних «школах для младенцев» занимаются не столько развитием, сколько досрочным обучением тем предметам, которые ребенок позже изучает в начальной школе. Энтузиазм мам и пап подогревается необходимостью сдачи тестов при поступлении в элитные школы. Таким родителям кажется, что с помощью раннего обучения они дадут ребенку «ранний старт», повысив его конкурентоспособность в дальнейшей жизни.

Дети прекрасно развиваются в раннем возрасте, поглощая умопомрачительные объемы информации, если им не мешают взрослые. Независимо от того, стремятся ли родители развить ребенка или не делают этого, — он пройдет колоссальный этап развития именно в первые три года жизни, из которых особенно насыщен первый год. Это происходит просто потому, что ребенок так психически устроен. Но родители, зная об этой природной особенности ребенка и не вполне понимая, зачем она нужна, боятся чего-нибудь недодать

своему чаду. Многие из них окрылены идеей развития гения, чтобы гордиться своими достижениями в воспитании ребёнка. Ну очень хочется маме двухлетнего малыша сказать другой маме: «А наш уже читает!» И непременно подчеркнуть — «вот чего мы достигли!», подразумевая, «какая я молодец, какая я замечательная мама» [5].

Раннее обучение ребенка — это проблема родителей, а не детей. Это всегда стремление испытать гордость за свои родительские достижения, даже если мама и папа искренне уверяют, что они хотят только общения с ребенком, хотят дать ему только самое лучшее. Причем очень часто родители стремятся к этому любой ценой, и все неудачи ребенка рассматривают как личное поражение, подтверждение собственной несостоятельности. Педагоги и психологи из практики знают, что если к ним пришел ребенок, прошедший школу «раннего развития», то это, прежде всего, проблемные родители, а потом уже — трудные дети.

### **Позитивные стороны раннего обучения**

Главным аргументом приверженцев идеи раннего обучения служит генеральная особенность развития головного мозга ребенка. Способности младенцев просто невероятны. И сейчас ученые дают этому объяснение. При рождении мозг ребенка весит около 340 грамм, и в течение первых лет растет с невероятной быстротой. К концу первого года его вес достигает приблизительно 1 100 граммов. А к 5 годам вес мозга ребенка составляет около 90% веса мозга взрослого человека. Многочисленные структуры мозга тоже претерпевают существенные изменения, проходя определенные стадии созревания. Наличие коры головного мозга отличает людей от животных. Высоким умственным способностям — мыслительной деятельности, памяти, языковым способностям, математическому мышлению мы обязаны развитию коры головного мозга. У новорожденных кора не слишком хорошо развита, в отличие от подкорковых структур. Но по мере увеличения ее веса, размера и образования нервных соединений, связывающих клетки, она развивается. И именно формирование нервных соединений, связывающих каждую клетку с множеством других, влияет на развитие мозга. А формирование связей у младенцев идет с космической скоростью. Эта скорость продолжает быть большой до 6-летнего возраста (максимальна она до 2,5–3 лет), а потом замедляется. По мере взросления ребенка рост числа связей постепенно прекращается, а потом и вовсе начинается обратный процесс. Недействующие синаптические связи атрофируются и умирают, те же связи, которые активно используют, становятся прочными и стабильными. Именно благодаря этим особенностям развития мозга, дети с рождения имеют экстраординарные способности. И в возрасте до 2,5–3 лет их легко можно научить тому, чему у нас детей учат гораздо позже и с трудом (это и чтение, и математика в объеме двух классов начальной школы, и иностранные языки, и многое другое).

В течение первого года жизни мозг развивается на 60%, а к трем годам — на 80%. В самом деле, — это впечатляет! Но это развитие происходит

не за счет появления новых клеток мозга, то есть серого вещества, а за счет разветвления нервной сети, миелинизации нервных волокон и образования связей между ними, — качественного развития высшей материи. Это говорит о том, что задача развития головного мозга — это не столько накопление информации, сколько ее систематизация. Задача накопления информации решается примерно до исполнения малышу 9–10 месяцев, а затем начинается ее систематизация и, параллельно, продолжается накопление.

Зачем же ребенку нужно, чтобы к трем годам была накоплена и систематизирована большая часть информации о внешнем мире? Человек существо социальное и ему необходим развитый мозг, чтобы он мог успешно интегрироваться в социум. Для этого необходимо овладеть многими понятиями. Например, надо знать иерархию группы и общества, различные формы взаимоотношений между ее членами, запретные зоны, свое положение в группе, культурные особенности, быт и систему хозяйствования. Но кроме этого необходимо также знать и то, что позволит выжить, понять взаимосвязи с окружающим миром и уметь ориентироваться в нем. А для этого необходимо знать животный и растительный мир, атмосферные и астрономические явления, смену времени суток и времен года, и так далее. Таким образом, к моменту активной социальной адаптации (социализации), которая начинается у ребенка примерно в 3–3,5 года, он должен знать все, что поможет ему жить по законам группы и выжить в природной среде обитания. Поэтому в зависимости от сложности устройства социума и условий выживания ребенок усваивает тот или иной объем знаний и проводит взаимосвязи между полученными понятиями. С этой точки зрения его развитие в указанный период должно быть оптимальным, востребованным жизненной необходимостью [6].

Одним из парадоксов нашего времени является то, что функциональные возможности человеческого организма остаются неизменными с древних времен, а знать и уметь надо несоизмеримо больше, чем раньше. Этим объясняется наметившаяся в современной педагогике тенденция к более раннему интенсивному обучению — в педагогической практике широко применяются методики раннего развития; в более раннем возрасте, чем прежде, начинается и школьное обучение. Поэтому попытки навязать ребенку программу развития определенную не его естественным образом жизни, а рекомендациями папы или мамы, — Н. Зайцева, Г. Домана или Б. Никитина — мы неизменно вторгаемся в процесс индивидуального развития ребенка и нарушаем его.

С другой стороны, если ребёнком не заниматься, не развивать его, — он будет ущербным, у него также будет много проблем, и его тоже можно будет считать трудным ребёнком. Тогда встаёт закономерный вопрос: «А как заниматься развитием ребёнка?». Почему-то часто считают, что познавательные процессы развиваются только тогда, когда ребенок сел за стол и начал писать буквы. А ведь развитие познавательных процессов происходит и тогда, когда мама с ребенком 3–4 лет идут в лес, и она спрашивает: «Смотри, вот ромашка. Она какая? Какие у нее лепесточки?» И вместе с ребенком это проговаривает. А потом говорит: «А вот фиалка. Она какая?» А потом спрашивает: «Как тебе кажется, что похо-

жего у них и что разного? Ведь они обе цветочки». То же самое можно сделать, когда ребенок сидит за столом и мама спрашивает его: «Как тебе кажется, сейчас мы обедаем или завтракаем? А что на столе такого, чего не было за завтраком?» А еще лучше, если она его спрашивает до того, как накрывает на стол. Она может поинтересоваться: «А что мы с тобой поставим на стол, когда будем обедать?». Вот это «заземлённое» действие и есть развитие познавательных процессов в раннем возрасте, по крайней мере, прежде всего [5].

### **Негативные стороны раннего обучения**

Возможности раннего обучения действительно колоссальны и есть психологические механизмы их задействования. В общем, это не новая и вполне доступная психолого-педагогическая информация. Авторы методик раннего обучения всегда подают эту информацию как некую диковинку, известную только им. Им кажется, что все остальные просто слепцы, которые не видят этих возможностей ребенка.

Интересен и тот факт, что подавляющим большинством разработчиков идей раннего развития являются мужчины: Глен Доман, Масару Ибука, Борис Никитин, Николай Зайцев [1; 2; 4]. Однако сегодня в психологии доказано (в том числе отечественными исследователями), что в отличие от женщины, мужчина в полной мере не способен идентифицировать себя с ребенком раннего возраста. Психологическая идентификация с ребенком, это особое состояние женщины-матери, позволяющее ей точно понимать все потребности малыша. Именно поэтому в древних обществах мужчина допускался к воспитанию только после исполнения ребенку 5, а то и 7 лет. В некоторых русских общинах (местностях) для мужчины считалось позором, принимать участие в воспитании детей до 3 лет. Если он совершал подобный проступок, то женщины могли его публично побить и с криками выгнать из дому. Отец мог баловать маленького ребенка (ребёнка раннего возраста), но не мог воспитывать или учить его. Известно также, что мальчики переходили на «мужскую половину» не ранее исполнения им 5–6 лет.

В этих правилах поведения заключались прекрасное знание психологии пола и многовековая мудрость — только женщина-мать может точно чувствовать потребности маленького ребенка и не сможет ему навредить. Мужчина же стремится к нововведениям, плохо рассчитывает силу ребенка, который может стать жертвой оплошности или неудачного воспитательного эксперимента. Вот когда малыш окрепнет и подрастет, у него появится потребность расширить поле деятельности, тогда ему необходимо социальное участие мужчины.

Итак, мужчины придумали, «на какие кнопки надо нажимать», чтобы получить вожделенный результат — маленького гения. А что же придумали женщины? А женщины оказались намного мудрее и придумали программу поощрения и поддержки грудного вскармливания, методы мягкой адаптации новорожденного к внеутробному существованию и методику спонтанного развития творческих способностей ребенка.

Есть, как упоминалось выше, нейрофизиологические законы развития мозга. Нейропсихолог А.В. Семенович считает, что энергетический потенциал мозга ограничен в каждый момент времени, поэтому если мы тратим энергию на несвоевременное развитие какой-то психической функции, то возникает дефицит там, куда эта энергия должна была быть актуально направлена. Раз внешняя среда требует выполнения определенной задачи, мозг ее будет выполнять, но за счет каких-то других структур психики [5].

Два–три года — это период активного развития сенсомоторной и эмоциональной сферы ребенка. А если вы начинаете его учить писать, читать, считать — перегружать его познавательные процессы, — то вы отбираете энергию, в частности, у эмоций, у чувственного развития ребёнка. И у маленького ребенка «полетят» (в развитии) все эмоциональные процессы и, скорее всего, сорвутся какие-то программы соматического (телесного) развития. Вполне вероятно проявление каких-то психосоматических дисфункций, что-то может заболеть, и ребенка даже начнут лечить.

Последствия этого раннего «отбора психической энергии», кстати говоря, могут сказаться и не сразу, и тогда родители 6–7 летнего ребёнка начинают удивляться, откуда «вдруг» берется энурез, откуда «вдруг» берутся детские страхи, тревожность. Далее, почему «вдруг» возникают эмоциональные срывы в пубертате (в подростковом возрасте), «никто не понимает», почему ребенок «стал» чересчур агрессивным и/или гиперактивным [5].

### **Социально-психологические цели раннего обучения**

Многообещающее раннее обучение ребенка, которое взрослые начинают осуществлять, чуть ли не на следующий день после родов (чтобы не опоздать), не отличается содержательным разнообразием. Если мы посмотрим, какой именно набор знаний вкладывается в понятие «раннее развитие», то мы увидим, что это чтение и счет. Еще говорят о живописи, иностранных языках и музыке, но мало. Если мы вспомним, какой объем системной информации должен на своём уровне усвоить ребенок (иерархия и культура группы, различные формы поведения, объекты живого и неживого мира, атмосферные и астрономические явления и так далее). Возникают вопросы, а не обедняем ли мы его? Не сводим ли мы его поистине гениальные возможности к собственным примитивным представлениям о том, что такое гениальность?

Наверное, для мамы, которая не знает иностранного языка, не умеет складывать в уме трехзначные числа и не любит читать книги, высшее проявление гениальности — это умение бегло читать и считать. Но с точки зрения ребенка это совсем не так. Он готов усваивать знания по зоологии, ботанике, изучать звездное небо, рассматривать облака, познавать водный мир, мифологию потому, что это ему интересно. Но взрослым трудно дать ему эти знания, они просто не знают этого сами, зато все они, в принципе, знают алфавит и цифры.

Специфика детского восприятия состоит в том, что лучше всего они усваивают только то, что видят и слышат, то, что получают в непосредственном общении со взрослыми. Но видеть они должны не знаковые символы (циф-



ры и буквы), а объекты внешнего мира и взаимоотношения в группе людей. Из многолетнего опыта воспитания детей первых лет жизни могу сказать, что они очень хорошо запоминают информацию на слух (в этом возрасте практически у всех детей сензитивный период в развитии аудиальной модальности). Трехлетний ребенок способен рассказывать наизусть сказки и стихи, которые не раз слышал от матери или бабушки в 1,5 года притом, что эти стихи ему позже больше ни разу не читали. Но малыш не может в 3 года воспроизвести стихи и сказки, которые он прочел в 2 года сам. И здесь дело не в технической стороне запоминания, а в эмоциональности восприятия. Ребенок продуктивно воспринимает то, что передано в непосредственном общении и окрашено определённой эмоцией и множеством «взрослых» интонаций. Текст же, который малыш читает самостоятельно, не расцвечен эмоциями, потому что малыш пока не имеет опыта эмоциональной передачи информации. Этот опыт складывается у него в результате длительного ежедневного общения, в результате слушания рассказов и переживания различных событий.

Авторы различных методик исходят из постулата о том, что чем раньше начать обучение, тем гениальнее будет воспитанник. На неопытных родителей это действует неотразимо: оказывается, мой ребенок может запросто стать гением! «Волшебная палочка» для чудесного превращения младенца в вундеркинда берется из богатого набора известных новаторских «брендов»: Монтессори («Ах!»), Никитин, Зайцев, Тюленев и другие. Чем подходы к раннему обучению отличаются друг от друга, что положительного способны они дать ребенку, а чем могут ему навредить?

### **Система М. Монтессори**

Мария Монтессори, итальянская педагог-дефектолог, занималась проблемой обучения умственно отсталых детей в первой половине XX века. Она разработала упражнения со стимульным материалом, — с картонными рамками, карточками и кубиками, тренирующими у детей мелкую моторику пальцев (на кончиках которых находятся нервные окончания, стимулирующие речевые центры в коре головного мозга). Умственно отсталые дети (с которыми долго индивидуально занимались) не только научились говорить, но и начали читать, писать и считать раньше своих сверстников из обычной школы. И тогда М. Монтессори предположила, что те же упражнения (развитие мелкой моторики — развитие речи и тому подобное) могут помочь и при обучении здоровых детей [3]. Сегодня в монтессори-садиках по всей Европе в одной группе занимаются дети разного возраста и уровня знаний, старшие и более опытные своим примером помогают новичкам. Сложение и вычитание познается с помощью, например, разноцветных бусин, нанизанных на нитку в различном порядке, а читать дети учатся по специальным картинкам. Елена Смирнова, заведующая лабораторией психологии детей дошкольного возраста Психологического института РАО, считает, что эта система в ее традиционном варианте «ограничивает речевое взаимодействие детей и их фантазию». Фактически на этих уроках фантазия, воображение, эмоциональные

стороны маленькой личности не находят выхода. Человеческая природа такова, что со временем недостаток общения и бедность эмоциональной жизни приводят к расстройствам психики и психосоматическим заболеваниям [6].

### **«НУВЭРС» Никитиных**

Семье Никитиных принадлежит идея «НУВЭРСа» — Необратимого Угасания Возможностей Эффективного Развития Способностей. Не дав ребенку до трех лет особых умений, родители, по мысли Никитиных, лишают его возможности в будущем приобретать знания и, в конечном счете, не дают раскрыться личности маленького человека.

На своих семи детях Никитины опробовали оригинальный метод развития способностей с помощью кубиков, таблиц, логических задач. По системе Никитиных дети должны не только умственно воспринимать знания, но и физически развиваться, чтобы тело, не перегруженное лишней одеждой, не отягощенное сверхкалорийной пищей, легко и охотно откликалось на решение интеллектуальных задач [4]. Минусом системы Никитиных можно признать то, что в ней акцент сделан на физическое и интеллектуальное развитие, в ущерб эмоционально-чувственному формированию личности.

Сотрудники Института психологии РАН неоднократно предпринимали попытки понять особенности развития детей, воспитанных в семье Никитиных. Но от предложения протестировать детей и дать научную оценку этой методике родители-новаторы отказывались. Интересно, что дети Никитиных крайне неохотно рассказывают о своем раннем развитии, и никто из них не попытался повторить родительские эксперименты на собственных детях. Система Никитиных, казалось бы, нацеленная на воспитание гениев, вырастила из них совершенно обычных, хотя и образованных людей, с развитым геометрическим интеллектом.

### **«Складовые кубики» Н. Зайцева**

Свои авторские кубики питерский педагог Николай Зайцев создал, «увидев» единицу строения языка не в слоге, а в так называемом складе. Склад — это пара из согласной с гласной, или из согласной с твердым или мягким знаком, или же это одна буква. Вот эти склады Зайцев и написал каждый на отдельных гранях кубиков. Пользуясь этими складами, ребенок начинает составлять слова. Кубики отличаются по цвету, размеру и звуку — их наполняют разным содержимым: деревянными палочками (для кубиков с глухими звуками), металлическими крышечками (для звонких кубиков-звуков), бубенчиками или колокольчиками (для кубиков с гласными звуками). Это помогает детям интонационно почувствовать разницу между гласными и согласными, звонкими и мягкими звуками. Кубики Зайцева помогают детям 3–4 лет научиться читать с первых занятий.

Конечно, выучиться чтению по традиционным методикам труднее, чем по «кубикам Зайцева». Дело в том, что двухлетний ребенок способен без осо-

рых проблем выучить, какие звуки передаются какими буквами, но ничего прочесть он при этом все равно не сумеет, потому что он пока не способен понять, что отдельные звуки надо сливать в слоги и слова. В методике Н. Зайцева «тупость» двухлетнего малыша преодолевается хитрым способом: ребенку предъявляется, например, буквосочетание «МА» как один неделимый символ-склад. Подобных складов оказывается очень много — около двух сотен, однако выучить «пару сотен» складов малышу все же проще, чем догадаться о том, что склады (условные слоги) получаются из отдельных букв. Но впоследствии, в традиционной школе, маленькому умнику придется фактически переучиваться, чтобы научиться читать традиционным способом. Тогда непонятно, зачем было осваивать «складовое» чтение?

### «Читать раньше, чем ходить»

Так называется методика **Виктора Тюленева** [7], обосновавшего достижения в педагогике на опыте воспитания собственных дочерей. Он использует для домашнего образования карточки с буквами и цифрами, которые следует с самого рождения вешать над кроваткой малыша и показывать ему регулярно. Стены детской следует также украсить географическими картами, таблицей периодических элементов Д.И. Менделеева, портретами поэтов и писателей. В одной семье девочка с помощью методов В. Тюленева научилась читать в год, а через два месяца цитировала наизусть «Бородино» М.Ю. Лермонтова, печатала на машинке и сама составляла из магнитных букв слова на холодильнике. Это впечатляет! Однако, маме приходилось скрывать от окружающих способности своей дочери.

Психологи и медики утверждают, что активные образовательные эксперименты над «младенцами» не проходят бесследно. Психотерапевты приводят в качестве примера жалобы родителей на «ранообучаемых» детей: «Мальчику 3,5 года, после садика водим на музыку и английский язык, при этом он плачет и кричит»; «Девочке 2 года, она не хочет ни рисовать, ни лепить. Быстро «накалякает» и бежит машинки катать!»; «Нам 5 лет — читает только из-под палки, только, если ремень видит».

Все программы воспитания гениев построены так, будто конечная цель состоит в том, чтобы ребенок в дошкольном возрасте лишь усвоил материал начальных классов. Конечно, семилетнему «грамотею» проще учиться в первых классах, но когда приходит время заниматься всерьез информатикой или алгеброй, вдруг выясняется, что преимущества на стороне тех, кто с самого начала привык корпеть над обычными учебниками под присмотром заурядных учителей. После поступления в вуз становится окончательно ясно, что ранний форсированный старт не обеспечил «вундеркинду» преимуществ по сравнению с одноклассниками. Сторонникам раннего обучения часто приходится отбиваться от критиков, которые говорят о том, что детей нельзя лишать детства. Многие методики акцентируются на легкости усвоения знаний, создается обманчивое впечатление, что ребенок учится как бы играючи,

безо всякого умственного усилия. После столь активного обучения в младенчестве у подросших вундеркиндов формируется эмоционально ущербная психика, не способная воспринимать в школе все усложняющиеся задания. Такие дети страдают заикленностью на каких-то идеях, им трудно самостоятельно сконцентрироваться, они постоянно перевозбуждены, требуют к себе повышенного внимания учителя. Профессор Елена Смирнова считает, что, стремясь обучать 2–3-летнего ребенка чтению и счету, родители подсознательно устраниваются от необходимости «опуститься» до его интересов и потребностей. Не всякий взрослый умеет играть с ребенком — встать на колени, ползать за машинами, говорить «за зайчика». Очень часто, не наигравшись досыта в раннем детстве, вундеркинды наверстывают упущенное в школе, предпочитая урокам игры под партой. Представители традиционной психологии и педагогики считают, что раннее развитие (излишне раннее обучение) — явление психолого-педагогически нездоровое прежде всего потому, что в его основе лежит совершенно ложная идея о том, что учить годовалого ребенка намного легче, чем шестилетнего. Профессор Елена Смирнова считает, что драма заключается в том, что родители не понимают возрастной психологии, не знают особенностей восприятия, мышления, интеллекта ребенка. Никто не спорит, что развивать ребенка необходимо, но все хорошо в свое время [6].

Психологи настаивают на том, что до 5 лет, без активного познавательного интереса со стороны ребёнка, усиленно обучать читать и писать — значит, наносить вред детской психике, которая ориентирована на игровые способы познания мира и не способна адекватно «переваривать» информацию, выраженную в абстрактных для ребенка символах. Если вовремя не остановиться в чрезмерно активном стремлении воспитать гения, то, возможно, потом придется лечить ребенка от заикания, энуреза, бессонницы, гастрита и других психосоматических заболеваний. Хотя есть в «эпидемии» раннего обучения («ускоренного» обучения) и положительный аспект. Здравомыслящие родители, «переболев» новомодными педагогическими методиками, возвращаются к играм в «Ладушки» и сказкам про «Колобка» (у ребёнка должно быть *игровое* детство!). Психологи признают, что проверенные десятками поколений методы воспитания гораздо лучше (продолговато эффективнее) новомодных образовательных продуктов.

Итак, необходимость в раннем развитии, именно психологическом развитии, а не обучении (!) ребенка несомненна, но методы, которые пытаются для этого использовать, оставляют желать лучшего. Опережение так же пагубно, как и отсрочка. Всему свое время. Во всяком случае, не нужно торопиться и ставить эксперименты на собственном ребенке, тем более что никто из разработчиков этих методик не говорит о том, что происходит с гениальностью чада к исполнению ему 25–30 лет. А это очень важно, потому что только к этому возрасту можно произвести полную оценку педагогического воздействия на ребенка (на человека) за все предшествующие годы. Если после всех

воздействий и воспитательных мер к 30 годам мы получим яркую личность, человека с устойчивыми нравственными понятиями, способностью к творчеству и широкими интеллектуальными возможностями, значит, мы получили хороший педагогический результат. А если нет?...

### *Литература*

1. *Доман Г.* Гармоничное развитие дошкольника. – М.: Аквариум, 1996.
2. *Ибука М.* После трёх уже поздно : пер. с англ. – М.: РУССЛИТ, 1991.
3. *Монтессори М.* Мой метод. – М.: изд-во АСТ, 2006.
4. *Никитин Б. П.* Мы, наши дети и внуки. – М.: Молодая гвардия, 1989.
5. *Семенович А. В.* Отстаньте от детей // Школьный психолог. – 2000. – № 14.
6. *Смирнова О. Е.* Дошкольник в современном мире : Книга для родителей. – М., 2006.
7. *Тюленев П. В.* Читать раньше, чем ходить. – М.: Знание, 1996.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»  
2008, № 4 (29)**

**Аквилева Галина Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Апарина Юлия Игорьевна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Валявко Светлана Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Городничева Марина Ивановна** — старший научный сотрудник лаборатории раннего языкового образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Донцов Дмитрий Александрович** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

**Донцова Маргарита Валерьевна** — старший преподаватель кафедры общей психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Дубровская Елена Александровна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры эстетического развития дошкольников Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Илюшина Наталья Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Коньшева Наталья Николаевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного начального образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Крохина Светлана Александровна** — ассистент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, педагог детского сада № 2366.

**Куваева Светлана Владимировна** — старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

**Кудряшёв Алексей Валерьевич** — кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Майер Алексей Александрович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ.

**Москвитина Ольга Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

**Панфилова Марина Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Московского Государственного медико-стоматологического университета.

**Ромашина Светлана Яковлевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Степанова Светлана Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры отечественной и зарубежной филологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Титова Оксана Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Топильская Елена Евгеньевна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии факультета специальной педагогики, ученый секретарь Ученого Совета ГОУ ВПО МГПУ.

**Шулекина Юлия Александровна** — ассистент кафедры логопедии факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 4 (29), 2008

**Главный редактор:**  
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*  
Редактор:  
*Р.Д. Смирнова*  
Компьютерная верстка, макет:  
*О.Г. Арефьева*

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.*

Подписано в печать: 20.12.2008 г. Формат 70×108 1/16.  
Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж: 1 000 экз.