

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 1 (7)**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ  
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

Издаётся с 2007 года  
Выходит 4 раза в год

**Москва  
2009**

**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 педагогическое образование

<i>Геворкян Е. Н.</i> Проблемы перехода педагогических университетов на уровневое образование.....	5
--	---

### Проблемы профессиональной подготовки

<i>Стойлова Л. П.</i> Система формирования исследовательских умений у будущих учителей.....	11
<i>Черноземова Е. Н.</i> Слово как способ работы над собой.....	19
<i>Яковлева И. М.</i> Ретроспективный анализ требований к профессионализму олигофренопедагога.....	33
<i>Подгорная А. К.</i> Применение технологии «обучение как исследование» в процессе преподавания педагогики.....	40
<i>Поставнева И. В.</i> Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов.....	52

### Психология

<i>Белова С. С., Овсянникова В. В.</i> Особенности экспертного оценивания интеллекта младших школьников.....	60
--	----

### Теория и практика обучения и воспитания

<i>Александрова В. Г.</i> Мир духовных исканий учителя.....	67
<i>Погодина С. В.</i> Значение художественных эталонов в творческом становлении дошкольников.....	74
<i>Недрогайлова Е. А.</i> Воспитание сотрудничества — облагораживание сердец всех его участников.....	81
<i>Колоскова О. П.</i> Возможности учебника математики в формировании общеучебных умений младших школьников.....	84
<i>Небратенко С. В.</i> Педагогические аспекты становления социальной идентичности.....	91

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Браткова М. В.* Занятия с ребенком с осложненной формой умственной отсталости ..... 95
- Русецкая М. Н.* Изучение дислексии: от клинической парадигмы к социокультурной ..... 104

**История отечественного педагогического образования**

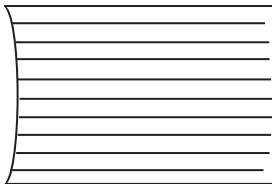
- Богуславский М. В.* Развитие гуманистических традиций воспитания в отечественном образовании начала XX века ..... 113

**Научная жизнь**

- Научно-практическая конференция «Формирование исследовательских умений у будущих учителей: проблемы, опыт, перспективы ..... 124
- «Истинное воспитание ребенка — в воспитании самих себя» ..... 129
- Амонашвили Ш. А.* Воспитывать других можно только через себя ..... 133

**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2009, № 1 (7).....**

142



## ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Е.Н. Геворкян**

### **Проблемы перехода педагогических университетов на уровневое образование**

**С**истема образования и воспитания наилучшим образом отражает культурное своеобразие любой цивилизации. Для России как **евразийской** цивилизации всегда было свойственно особое отношение к воспитанию детей, их образованию, примерами чего служат богатейшие традиции народной педагогики, педагогическое наследие К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, а также создание в период Советского Союза мощнейшей воспитательной системы — пионерской и комсомольской организаций, которые, несмотря на излишнюю политизированность, до сих пор служат примером эффективной организации воспитания подрастающего поколения.

Русской педагогике никогда не были близки идеи «свободного воспитания» детей, их естественного взросления и самостоятельного вхождения во взрослую жизнь. Поэтому в России педагогу традиционно отводится роль проводника ребенка во взрослую жизнь, духовного и интеллектуального наставника, скульптора его личности. Отсюда и сложившиеся традиции высшего педагогического образования. Для европейского образования характерна подготовка учителей в классических университетах, где не предполагается фундаментальной проработанности концепции педагогического образования, выстраивания научно-обоснованных учебных программ и планов.

Московский городской педагогический университет (МГПУ) с самого начала создавался Правительством Москвы как педагогический университет, что нашло отражение в обеспечении высоких стандартов учебно-воспитательного, научно-исследовательского процессов, материально-технической базы.

Несколько слов о вузе. В настоящее время на 20 факультетах, часть из которых объединена в 5 институтов университета, обучается 18 тысяч студентов. Ядро студенческого коллектива составляют молодые люди, связанные со школой семейными традициями — дети учителей и работников образовательной сферы, а также выпускники педагогических колледжей, базовых

университетских школ, гимназий, лицеев, учебно-воспитательных комплексов. Более 900 человек обучаются в аспирантуре, докторантуре и системе соискательства.

Сегодня МГПУ реализует широкий спектр естественнонаучных, гуманитарных, социальных специальностей и специализаций по программам довузовского, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, что особенно важно для педагогического образования, поскольку формула «образование **на** всю жизнь» в этой сфере не может быть эффективной. «Образование **через** всю жизнь» — только такой подход должен сегодня характеризовать профессиональную деятельность педагога.

За 14 лет интенсивного развития в МГПУ создана архитектура непрерывного педагогического образования, где вертикали обеспечивают преемственность образования, его поступательный характер, а горизонталы — интеграцию, сотрудничество с учреждениями общего, профессионального образования, научно-исследовательскими институтами, общественными организациями.

Сотрудничество с учреждениями общего образования строится на взаимодействии с профильными классами в 250 школах Москвы, которые пришли на смену не оправдавшим себя педагогическим классам. Задачи ориентации на педагогическую профессию, поиск наиболее мотивированных к этому роду деятельности учащихся успешно решаются в рамках экспериментальных площадок МГПУ и разнообразной профориентационной работы на всех уровнях университета. Результат — набор этого года. Средний конкурс 3 человека вместо 2,4 в 2007 / 2008 учебном году. Целевой набор 321 человек. Принято 2 тысячи человек на бюджетной основе, около 2 тысяч человек на внебюджетной основе.

В 2008 / 2009 учебном году начата реализация проекта сетевого взаимодействия общеобразовательных и научных учреждений Москвы и МГПУ, что чрезвычайно важно для становления и развития учебно-научного образовательного комплекса.

Еще один уровень взаимодействия — педагогические колледжи. Наш университет всегда уделял и уделяет большое внимание вопросам сотрудничества с этим звеном педагогического образования. С первых лет существования МГПУ были внедрены учебные планы подготовки специалистов на базе среднего специального образования. Выпускники педагогических колледжей имеют возможность получить высшее образование по 49 специальностям и направлениям подготовки, в том числе по программам бакалавриата и магистратуры, а затем продолжить обучение в аспирантуре по 30 научным специальностям.

Переход на многоуровневое высшее образование стал решающим моментом в жизни университета. На ученом совете МГПУ был принят план-график перехода на данную систему образования. Разрабатываются и лицензируются программы подготовки бакалавров и магистров, проводятся консультации со специалистами других вузов. В марте 2008 года проведена конференция по проблемам перехода на уровневое образование в Департаменте образова-

ния Москвы. В июле 2008 года состоялся первый выпуск бакалавров по ряду направлений подготовки.

При переходе на уровневое образование обозначился целый ряд проблем, связанных с тем, что педагогические университеты должны быть генераторами развития *педагогики как науки*, ибо именно они теснейшим образом связаны с внедрением науки в практику образования.

Однако российская педагогика всегда была ориентирована на практическую востребованность. Стремление к «полезности» обернулось тем, что современная педагогическая наука слабо ориентирована на исследования проблем и закономерностей воспитания и обучения детей. Чрезвычайно мала доля основательных, тщательных экспериментальных апробаций предлагаемых новшеств. Зачастую педагогические исследования – это пропаганда тех или иных технологий, агитация в пользу их внедрения в широкую образовательную практику, в лучшем случае технологичное изложение проблем образования.

Все системы знаний представлены в современном мире *исследовательской ветвью*, ориентированной на поиск нового знания, новой информации, и *образовательной ветвью*, направленной на сохранение и передачу накопленного опыта. В соответствии с этим выделяются научные направления и учебные дисциплины. Наука химия и учебная дисциплина химия. Наука математика и дисциплина математика. В системе высшего образования эта дифференциация представлена направлениями подготовки ученых-исследователей (как правило, в классических университетах) и учителей — преподавателей учебных дисциплин (в педагогических вузах). При избытке вузов, реализующих подготовку учителей, немногие из учебных заведений готовят сегодня по содержанию педагога-исследователя, ученого-педагога. Этот процесс реализуется в системе послевузовского образования, а также самообразованием. И это в то время, когда способность к научно-исследовательской деятельности, требующей методологической базы, навыков организации исследовательской деятельности, умения самостоятельно решать проблемы становится необходимым требованием общества.

Современная образовательная среда представляет собой сегодня сложнейшую многоуровневую систему. С одной стороны это вариативность самих образовательных учреждений. Так, например, в Москве функционируют общеобразовательные учреждения более 40 типов и видов. Каждая школа имеет право выбирать образовательную программу и учебно-методические комплекты к ней, определять профиль научно-исследовательских работ, тематику экспериментальных площадок. Сегодня в профессиональной педагогической среде принято говорить о «школьном укладе», как особой среде, где не просто происходит передача знаний от учителя к ученику, но и идут процессы активного поиска знаний самим ребенком, где дети проводят большую часть своего времени, где закладываются и формируются основные качества их личности, где в то же время, происходит профессиональный рост педагогов. Естественно, что каждый уклад требует от педагогов особых профес-

сиональных компетенций. В таких условиях становится невозможным «нацеливание» будущего учителя под определенную образовательную модель. Решением может стать формирование у студентов базовых способностей и компетентностей, обеспечивающих их вращение в исследовательскую инновационную образовательную среду.

На заседании Совета по науке, технологиям и образованию при Президенте РФ 15 октября 2008 года обсуждался вопрос о системных изменениях в школе, о модели школы будущего, о способах достижения высокого качества и нового содержания школьного образования. Поводом для такого обсуждения явились результаты социологических опросов, по которым 70% российских граждан высказались за необходимость изменений в школе, а более половины считают, что качество образования снижается.

Возможно, именно двухуровневая система педагогического образования обеспечит решение этой проблемы в том случае, если бакалавриат за четыре года будет давать базовое педагогическое образование, а магистратура обеспечит подготовку педагога-исследователя, педагога-психолога, который будет максимально готов к научному труду, исследовательской, экспериментальной деятельности, преподаванию педагогических дисциплин в колледжах и вузах. При этом содержание подготовки бакалавра и магистра должно быть неразрывно связано с содержанием стандарта общего образования. Учитель — выпускник педагогического вуза или классического университета должен быть ориентирован на обучение школьников на конкретном этапе. Логическим продолжением академического стандарта должен стать профессиональный стандарт, определяющий компетенции учителя для того или иного уровня школьного образования. Дискуссионным является вопрос о том, в какой школе должен преподавать выпускник бакалавриата или магистратуры, выпускник педагогического или классического университета. По нашему мнению, учителем начальной школы может быть бакалавр, подготовка которого осуществляется в педагогическом университете или на педагогическом факультете классического университета. В случае, если право реализации образовательных программ бакалавриата будет дано педагогическим колледжам, их выпускники также смогут преподавать в начальной школе. При этом выпускники перечисленных выше учреждений профессионального образования должны дополнительно пройти психолого-педагогическую подготовку в педагогической интернатуре.

На вопросе о педагогической интернатуре следует остановиться отдельно. Он также рассматривался на заседании Совета по науке, технологиям и образованию, и Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым дано, наряду с другими, поручение Правительству Российской Федерации: «...Рассмотреть вопрос о введении годовой интернатуры для выпускников педагогических вузов, включающей прохождение практики в школах».

В педагогических вузах Департамента образования Москвы в течение нескольких лет прообразом такой интернатуры выступает непрерывная педагогическая практика на выпускном пятом курсе, в ходе которой студенты,



продолжая обучение, одновременно работают по своей специальности в образовательных учреждениях столицы. С учетом перехода на подготовку бакалавров эта практика (в виде педагогической интернатуры) требует законодательного закрепления и соответствующего экономического обеспечения.

Продолжая разговор о профессиональном стандарте, можно предположить, что учителем основной общеобразовательной школы должен стать выпускник магистратуры или бакалавриата — предметник, подготовленный в педагогическом университете, на педагогическом факультете классического университета или другом факультете классического университета (физическом, математическом, историческом и так далее). При этом выпускники — бакалавры непедагогических факультетов классического университета должны пройти психолого-педагогическую подготовку в магистратуре или годичной интернатуре.

К работе в старшей школе, наряду с выпускниками магистратуры педагогических университетов, должны быть привлечены магистры из других университетов, в том числе классических, прошедшие годичную подготовку в педагогической интернатуре.


Ступени бакалавриата и магистратура различаются, прежде всего, степенью и уровнем набора профессиональных знаний и практического опыта, включающих формирование навыков научно-исследовательской деятельности и развитие творческого потенциала личности. Необходимо отметить, что вузам предоставляется возможность определять около 80% содержания подготовки магистрантов, что позволит сохранить важную традицию университетской системы образования России — фундаментальность образования. Это предполагает, что дальнейшее профессиональное и личностное развитие магистра может продолжиться в аспирантуре. Таким образом, аспирантура из формы послевузовского образования получает возможность превращения в третью ступень подготовки в высшей школе. Это в свою очередь должно повлечь за собой совершенствование бакалаврских программ, в рамках дисциплин формирующих начала специализации и навыки научно-исследовательской деятельности, которые в дальнейшем углубляются в период обучения в магистратуре.

Массовая подготовка бакалавров и магистров начнется в российских вузах с 2010 года, после принятия федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. А сегодня на территории Российской Федерации работает более 60 тысяч школ, две трети из которых — сельские школы. В этой связи особого внимания заслуживает проблема переподготовки педагогических кадров, которая должна стать обязательной для каждого учителя один раз в пять лет и содержать педагогическую и психологическую составляющие. При этом учитель должен иметь возможность самостоятельного выбора места прохождения переподготовки — педагогический или классический университет, институт повышения квалификации или академический институт. Информация о прохождении переподготовки должна стать одним из основных критериев при аттестации

педагогических кадров, а самой аттестации следует придать общественно-государственный характер, привлечь к ее проведению профессиональные ассоциации, педагогическую общественность, представителей объединений работодателей.

### *Литература*

1. Закон о двухуровневой системе высшего образования принят // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 8. – С. 3–20.
2. Стенографический отчёт о заседании Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию от 15 октября 2008 года // <http://www.kremlin.ru/text/appears/2008/10/207904.shtml>
3. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» // Российская газета. – 27 октября 2007 г. – № 241 (4504).



## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Л.П. Стойлова**

### **Система формирования исследовательских умений у будущих учителей**

**О**дно из приоритетных направлений развития российского образования — исследовательская деятельность учащихся. Внедрение исследовательского подхода в обучении способствует развитию творческих и познавательных способностей учащихся, повышению их интереса к учению. Организация исследовательской деятельности учащихся, в том числе и школьников 1–4 классов, требует от учителя особых умений: он должен пробудить у учащихся стремление к самостоятельному познанию мира и себя в этом мире. Но для этого учителю самому надо владеть исследовательскими умениями.

В последние годы потребность в педагогах, способных к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, готовых компетентно решать профессиональные исследовательские задачи, значительно возросла. Однако как показывает практика, большинство учителей (в том числе и учителей начальных классов) практически не готовы к осуществлению исследовательской деятельности, не владеют способами и приемами решения исследовательских задач. Это говорит о том, что ни педколледжи, ни вузы не готовят на необходимом уровне учителя к использованию исследовательского подхода в обучении детей, а написание курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР) не обеспечивает формирования у них исследовательских умений.

В условиях подготовки учителя начальных классов в системе «педколледж — университет» данная проблема стоит не менее остро, хотя в колледже будущие учителя изучают дисциплину «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов» (она есть в Государственном образовательном стандарте по специальности 0312 «Преподавание в начальных классах»; для факультетов начальных классов аналогичная дисциплина в вузовском стандарте не предусмотрена), пишут курсовую работу и ВКР, а в университете — на второй ступени профессионального образования — еще две курсовые работы и диплом. В связи с этим возникла проблема: каким должно быть содержание и технология подготовки в педколледже и в университете учителя начальных классов, владеющего исследовательскими

умениями, обеспечивающими не только выполнение на необходимом уровне курсовой и выпускной квалификационной работы, но и *внедрение исследовательского подхода в начальном обучении*? Кроме того, выпускник университета должен быть готов к выполнению в школе *научно-методической работы*. С решением этой проблемы связано исследование лаборатории проблем подготовки учителя в системе «педколледж – университет», начатое в сентябре 2006 года.

Его **тема**: «Сопряженная комплексная программа формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в системе «педколледж – университет».

**Цель исследования**: создание и внедрение в учебный процесс университетских педколледжей и университета программы формирования у студентов исследовательских умений, обеспечивающих их готовность к полноценной исследовательской деятельности.

**Гипотеза исследования**: создание и внедрение такой программы, определяющей содержание, формы организации и методы оценки результатов, может обеспечить не только систему подготовки учителя начальных классов к исследовательской деятельности и вовлечь в этот процесс преподавателей всех дисциплин, но и повысить качество профессионального образования учителя.

**Задачи исследования**:

1. Составить примерный перечень исследовательских умений, необходимых учителю начальных классов для осуществления исследовательской деятельности.

2. Разработать концепцию формирования у будущих учителей начальных классов исследовательских умений в процессе их подготовки в системе «педколледж – университет».

3. Выявить возможности психолого-педагогических, методических и других дисциплин, изучаемых в педколледжах и университете, в формировании у студентов исследовательских умений.

4. Апробировать разработанные материалы в работе с преподавателями педколледжей на факультете повышения квалификации и на заседаниях кафедр факультета начальных классов университета.

**Ожидаемые результаты**:

1. Примерный перечень исследовательских умений, необходимых учителю начальных классов для осуществления исследовательской деятельности.

2. Концепция формирования исследовательских умений у студентов в процессе их подготовки в системе «педколледж – университет».

3. Проект программы формирования исследовательских умений у будущих учителей в процессе их подготовки в системе «педколледж – университет».

4. Рекомендации к организации работы по формированию исследовательских умений у студентов педколледжей и университета.

В настоящее время имеется значительное число работ по проблеме формирования исследовательских умений у школьников и студентов. Некоторые из них названы в списке литературы в конце статьи [см. 1–5].

Изучение этих работ не только убедило нас в актуальности темы исследования, но и позволило понять, что исследовательские умения — это сложные умения, их формирование должно осуществляться поэтапно, в разнообразной практической деятельности и охватывать *весь срок обучения студентов в педколледже и университете*. Кроме того, изучение литературы позволило выявить основные вопросы содержания подготовки студентов: оно должно быть ориентировано на формирование у них исследовательских умений, выделенных А.И. Савенковым: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить опытно-экспериментальную работу, выбирать методы исследования, соответствующие его целям, структурировать материалы исследования, обобщать полученные в исследовании результаты, представлять полученные результаты в виде доклада, реферата, курсовой работы, выпускной квалификационной (дипломной) работы, объяснять, доказывать, защищать свои идеи.

Следует заметить, что исследовательская деятельность учителя не сводится к набору исследовательских умений. Это сложное явление и поэтому формирование отдельного исследовательского умения должно быть направлено на формировании у студентов умений целостной исследовательской деятельности, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных знаний с инновационным мышлением и научным подходом к решению проблем развития личности ребенка.

В работах А.И. Савенкова и других авторов предлагаются различные формы подготовки студентов к исследовательской деятельности: это могут быть тренинги, проведение которых возможно при изучении практически всех дисциплин как в педколледже, так и в университете, а также во время прохождения педагогической практики. Естественно, нужна и исследовательская практика, предполагающая проведение студентами самостоятельных исследований разного уровня. В качестве средства оценки уровня сформированности исследовательских умений могут выступать доклады студентов (на занятиях, конференциях), рефераты по дисциплинам учебного плана, курсовые работы и их защита, выпускные квалификационные работы и их защита.

Изучение опыта организации работы педколледжей Москвы по формированию исследовательских умений у студентов и необходимость решения современных задач в этой области позволили лаборатории выделить этапы формирования исследовательских умений у студентов педколледжей, формы и средства обучения и виды контроля. При этом учитывалось, что обучение в педколледже представляет собой первую ступень в профессиональном образовании учителя начальных классов.

**1 этап** (1-й курс). Развитие умения получать и перерабатывать информацию: знакомство с видами чтения, способами фиксации прочитанного (аннотирование, составление тезисов, написание конспекта, рецензии).

*Формы и средства обучения:* факультатив «Технология учебного труда», специальные задания при изучении дисциплин учебного плана.

*Виды контроля:* написание аннотации, тезисов, конспекта, рецензии.

**2 этап** (1-й и 2-й курсы). Формирование исследовательских умений при изучении дисциплин учебного плана: видеть проблемы и ставить вопросы, выдвигать гипотезы, наблюдать, обобщать и делать выводы, оформлять результаты исследования; знакомство с экспериментом в исследовании.

*Средства обучения:* специальные задания и занятия (тренинги).

*Виды контроля:* составление аннотации, тезисов; написание конспекта, доклада, реферата; выступление с докладом.

**3 этап** (2-й курс, 1-е полугодие). Изучение дисциплины «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов»: обобщение и углубление исследовательских умений студентов.

*Средства обучения:* занятия-тренинги по данной дисциплине; изучение теоретического материала по теме курсовой работы, написание введения к ней.

*Виды контроля:* собеседование по курсовой работе (проблема, актуальность темы, предмет, объект, цель, гипотеза, задачи, методы исследования, оформление списка литературы).

**4 этап** (2-й курс, 2-е полугодие). Формирование исследовательских умений при изучении методических дисциплин; проведение исследования по теме курсовой работы.

*Средства обучения:* специальные задания при изучении методических дисциплин, разработка исследовательских заданий для младших школьников и их апробация на педпрактике.

*Виды контроля:* защита курсовой работы, отчет об использовании исследовательских заданий на педпрактике.

**5 этап** (3-й курс, 1-е полугодие). Формирование исследовательских умений при изучении методических дисциплин. *Написание теоретической части ВКР:* выделение и постановка проблемы, обоснование избранной темы исследования, планирование констатирующего эксперимента.

*Средства обучения:* специальные задания при изучении методических дисциплин; консультативная помощь научного руководителя.

*Виды контроля:* выполнение специальных заданий на экзамене по методическим дисциплинам, собеседование с руководителем ВКР.

**6 этап** (3-й курс, 2-е полугодие). Формирование исследовательских умений на преддипломной практике: проведение констатирующего эксперимента, введение преобразующего эксперимента в реальный учебно-воспитательный процесс, интерпретация полученных данных.

*Написание ВКР:* оформление выполненного исследования.

*Средства обучения:* индивидуальная работа преподавателя (научного руководителя) со студентом.

*Виды контроля:* отчет о педагогической практике, защита ВКР.

Определив этапы формирования исследовательских умений у студентов педколледжей, сотрудники лаборатории сформулировали и требования к программе формирования таких умений. При этом мы исходили из того, что любая учебная программа — это инструментальное знание о целях, содержании и способах обу-

чения. Программа формирования исследовательских умений у студентов педколледжа — это программа авторская, так как она представляет собой научно-методическую разработку педагогов, результат их исследовательской работы по анализу имеющихся программ, пособий и других материалов, требований к содержанию профессии, современных методик и технологий обучения или передового опыта (педколледжа в целом и отдельных преподавателей), который фиксирует и обосновывает педагогические цели, их планируемые результаты.

Требования к программам таковы.

Программы могут быть различными по объему, полноте представлений педагогической технологии и методических рекомендаций, но обязательным должно быть наличие четырех взаимосвязанных между собой блоков:

- пояснительная записка;
- содержание обучения;
- методические рекомендации к реализации содержания;
- приложения.

**Пояснительная записка** должна содержать обоснование предлагаемой программы. Обоснование предполагает описание:

- противоречий в учебном процессе, обусловивших появление программы;
- основной идеи, положенной в основу программы;
- прогнозируемого результата внедрения программы и средств его достижения;
- этапов достижения результатов и форм контроля за формированием у студентов исследовательских умений.

В разделе **«Содержание обучения»** должна раскрываться сущность работы по формированию у студентов исследовательских умений на каждом этапе этого процесса. Выделяется подраздел: «Подготовка студентов к использованию в обучении младших школьников исследовательского подхода».

В разделе **«Методические рекомендации к реализации содержания»** должны описываться:

- особенности процессуального и методического характера, которые необходимо соблюдать при реализации программы;
- средства, с помощью которых можно достичь поставленных в программе целей (специальный учебник или учебное пособие, дидактические материалы, технические средства и др.).

В качестве **приложения** к программе могут выступать:

- список обязательной и дополнительной литературы;
- программы формирования исследовательских умений при изучении конкретных дисциплин учебного плана (педагогика, психологии, математики и др.);
- материалы к занятиям со студентами, нацеленные на формирование у них исследовательских умений;
- рабочая (авторская) программа дисциплины «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов»;
- тематика курсовых работ и рекомендации к их написанию;

– тематика ВКР и рекомендации к их написанию.

Чтобы помочь московским педколледжам, осуществляющим подготовку учителей начальных классов, в разработке программы формирования у студентов исследовательских умений и в целом системы подготовки будущего учителя к исследовательской деятельности, в лаборатории разработана программа для курсов повышения квалификации преподавателей педколледжей по теме: «Подготовка в педколледже будущего учителя начальных классов к исследовательской деятельности». Цель курсов — освоение теории и практики формирования у студентов исследовательских умений; методов, форм и средств подготовки к осуществлению исследовательского подхода в обучении и воспитании младших школьников. Программа составлена так, чтобы преподаватели могли:

– углубить свои знания об исследовательской деятельности младших школьников, о психолого-педагогических проблемах их обучения, воспитания и развития;

– выявить возможности дисциплин учебного плана в развитии у студентов исследовательских умений;

– познакомиться с имеющимся опытом подготовки студентов педколледжей к исследовательской деятельности.

Формы занятий на курсах:

– *лекции*, на них рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования исследовательских умений у студентов;

– *семинарские занятия*, на них обсуждаются вопросы практики формирования у студентов исследовательских умений и проводятся тренинги;

– *индивидуальные консультации*;

– *самостоятельная работа* по написанию проекта программы формирования исследовательских умений у студентов педколледжа (коллективная работа) или *курсовая работа*, раскрывающая особенности формирования исследовательских умений у студентов при изучении конкретной дисциплины.

Программа рассчитана на 72 часа аудиторных занятий и предусматривает еженедельные занятия по 6 часов в течение четырех месяцев.

Получив определенную программу формирования исследовательских умений у студентов педколледжа и апробировав ее на курсах повышения квалификации преподавателей, лаборатория тем самым создала условия для следующего шага — разработки программы развития исследовательских умений у студентов университета, имеющих среднее профессиональное образование, и для которых обучение в университете выступает второй ступенью профессионального образования.

При разработке этой программы мы исходили из того, что в университете у студентов происходит развитие исследовательских умений, основы которых были заложены при обучении в педколледже; причем это развитие связано с переходом от *учебно-исследовательской* деятельности к *научно-исследовательской*. И этот процесс должен осуществляться поэтапно, учитывая сложность формируемых умений. Поэтому были выделены следующие этапы развития исследовательских умений у студентов факультета начальных классов в условиях сокращенного срока обучения.



**1 этап** (3-й курс, 1-е полугодие). Развитие исследовательских умений при изучении дисциплин учебного плана: видеть проблемы, выдвигать гипотезы, наблюдать, обобщать, делать выводы. Изучение дисциплины «Содержание и организация педагогического исследования»: систематизация и углубление знаний и умений студентов в области учебно-исследовательской работы, полученных при обучении в педколледже.

*Средства обучения:* специальные задания при изучении дисциплин учебного плана, написание курсовой работы по психолого-педагогическим проблемам.

*Виды контроля:* написание реферата, доклада, собеседование с научным руководителем по курсовой работе (актуальность выбранной темы, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования).

**2 этап** (3-й курс, 2-е полугодие). Развитие исследовательских умений при изучении дисциплин учебного плана, завершение работы над курсовой работой по психолого-педагогическим проблемам.

*Средства обучения:* специальные задания при изучении дисциплин учебного плана, курсовая работа.

*Виды контроля:* написание реферата, доклада, защита курсовой работы.

**3 этап** (4-й курс, 1-е полугодие). Развитие исследовательских умений студентов при изучении методических дисциплин.

*Средства обучения:* специальные задания по методикам, работа над курсовой работой по одной из методик.

*Виды контроля:* написание реферата, доклада, собеседование с научным руководителем по курсовой работе (актуальность выбранной темы, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования).

**4 этап** (4-й курс, 2-е полугодие). Развитие исследовательских умений при изучении методических дисциплин. Проведение опытно-экспериментального исследования по теме курсовой работы на педагогической практике.

*Средства обучения:* специальные задания по методикам, опытно-экспериментальная работа на педпрактике, оформление курсового исследования.

*Виды контроля:* отчет по педпрактике, защита курсовой работы.

**5 этап** (5-й курс, 1-е полугодие). Развитие исследовательских умений на стажерской практике. Написание теоретической части дипломной работы: выделение и постановка проблемы, обоснование избранной темы исследования, планирование и проведение констатирующего эксперимента, анализ его результатов, разработка содержания формирующего эксперимента.

*Средства обучения:* индивидуальная работа преподавателя (научного руководителя) со студентом.

*Виды контроля:* собеседование студента с научным руководителем по результатам выполненной части исследования.

**6 этап** (5-й курс, 2-е полугодие). Развитие исследовательских умений на стажерской практике: проведение формирующего и контрольного экспериментов, интерпретация полученных данных. Написание дипломной работы.

*Средства обучения:* индивидуальная работа научного руководителя со студентом-дипломником.

*Виды контроля:* отчет о стажерской практике, защита дипломной работы.

Итогом так организованного обучения студенты должны быть следующие компетенции студентов: оценивать актуальность темы исследования; уметь собрать и обработать информацию по этой теме; уметь сформулировать научный аппарат исследования; осуществлять количественный и качественный анализ материала, полученного опытно-экспериментальным путем; формулировать обоснованные выводы и рекомендации по внедрению полученных результатов в школьную практику.

Выделенные этапы развития исследовательских умений у студентов университета по сути определяют важную задачу всех дисциплин, изучаемых на каждом этапе, а именно, задачу разработки системы развития у студентов исследовательских умений, при этом в качестве главного средства выступают исследовательские задания.

Факультетская программа развития исследовательских умений у студентов университета может иметь такую же структуру, что и программа для студентов педколледжей, и удовлетворять тем же требованиям.

Таким образом, предполагаемая система формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в педколледже и университете предполагает поэтапность, а также смещение акцента с формирования исследовательских умений при написании курсовых и квалификационных работ на участие студентов в исследовательской деятельности при изучении всех дисциплин учебного плана. Управление такой системой требует разработки специальной программы формирования исследовательских умений как в педколледже, так и в университете. Реализация этой программы должна осуществляться в педколледже под руководством заместителя директора по научно-методической работе, а в университете — заместителя декана факультета по научной работе.

### *Литература*

1. Лазарев В. С., Ставрикова Н. Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Педагогика. – 2006. – № 2.
2. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся как приоритетное направление развития системы российского образования // Исследовательская работа школьников. – 2007. – № 4.
3. Савенков А. И. Подготовка педагога к работе в условиях исследовательского обучения // Исследовательская работа школьников. – 2007. – № 3.
4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2006.
5. Савенков А. И., Середенко П. В. Подготовка будущих учителей к исследовательскому обучению младших школьников // Начальная школа. – 2007. – № 10.

Е.Н. Черноземова

## Слово как способ работы над собой

*Вседержитель даровал нам немало душевных сил, которые необходимо культивировать с первых же дней, и здесь нам не помогут ни логика, ни метафизика, ни латынь и греческий<sup>1</sup>.*

*И.В. Гете. Поэзия и правда*

### В мир приходят новые дети

**П**еред тем как рассказать учителям и коллегам, как можно работать над собой, следя за своей речью, мне бы хотелось обратить внимание на то, почему это важно начать делать немедленно.

Замечено, что в истории человечества были разные периоды во взаимоотношениях детей и взрослых, как и в отношении взрослых к миру детства. Был этап, когда считалось, что *подчинение взрослому должно быть беспрекословным*, ведь он знает о жизни больше и всему может научить, предостеречь от ошибок. В крайнем проявлении, педагогика, основанная на подобной логике, пришла к экстремальным принципам, в утрированном виде сформулированным одним из персонажей Диккенса: юных джентльменов нужно отучать делать все, что им нравится и заставлять делать все, что им не нравится. В 60-е годы в связи с приходом в мир акселератов, развивающихся быстрее, чем прежние дети, мы пережили эпоху возникновения *педагогики сотрудничества*. Стало ясно, что по-старому работать с детьми нельзя. Их невозможно принуждать, нужно действовать с ними вместе. Сейчас наступает *новый этап*. Мы все пристальнее *вслушиваемся в то, что говорят дети*. Рождается осознание того, что они приходят к нам из нашего будущего, как вестники нового мира. Свойства новых детей — обладание предзнанием. Они будто бы приходят в мир, уже обладая жизненным опытом и особым чувством правды. Именно об этом писал современник и соотечественник Байрона У. Вордсворт, рассказывая в своей поэзии о том, что человек приходит в мир не в полном беспомоществе и незнании, но с памятью о высшем мире, который и есть наш общий дом. Ко времени, когда ребенок научается говорить, он забывает о свете Божественного мира, вспоминая его лишь в минуты детской радости. Поэтому так важно, восклицал Вордсворт, *вслушиваться в лепет ребенка, каким бы странным и нелепым он ни казался взрослому*.

<sup>1</sup> *Гете И. В. Поэзия и правда. Кн. 8 / Пер. Н. Ман // Гете И. В. Собр. соч.: В 10-ти тт. — М., 1976. — Т. 3. — С. 298.*

Все реже педагоги и психологи высказывают скепсис относительно существования новых детей. Все чаще соглашаются, что не все в их природе можно объяснить только изменившимся технократическим информационным полем: тем, что они с рождения живут среди телефонов, компьютеров, телевизоров. Действительно, средства массовой информации оказывают большое воздействие на подрастающее поколение. Сознание юных заражено рекламными лозунгами общества потребления. Но тем удивительнее, что в их среде есть личности, не подверженные подобному влиянию, будто бы изначально знающие, что есть истинное, а что наносное и неглубокое. Такие «изначально знающие герои»<sup>1</sup> становятся истинными помощниками в деле утверждения правды и света.

Хочу привести в пример девятилетнего Леву Бондарева из Феодосии, который подготовил самостоятельное выступление на взрослой научной конференции, назвав его «Правда о правде». В отсутствии правдивости мальчик видит все беды современного мира. И вполне уважаемые педагоги тоже видят беды современной школы именно в том, что многое в ней построено на лжи. Как же нам идти сегодня к новым детям? Чему мы их можем научить?

### **И каждый из них — мой старинный портрет<sup>2</sup>...**

Не замечали ли Вы, глядя на своих учеников, детей, внуков, как они похожи на Вас? Не вызывало ли в Вас возражение то, как они реагируют, поступают? Вы узнавали себя в их реакциях и поступках и говорили себе: «Это очень похоже на то, как веду себя я, но я так поступаю совсем в иных ситуациях и совсем с иным знаком». Нам хочется что-то изменить в детях, в своем окружении, в жизни. Кратчайший и наивернейший путь к изменению мира — попытка изменить себя, свои реакции, свое отношение. Если мы всмотримся в школьные и бытовые конфликты, то вынуждены будем признаться, что часто проигрываем их детям. Почему? Только ли потому, что у них ум острее, реакции более быстрые? Если мы претендуем на то, что мы взрослее и заслуживаем уважения с их стороны, нам придется доказать зрелость своего мышления, своей сердечности, своих реакций. Как часто мы советуем детям: последи за своей речью. Но как собственно это делать? И умеем ли мы сами следить за собственной речью. Как часто бывает, что мы жалеем: «Зачем я это сказал!» Что заставляет нас быть несдержанными в словах?

### **Слово как инструмент воздействия**

Самое очевидное, лежащее на поверхности, как правило, остается не осознанным, не осмысленным, именно в силу того, что кажется самоочевидным.

<sup>1</sup> Термин предложен отечественным литературоведом Л.Е. Пинским в отношении Гамлета в работе «Шекспир: основные начала драматургии» в 60-е годы.

<sup>2</sup> Дольский А. Три сына (1984) // Дольский А. Александр Дольский. Сочинения. — М., 2001. — С. 237–238. Полная цитата: «И каждый из них — мой старинный портрет, / Но вспомните старые фото: / Меняются ракурсы, одежда и свет, / и в нас изменяется что-то».

Все согласны с тем, что одним из важнейших инструментов воспитания и воздействия является Слово. Все знают, как больно словом можно ранить, как им можно увлечь и приободрить. Вспомним строки Вадима Шефнера:

*Словом можно убить,  
словом можно спасти,  
Словом можно полки  
за собой повести.*

Как работает слово, мы знаем, скорее, интуитивно, не владея специальными методами или приемами. Наверное, хорошо, что не все механизмы воздействия словом освоены и сознательно применимы, ибо этот сильнейший инструмент воздействия может оказаться в руках не только личностей высоко нравственных, но и бесчестных, и безответственных.

Сегодня на прилавках магазинов в свободном доступе находится множество книг по нейро-лингвистическому программированию, подробно описывающих, какими именно приемами можно заставить людей поступить так, как это выгодно или хочется вам. Наверное, заманчиво овладеть такими приемами? Жаль только, что ни в одной из подобных книг нет предостережений о грозящих опасностях и последствиях подобного рода деятельности. Последствия могут быть и юридическими, и моральными. Главным образом, хотелось бы при этом напомнить об этическом законе — не желать другому того, чего не желаешь себе. Согласно этому же закону, роя яму другому, сам в нее попадаешь. Если переформулировать закон сообразно заявленной теме, получится: манипулятор чаще всего сам подвержен манипуляции, игрок рано или поздно сам становится разыгрываемой монетой (или картой). Об этом написана «Пиковая дама» А.С. Пушкина).

Важно осознать, что слово — мощный инструмент воздействия и обращаться с ним нужно бережно. Как научиться следить за своей речью и может ли это делать человек? Ведь речь, по утверждению психологов, автоматизирована. Мы не знаем, как выстроим следующее предложение, какие именно средства привлечем для выражения своей мысли, поскольку при формировании речи в младенчестве слово приходит вслед за физическим действием: сначала человек пробует на зуб, нюхает, осязает предмет, а потом узнает, как называются его ощущения. И все же несмотря на автоматизированность речи следить за ней возможно. Ведь если мы идем с установкой о чем-то промолчать, то нам это, как правило, удастся. Если даем себе установку на то, чтобы выиграть речевую ситуацию, то находим способы сделать это.

### **Работа с мыслью**

Замечательно, что для многих воздействие словом остается по-прежнему тесно связанным с сердечностью. Мы чаще не готовим речей, полагаясь на то, что в нужный момент найдется нужное слово. И все же, мне кажется, чрезвычайно важно осмыслить некоторые вещи, понять, как словом можно

менять мир, атмосферу вокруг себя, себя самого и собственное отношение к действительности. При этом придется дать себе отчет в том, в каком соотношении находятся звенья цепи «мысль – слово – поступок – характер – судьба». Не станем вдаваться ни в физиологию, ни в метафизику возникновения мысли, но обратимся к специфике ее формирования. Слыша от кого-то грубость или соленое словцо, мы говорим: «Ничего не поделаешь. У него такой характер». И редко даем себе отчет в том, что человек не только выражает мысль сообразно своему характеру, строю мышления, воспитанию, но формирует свой характер, воспитывает себя, задумываясь, почему та или иная мысль к нему пришла, почему именно так он подумал, почему именно такое слово сорвалось с языка. Рефлексия — способность отслеживать, как возникает и формируется в нас то или иное чувство, порожаемое качеством мысли, является способностью развитого сознания. Развивая сознание, важно принять во внимание, что мы способны гнать от себя мысль, притягивать ее, трансформировать ее оттенки. При этом неизменно действует закон «Подобное притягивается подобным». Злая мысль может прийти, только если зло живет в душе, коварная — если в ней живет коварство, добрая — если душе присуща доброта. Отгоняя злое и коварное и культивируя доброе и сердечное мы способны формировать и воспитывать характер, в том числе и свой собственный, обращая внимание, прежде всего, на чистоту помыслов и понимая, что они тем чище, чем выше.

Такое воспитание может быть ежесекундным, как у старцев, умеющих приводить себя в состояние непрестанной молитвы. Но развитие сознания не исключает вполне светских упражнений, которые могут начинаться системой эпизодических заданий, требующих ответов, прежде всего, для себя, перед собой. Не каждый и не сразу умеет вступать в диалог с собой и собственной совестью, отслеживая, рефлексирова движения собственной мысли, давая себе отчет в истинном устремлении своих поступков. Учит этому жизнь. Но не обезличенная, а в лице вполне конкретных учителей, которые могут оказаться жестокими и безжалостными, не боящимися сломать и подчинить, а могут быть одухотворяющими, дающими себе отчет и берущими на себя ответственность за то, куда и к чему ведут. Во все века такие учителя были *мастерами слова*.

### **От чтения к творчеству или от творчества к чтению?**

Задумаемся, почему сегодня всех так тревожит, что дети перестали читать. Ведь не отсутствие совершенствования техники чтения при этом беспокоит. Волнуются, прежде всего, те, кто в книгах видел своих воспитателей, кто испытал воздействие зовущего, одухотворяющего слова. Беспокоит отсутствие, утрата способности находить в высоком отдушины посреди мира пошлости и суррогата и, наверное, главное — недостаточное насыщение образами, ведущее, по определению, к без-образию, к отсутствию базы, на которой возникает творчество. Не подлежит сомнению, что человек не только

творит образ, но и формируется, образовывается под воздействием образов. Привить любовь к чтению насильственными требованиями не представляется возможным. Значит, нужно найти новый подход в новой ситуации.

Всматриваясь в себя и признавая необратимые изменения, произошедшие в мире, мы должны признать, что старый путь от чтения к творчеству сегодня непригоден. Если мы хотим сами остаться творческими и читающими и привести на этот путь детей, то чтение и творчество нужно поменять местами. Сегодня сначала нужно найти нишу, время, минуту тишины, чтобы дать возможность себе и другому войти вглубь собственного мира, попытаться найти слова для самовыражения, а потом посмотреть, как это смог сделать мастер. Иначе не зазвучат резонансные струны в душах читающих.

Именно такой путь от собственного сердца и мысли к смыслу и тональности поэтического текста был взят педагогами, способными работать по-новому.

В советской школе ученикам давалось задание высказать мнение, какому литературному персонажу можно поставить памятник и как именно этот памятник мог бы выглядеть. Так, по справедливому мнению авторов разработки, школьник мог соотнести свои литературные и нравственные пристрастия с общественно значимыми идеалами. Одним из таких идеалов выделялся Мальчиш-Кибальчиш — стойкий борец за идею общественной справедливости. Спроси сегодня, что такое общественная справедливость, не каждый ответит. «Чтобы все у всех было и никому за это ничего не было», — звучит уже не как шутка, а как пошлость. А между тем, идеалы все равно существуют и разобраться в том, чего ты, действительно, в жизни хочешь и к чему осознанно или неосознанно стремишься, необходимо, если не хочешь стать невротиком, а в итоге впасть в глубочайшую депрессию. Современный речевой штамп: «Не грузите меня», — небезобиден. Только кажется, что жить, не задумываясь, легче. Не станешь вдумчивым — накроет волной бездумия, или, как это закреплено еще одним современным речевым штампом «крышу снесет». Призывы подумать о будущем, о том, что ты с собой делаешь, как правило, беспомощны, поскольку не может подумать тот, кто думать не приучен. Заставляет же задуматься человека что-то из ряда вон выходящее. Воспитатели и педагоги только для того и нужны, чтобы не ждать, пока произойдет нечто ужасающее из ряда вон выходящее, а моделировать потрясающие ситуации, в том числе и речевые, в том числе и для себя.

### **Как понять, что тебе приносит радость**

Ряд таких потрясающих речевых ситуаций мастерски организовал руководитель студии словесного творчества из Калининграда кандидат педагогических наук И.А. Киршин. Абсолютно ясно, что сочинить их как методический прием невозможно. Их можно только пережить, родив в собственном сердце и дав окрепнуть в собственной душе. И.А. Киршин создал ситуацию похода, в конце каждого дня которого подросткам нужно было записывать,

что каждому принесло радость. В городе на основании записей было предложено написать сочинение-эссе о радости. Именно тогда возникали открытия, которые делались в себе: радостью оказывались не новый компьютер, велосипед или джинсы, а капелька росы, увиденная поутру, последний ландыш, внимательно-заинтересованный взгляд девочки. Так может происходить переоценка ценностей. Прийти к такому заданию и выстраиванию ситуации можно, повторюсь, только самому пережив радость подобного открытия.

### **Как понять, что рожденное сердцем, неистребимо**

Еще одна речевая ситуация-потрясение, рожденная И.А. Киршиным, связана с заданием написать самое доброе пожелание своему самому любимому человеку. Педагог рассказывает, какая при этом воцаряется тишина, поскольку начинается нелегкая работа души, связанная с ответом на вопрос: кто твой самый любимый человек на свете и что ты по-настоящему хотел бы ему пожелать, чего для него хочешь. Может быть, в первый раз для него, а не от него. Перед началом выполнения задания педагог дает установку на то, что писать нужно непременно искренне и обещает, что никто, в том числе, и он сам никогда не прочтет того, что будет написано. В завершении выполнения задания он сжигает на глазах у авторов их пожелания и задает вопрос: исчезло или осталось то, что было написано. Тогда возникает открытие: рожденное в сердце не зависит от физического уничтожения. Оно остается несмотря ни на что. При этом педагог ведет занятие на языке понятном, доступном, не вещая о мыслеформах, тонкой материи и иных мирах. Для неподготовленного сознания такие речи могут оказаться вредными, губительными, в лучшем случае, пустыми.

### **Чего же ты хочешь?**

При детских библиотеках и студиях дополнительного образования педагоги-энтузиасты, работая с детьми, обсуждают мировоззренческие вопросы. Тем, кто задумался о логике эволюции на планете Земля, смысле земного существования предлагают почитать вместе со школьниками и студентами произведения, нацеленные на соучастие и сотворчество, в которых изначально заложен расширенный взгляд на жизнь во Вселенной.

Весной 2008 года в России и Украине в библиотеках и студиях словесного творчества прошли занятия с текстами поэтических произведений А. Дольского, посвященные юбилею поэта. Конечно, поэт не предполагал, что его ранняя лирика будет изучаться в школе и послужит материалом для разговора со школьниками. Он даже никогда не публиковал свою раннюю лирику. Тому, что она стала известной читателю, мы обязаны одному из почитателей творчества поэта из Екатеринбурга, который скрупулезно собрал все написанное замечательным земляком в тогдашнем Свердловске и разместил на своем сайте. Называя отобранные для разговора с юными читателями произведения «изначально нацеленными на соучастие и сотворчество», я имею в виду то, что поэзия Дольского



всегда адресована сердцам слушателей. Есть поэты, которые пишут «в никуда», лишь бы разобраться с собой, со своими собственными проблемами. Есть и такие, которым важен отклик интеллектуального начитанного слушателя. Дольский доступен тем, у кого живо сердце, кто способен мечтать, сострадать, любить, видеть мир целостно и объемно, а не только с позиции сиюминутной выгоды и меркантилизма. И таких читателей и слушателей немало. Чтение его лирики помогает открыть глубины собственного сердца, ощутить боль за происходящее в окружающем мире и задуматься о том, что в нем приносит настоящую радость, к чему стоит стремиться.

Просто говорить о сложном и важном — особый дар. Он дается вместе с глубиной чувств. Глубоко переживающий, находит точное слово, способное затронуть сердца. Так случилось с песней, которую А. Дольский написал в восемнадцать лет. Считается, что именно в юности человек способен чувствовать ярко и именно молодыми поэтами создается самая сильная лирика: этому способствует и свежесть взгляда на мир, и особый гормональный фон. «Звезда на ладони» оказалась любимой многими поколениями слушателей. Другое название песни, как и всего альбома, в который она входит «Исполнение желаний». Привлекательным в произведении оказывается чистота помыслов лирического персонажа, точность, емкость и простота формулировок, в которых они выражены. Под сводом сформулированных желаний мог бы подписаться любой человек, независимо от национальности, вероисповедания и исторической эпохи, которую он представляет: любить и быть любимым, чтоб не болела мать,

чтоб на нашей горестной планете  
только звезды падали с небес.  
были все доверчивы, как дети,  
и любили дождь, цветы и лес,  
чтоб как встарь траву косой косили,  
каждый день летали до Луны,  
чтобы женщин на руках носили,  
не было болезней и войны,  
чтобы дружба не была обузой,  
чтобы верность в тягость не была,  
чтобы старость не тяжелым грузом —  
мудростью бы на плечи легла.

Как прекрасно было бы жить в мире людей с такими замечательными устремлениями. Не значит ли это, что важно в жизни не отсутствие трудностей и испытаний, а то, кто окажется рядом при столкновении с ними и при их преодолении, и то, какие качества ты проявишь при этом сам? Разговор об уровне устремлений с младшими школьниками проводился на основе анализа сказок «По щучьему велению», «Сказки о золотой рыбке», «Цветик-семицветик», «Старик Хоттабыч». Обсуждались вопросы о том, хороши ли

персонажи, тратящие волшебные возможности на пустяки. Но всякий раз рассуждения приводили к вопросу о том, как бы ты сам повел себя в ситуации волшебного исполнения желаний. Такой вопрос служит своеобразным тестом на душевную и духовную развитость и зрелость. Со старшими школьниками возможен разговор об уровне устремлений с введением понятия «масштаба личности», определяемого масштабом пространства и времени, в который человек себя вписывает.

Такой разговор подчас выявляет «магическую» природу современной цивилизации и человека, в ней живущего. Так, на вопрос о том, «Чего бы ты пожелал, если бы Дед Мороз на несколько секунд передал тебе свой волшебный посох?» — одна из школьниц ответила: «Чтобы посох стал моим навсегда». В ответе не было никакого продолжения, никаких дальнейших «чтобы». Показательно, что современный человек устремлен к сверхвозможностям, не давая себе отчета в том, на что они будут направлены. Между тем, направить мысль на то, каким представляется желанный мир, важно.

Разговор о том, каким видится школьникам радостный и желанный мир, возможен и как умозрительное воссоздание миров, предложенных поэтом в стихотворениях «Дельфины», «Муравьиная». В детских работах, созданных на основе этих стихотворений, появляются мотивы путешествий в дальние страны, коллективных усилий и упорного совместного труда работяг-муравьев.

Особый отклик получило раннее стихотворение А. Дольского «Сказал один мальчишка мне»... , заканчивающееся строкой: «Подрастем и все исправим». В балладном по строю стихотворении пересказана точка зрения о том, что человечество прибыло на Землю с другой планеты, где жить стало невозможно, и все чаще ведутся разговоры о переселении на следующую, в неиспорченный цивилизацией мир. Но точка зрения нового человека заключается в том, что все можно и нужно исправить здесь.

Под девизом «Сказал один мальчишка мне» прошел конкурс детских и юношеских работ в Днепропетровске, посвященный юбилею А. Дольского. Среди полученных предложений по исправлению мира особняком стояло одно, в котором преобразование предлагалось начинать с себя и вровень с ним другое — призывающее менять отношение к миру через творчество. Этот ответ отличался и емкостью, и стилистикой исполнения:

Белый лист.

Черная тушь.

Смелый взгляд.

Легкий вздох.

Взрыв фантазии.

Меняешь отношение.

По-другому невозможно...

*Екатерина Пронина, Литстудия газеты «Я».*  
(Руководитель Татьяна Заславская)

Интересно, что именно способность менять отношение к действительности, к преображению современные искусствоведы и психологи считают свойством и признаком истинного искусства, отличающим его от поделок новомодного толка.

Радостью и живостью отличались проекты запретов на измену и предательство с наложением штрафов в виде запрещения врать на пятнадцать лет подряд, издания указов на регулярные радуги и звездопады, утверждение пятилетки под лозунгом: «Даешь миру улыбку» и «Нет — маскам!». (Анастасия Саенко, студентка 1 курса Днепропетровского национального университета). И здесь за шутливостью тона просматривается желание изменить нечто в самом человеке, в его отношении к миру, открыть *«школу мудрости и тренинги по развитию разума»*.

Интересные отклики получило стихотворение А. Дольского «Астронавты», воспроизводящее ситуацию детской игры в космический полет к планете Мечтания созвездия Альфа-Нетак в галактике Бета-Сметания. Именно по отношению к зачину стихотворения:

Что мне Турция, что мне Италия,  
близкие, как компот.  
На далекой планете Мечтания  
живет мой задумчивый кот, —

возник отклик: *«Космос в Ваших стихах близок, как компот. И звезды на ладонях умеют отвечать на вопросы... Мир сей удивляет и думать о жизни заставляет... И о том, как жизнь изменить (...) Что нельзя убежать от проблем на другие планеты мы узнали... Потому что все будет не так, если от проблем бежать, а не решать их. Ведь мир вокруг нас — это все мы, и если мы действительно хотим изменить его, то, прежде всего, надо начинать с себя, с генеральных перемен в себе»* (Антон Гармаш, студент 1 курса Национальной металлургической академии).

Был и отклик на замечание об ошибке в вычислениях, возникших в полете, которые занесли путешественников в техногенные миры. Эти ошибки, допущенные родителями, современные выпускники школ хотят исправить и совершенно справедливо ждут подсказки от поэта.

В мире зла,  
предательства,  
порока  
Я ищу, где именно дорога  
В галактику  
Бета-Сметания  
К планете Добра  
и Мечтания!

*Алина Болтачева,*  
9 класс, школа № 134.

Поэзия Дольского предупреждает о ненужности пустых мечтаний, она воспитывает строй чувств и мыслей. От поэтов, уводящих от действительности в мир иллюзий, Платон стремился избавить свое идеальное государство. Именно от пустых мечтаний призывает отказаться и лирический герой А. Дольского в его «Маленьком принце» (вариант названия «Ночной гость»). На предложение создать свой мир и придумать любовь в полмира, маленький гость возражает: «Зачем придумывать другой, / когда под радугой-дугой / прекрасный мир дождей, и слез, и счастья».

### Что говорят психологи

Приведу пример из учебника менеджмента, в котором рассматриваются типовые речевые ситуации и способы выхода из них. Например, диспетчер, ведущий переговоры по телефону, допускает речевой просчет и слышит в ответ грубость. Ему подсказывают, как именно он должен реагировать на ситуацию и что говорить, чтобы ее выиграть:

- У вас есть телефоны-трубки?
- А зачем они Вам?
- Гвозди заколачивать!

Ошибка оператора в том, что он отвечает вопросом на вопрос. Знайте, что ответ вопросом на вопрос хорош только, если вы хотите пошутить и тем сбить накал разговора. Обычно подобная речевая ситуация влечет за собой три возможных последствия:

- прямой ответ на прямо поставленный вопрос: (в конкретном случае) «Чтобы разговаривая, не быть привязанным к аппарату» (вариант редкий, так ответит только очень добродушный и миролюбивый человек);
- полнейший тупик и молчание, поскольку подобный вопрос может быть воспринят, как риторический: (а для чего, собственно, могут быть нужны телефонные трубки?); при этом вам может быть и представится речевая инициатива, но собеседник вряд ли будет к вам расположен;
- скорее всего, вы потеряете речевую инициативу. Возможный вариант развития диалога — грубость в ответ.

Дежурный оператор должен справиться с речевой ситуацией, не отвечать грубостью на грубость. Такое возможно, если он признает за собой ошибку в стратегии речевого поведения и готов не упрекнуть собеседника за грубость, не подчеркнуть бестактность его высказывания, а переведя юмор на себя, подхватить предложенную метафору, и развить ее:

— *Извините, я хотел уточнить необходимые в работе параметры. У нас есть настольные телефонные аппараты, они тяжелее и для заколачивания гвоздей более приемлемы.*

Такое развитие диалога не исключает того, что раздражение будет снято и с вами захотят разговор продолжить.

С основами знаний, необходимых современным имиджмейкерам, пресс-секретарям, рекламным агентам, ответственным за переговоры, а также с тем, как эти знания складывались, можно познакомиться в книгах Г.Г. Почепцова<sup>1</sup>.

Ни в одном учебнике для будущего учителя Вам не удастся найти похожего эпизода, хотя все согласны с тем, что речь учителя — это часть его имиджа. Но учителю нужны упражнения и тренинги, готовящие к типовым стандартным и трудным нестандартным речевым ситуациям.

Множество интересных примеров и приемов можно почерпнуть как из художественной литературы, так и из работы психотерапевтов и психоаналитиков. Один из таких приемов — переименование ситуации. Люди, одаренные чувством языка, интуитивно владеют этим приемом. Пример из учебника психотерапии:

*— Доктор, мне так трудно живется. Мои близкие не щадят меня, не оставляют права на отдых. Жена твердит о заработках и помощи по дому, дочери о все возрастающих потребностях в косметике и в нарядах.*

Молча слушавший со все более расширяющимися глазами доктор:

*— Слава Богу! Да они же без Вас жить не могут! Они относятся к Вам, как к человеку сильному. Им не приходит в голову Вас жалеть! В их восприятии Вы утвердились как защитник, способный справиться с любой ситуацией!*

Ситуация в семье не изменилась, но она переименована, и в человека на место жалости к себе вселена вера в собственные силы, а раздражение, вызванное непониманием, нечуткостью близких, заменено гордостью за свое положение в семье.

Таким образом, мы видим, что менеджеров и психотерапевтов учат разговаривать с людьми. Очевидна нехватка профессиональных знаний и умений учителя во владении такими приемами в повседневной учительской практике. В Московском педагогическом государственном университете появилась кафедра культуры речи учителя, где учат риторическим приемам. Но никакие знания приемов не помогут, если человек сам не прочувствует, что словом он меняет себя и мир вокруг себя, не осознает, что должен научиться **отрефлективанному речевому поведению**.

Работа со словом нескончаема и увлекательна. Она разнообразна и многогранна, как сама жизнь. И все же во всей ее многоплановости постараемся выделить типовые ситуации, возникающие в школьной практике неоднократно и потому рождающие речевые штампы. Речевой штамп предсказуем и потому гарантирует проигрыш речевой ситуации, если собеседник владеет свободным незаштампованным словом.

<sup>1</sup> Почепцов Г. История русской семиотики. — М., 1998; Почепцов Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. — М., 1999; Почепцов Г. Паблик рилейшнз для профессионалов. — М., 1999.

## Правила речевого поведения учителя

Сделать высказывание деловым, но не холодным, веселым, но не обидным, строгим, но побуждающим к действию, а не бьющим по рукам.

### *Речь учителя должна быть Позитивной*

Постарайтесь ПЕРЕВЕСТИ ОТРИЦАТЕЛЬНУЮ ЛЕКСИКУ и КОНСТРУКЦИИ в ПОЗИТИВНУЮ: назвать стакан не неполным, а полунаполненным (наполненным наполовину); ответ ученика не неполным, а наполовину состоявшимся, не неглубоким, а находящимся на полпути к успеху, поведение не неуверенным, а робким, должным стать более уверенным или требующим большей уверенности.

НЕ НАЧИНАЙТЕ ФРАЗЫ С «НЕТ», ИЛИ «Я С ВАМИ НЕ СОГЛАСЕН». Вариант: «Ваша точка зрения интересна. Мне кажутся важными еще несколько моментов». ДЛЯ РАБОТЫ НАД СОБОЙ полезно про себя проговорить («Я с Вами не согласен») и посчитать, сколько раз в день вам захотелось или пришлось возразить. Проанализируйте, носили ли ваши возражения принципиальный характер или в них проявилась привычка к противоречию.

### ПОСТАРАЙТЕСЬ ИСКЛЮЧИТЬ КАТЕГОРИЧНОСТЬ.

Постарайтесь исключать обороты «На самом деле», «Ничего подобного», «Каждому понятно», «Однозначно». Заменить их на: «Приведу свои аргументы», «Мне хотелось бы обратить ваше внимание на», «Давайте попробуем взять во внимание, что».

### ИСКЛЮЧИТЕ УНИЧТОЖАЮЩУЮ и УНИЖАЮЩУЮ ИРОНИЮ.

Исключите обороты «Да что вы говорите?!» «Это и третьеклассники знают». Перенесите иронию на ситуацию «Мы в этой ситуации все выглядим смешно», обратить юмор на себя: «Я себя чувствую в положении учителя начальных классов, который не может толково объяснить».

### ИСКЛЮЧИТЕ ОГРАНИЧЕНИЯ В ПОХВАЛЕ.

Не фиксируйте конечности достижений. Замените «Ты сделал все, что мог» на «Молодец, подготовился очень хорошо», – оставляя всякий раз возможность к стремлению сделать еще лучше.

### *Речь учителя должна быть Человечной*

### СРАВНИВАЙТЕ РЕБЕНКА ТОЛЬКО С НИМ САМИМ.

Замените «Посмотри, как написала Маша» на «По-моему, в прошлый раз у тебя получилось лучше».

### ИСКЛЮЧИТЕ БЕЗЛИЧНЫЕ ОБРАЩЕНИЯ. ЧАЩЕ НАЗЫВАЙТЕ РЕБЕНКА ПО ИМЕНИ.

Замените «Ты сегодня не готов» на «Саша, ты умеешь готовиться лучше».

Выясните, какой вариант имени нравится ученику.

УПОТРЕБЛЕНИЕ УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНОЙ ФОРМЫ ИМЕНИ РАСЦЕНИВАЕТСЯ КАК ПОХВАЛА, ЕСЛИ ОНА ИСПОЛЬЗУЕТСЯ НЕЧАСТО И В ОБРАЩЕНИИ НЕ КО ВСЕМ.

### ПООЩРЯЙТЕ УСПЕХИ, ЗАРУЧАЯСЬ МНЕНИЕМ КЛАССА.

Лучше, чем «Я вижу, что ты, Ванечка, сегодня подготовился отлично», — звучит «Ванечка, сегодня все видят и все со мной согласятся, что ты подготовился отлично».

**ЗАМЕНИТЕ ЗАПРЕЩАЮЩИЕ КОНСТРУКЦИИ НА ОГРАНИЧИВАЮЩИЕ.**

«Бегать по школе нельзя» на «Бегать по школе нельзя, а во дворе можно». При этом станет ясно, что высказывание «Разговаривать на уроке можно только по теме» бессмысленно, поскольку любое высказывание соответствует какой-то теме. Фраза будет корректнее, если сказать: «Разговаривать на уроке принято по теме, обозначенной учителем, а на перемене по своему усмотрению».

### *Речь учителя должна быть Конструктивной*

**ОБОЗНАЧАТЬ НАМЕРЕНИЕ, ИСКЛЮЧАТЬ МАНИПУЛЯЦИЮ.**

Четко формулируйте свои намерения, чтобы не оставалось возможности их ложных трактовок. Заменить «Надо бы остаться после уроков» на «Я предлагаю обсудить создавшееся положение серьезно, не на ходу».

**ОТКАЗАТЬСЯ ОТ БЕЗАДРЕСНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ.**

Заменить «Хотелось бы видеть класс чистым» на «Я прошу вас и вас привести класс в порядок».

**ОТКАЗАТЬСЯ ОТ НАМЕКОВ И ИНТОНАЦИЙ СО СКРЫТЫМ НЕДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫМ СМЫСЛОМ.** (Правильнее было бы сказать, проанализировать скрытые смыслы, вкладываемые в собственные интонации.) Во фразе «Что это вы тут так бурно обсуждаете?» — могут усмотреть смысл: «Не обо мне ли вы тут говорите?» — и почувствовать себя неловко.

**ОТКАЗАТЬСЯ ОТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ В ЗНАЧЕНИИ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ.**

Заменить «Встали. Приготовились к уроку. Сели» на «Прошу всех встать. Давайте приготовимся к уроку. Садитесь, пожалуйста». Тогда появляется воздух и время на выполнение инструкции. «Встали. Сели» — из тюремной лексики. Не нужно ее переносить в школу.

**ИСКЛЮЧЕНИЕ СЛОВ, ЗАСОРЯЮЩИХ РЕЧЬ.**

«Как бы», «В принципе», «В общем», «Во-от», «Значит», «Понимаете», «Так-так». Заменить «В принципе, можно» на «Я бы мог это сделать»; «В общем, нам так сказали» на «На этом настаивает администрация района и города», «Значит, так вот получается» на «Вот что получилось в результате наших усилий (или их отсутствия)».

## **Послесловие**

Перед выступлением я договорилась с оператором о том, что после того как прозвучат первые слова Левиного выступления, он отключит звук, а я обобщу двадцатиминутный текст и продолжу свой рассказ о том, что мы можем предложить сегодня по-новому мыслящим детям. Но обаяние юного

оратора, видящего в отсутствии правдивости все беды современного мира, оказалось столь высоко, что после отключения звука аудитория почти в шестьсот человек дружно попросила: «Можно еще послушать Леву? Пожалуйста, Леву!» — и увлеченно слушала рассуждения и доводы мыслителя и пропагандиста правды — о том, как противоестественна ложь. Лева стал моим содокладчиком. После его аргументов и просто появления в кадре мне было выступать легко. В перерыве множество людей подходило с благодарностью и всякий раз отмечали, что подобные записи непременно нужно демонстрировать в школах, поскольку задавленные бумагами, показателями и отчетами учителя перестают видеть детей, а увидев яркую личность, невольно начинают присматриваться к тем, кто находится рядом, подмечая в них черточки, на которые не обратили внимание, упустили раньше. Мы непременно решим вопрос о тиражировании выступлений Левы, как и записей с высказываниями его ровесников, не менее яркими и выразительными. Своеобразие таких детей в том, что они подсказывают, что нужно делать. Они не играют, а живут полноценной жизнью. Им не нужно заместительное функционирование вещами, которое предполагает игра. Так давайте пойдем за ними.

**И главное правило:** старайтесь не жить заштампованно. Пусть каждый день будет неповторимым. Поделитесь с миром и окружающими неповторимостью своих чувств и эмоций. И мир ответит Вам тем же.



**И.М. Яковлева**

## **Ретроспективный анализ требований к профессионализму олигофренопедагога**

**П**редставления о профессионализме педагога, работающего с умственно отсталыми детьми, тесно связаны с целями и средствами коррекционного воздействия на этих детей. А цели и средства в каждый исторический период напрямую зависят от таких существенных факторов как уровень развития науки, экономики, общего и специального образования, отношения общества к людям с нарушениями развития (Х.С. Замский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин).

Первые требования к профессионализму педагога, воспитывающего умственно отсталых детей, сформулированы Э. Сегеном (1812–1880). Он обозначил нравственные ориентиры профессии, определил требования к физическим и психофизиологическим возможностям олигофренопедагога, сформулировал ряд его профессионально важных качеств, указал на необходимость владения педагогом определенными сведениями об умственно отсталых детях и профессиональными техниками, описал приемы профессионального самосохранения.

Э. Сеген признавал, что трудно найти человека, способного посвятить себя воспитанию детей с тяжелой умственной отсталостью. Важным в выборе этого пути, по его мнению, является ориентация на высокую нравственную цель: помогая ребенку, сам педагог поднимается на нравственную высоту. Тех, кто посвятил себя помощи этим детям, он учил ежедневно вспоминать Евангельские слова: «Пастырь добрый полагает душу за стадо своё», тем самым обеспечивая педагогам творческое профессиональное самосохранение. Он признавал, что далеко не всегда результаты труда могут оправдать ожидания педагога. В этом случае он предлагал руководствоваться правилом: кто сделал все, что мог, тот сделал все.

Дело воспитания умственно отсталых детей, указывал Э. Сеген, требует от педагога ряда физических и психофизиологических качеств. «Так, я не посоветовал бы браться за этот труд ни горбтому, ни хромотому, ни кривому... я никогда не выдал бы удостоверения в пригодности для этого дела человеку, каким бы умным он мне не казался, если бы находил, что глаза его расставлены далеко друг от друга, дурно разрезаны, тусклы, что взгляд его лишен живости, выражения, что у него толстые и мясистые губы, недостаточно отчетливая или тягучая дикция, гортанный, носовой или монотонный голос...» [11: с. 269].

Э. Сеген считал, что к работе нужно привлекать людей молодых, энергичных. Важные профессионально значимые качества воспитателя умственно

отсталых детей — самообладание, спокойствие, наблюдательность, сосредоточенная деятельность и терпение. Педагог должен обладать сильной волей для того, чтобы на первых этапах подчинить себе волю ребенка и держать его в своей власти до тех пор, пока у него самого не проявятся зачатки волевых действий.

Д. Бурневиль (1840–1910) дополнил представления о профессионально важных качествах олигофренопедагога, включив в их число добросовестность и способность к самоотвержению. При этом указывал, что наиболее способен проявлять эти качества женский персонал (надзирательницы, няни).

В приютах предъявлялись следующие требования к людям, обеспечивающим уход за слабоумными: любовь к больным, терпеливый уход за ними и безропотное исполнение всякой работы, необходимой для больных и удешевляющей их содержание. Служащие были людьми верующими, умеющими словами христианской любви утешить больного и поддержать его колеблющуюся веру. Основной мотив, которым они руководствовались: милосердие как особый путь к спасению человеческой души.

С появлением специальных классов и первых школ для детей с легкой степенью умственной отсталости встала необходимость получения учителями этих школ специальных знаний (Б. Меннель, Ж. Демор, О. Декроли). Немецкий олигофренопедагог Б. Меннель считал необходимыми качествами учителя вспомогательной школы спокойствие и выдержанность, дружеское участие к воспитанникам, а к важным умениям относил умение вести наблюдения за учеником, составить его психологический портрет, дать характеристику. Он подчеркивал, что во вспомогательной школе приоритетной должна быть воспитательная направленность обучения.

Б. Меннель, разделяя взгляды Э. Сегена, считал, что умственно отсталым детям необходим пример сильной воли другого, поэтому во вспомогательной школе должна господствовать суровая дисциплина. Он указывал, что учитель в специальной школе должен иметь хорошее здоровье и сильный тип темперамента: нервный, меланхоличный учитель не в состоянии будет физически вынести работу в школе, а ученики будут лишены живого, бодрого преподавания.

Жан Демор (1867–1941) считал, что лица, допускающиеся к работе с умственно отсталыми детьми, прежде должны преподавать 2–3 года в какой-либо другой школе, затем прослушать полный курс об аномалиях детского развития. Учителя должны быть хорошо знакомы с техникой лечебной педагогики, с лечением недостатков речи, преподаванием ручного труда (ремесла и т.д.), уметь изучать своего ученика. Жан Демор, как и другие педагоги, оказывавшие помощь умственно отсталым детям, указывал, что работа с ними утомительна, изнуряет человека и часто даже приводит в уныние. Учреждения должны ценить труд этого специального персонала и оплачивать его выше, чем труд обычных учителей.

Французские ученые Жан Филипп и Поль Бонкур видели роль воспитателя умственно отсталых детей в том, «чтобы угадать дурные инстинкты, вос-

препятствовать их развитию и привить ребенку хорошие, здоровые привычки» [12: с. 141].

Для осуществления своей функции воспитатель должен уметь наблюдать за ребенком, знать известное количество необходимых приемов, например, приемов развития внимания. Ж. Филипп и П. Бонкур подчеркивали большую ответственность, которую несет воспитатель умственно отсталого ребенка. «С такими больными детьми воспитатель должен действовать почти всегда наверняка, должен понимать, почему и как приносит вред или пользу та или иная процедура, должен соразмерять значение каждого своего шага» [12: с. 269], «всякая ошибка воспитания проявляется каким-нибудь пороком развития, увеличивающим природную слабость духовных сил ребенка» [12: с. 125].

Первым русским олигофренопедагогом Е.К. Грачевой (1866–1934) признавались важными для педагога, работающего с умственно отсталыми детьми, такие личностные качества, как терпение, выдержка, любовь и ласка. Она указывала, что воспитатель должен всегда помнить, что имеет дело с больным и ненормальным ребенком и соответственно относиться к нему. «Выражения досады, нетерпения, еще более гнева запугивают слабых детей и озлобляют более озлобленных, а также дают повод к ряду антисоциальных поступков со стороны воспитанника» [4: с. 21]. Е.К. Грачева считала, что воспитатель должен владеть профессиональными методами воспитания и обучения этих детей, широко использовать индивидуальные методы и основы рефлексологии, следить за правильностью речи детей. Важным требованием является умение возбуждать в ребенке энергию. Как и Д. Бурневиль, она придерживалась мнения, что женщины в роли воспитательниц лучше и терпеливее, чем мужчины.

И.А. Сикорский, В.П. Кащенко говорили о важности для педагогического персонала в лице умственно отсталого ребенка увидеть не только объект коррекционно-педагогического воздействия, но и субъект с его переживаниями, радостями.

Л.Г. Оршанский указывал, что как воспитатели, так и преподаватели должны иметь соответствующую подготовку для занятия с умственно отсталыми детьми. Кроме дела воспитания и преподавания от них обязательно требуется умение вести наблюдение над воспитанниками, основанное на научно-педагогических началах. П.И. Ковалевский подчеркивал, что воспитание умственно отсталого ребенка «дело нелегкое, требующее доброй воли, твердой решимости, бесконечного терпения, любви и милосердия — а главное, ума и знания» [9: с. 109].

Таким образом, в XIX – начале XX века в описании требований к педагогу, работающему с умственно отсталыми детьми, были определены физические качества, гендерные характеристики (предпочтение отдавалось женщинам), тип темперамента (сангвиник), а также личностные качества: самообладание, терпение, сильная воля, ласка, любовь к детям. В то же время указывались ценностные ориентации, которыми должен руководствоваться человек, рабо-

тающий с умственно отсталыми детьми. К числу их были отнесены ориентация на высокие нравственные цели, саморазвитие педагога, любовь к «обездоленному дитяти».

В 20-е годы XX века в России были предприняты первые попытки профессиографического изучения педагогической деятельности (Р. Кутенов, М. Рубенштейн, С. Фридман, А. Кох, Н. Левитов, А.С. Шафранова и др.). Важное значение для развития представлений о профессии дефектолога, психологических составляющих, необходимых для педагога, имеет исследование А.С. Шафрановой, направленное на изучение труда сурдопедагога. Ею были выявлены специфические особенности работы сурдопедагогов и экспериментально доказана более высокая трудоемкость труда дефектолога, чем учителя нормально развивающихся детей, доказана необходимость предварительной специальной подготовки, выявлены профессионально значимые качества личности — терпение, твердость, настойчивость, самообладание.

Д.И. Азбукиным выделена социальная функция труда олигофренопедагога. Он утверждал, что врачи и педагоги, имеющие дело с умственно отсталыми детьми, обязательно должны быть общественниками и пропагандистами оздоровления труда и быта.

А.Н. Граборовым обобщены объективные и субъективные качества педагога умственно отсталых детей, среди объективных — определенный уровень культуры педагога, знание природы ребенка, закономерностей его развития, причин отклонений от нормального развития, знание основных принципов воспитания и специальных методов обучения умственно отсталых, а также прочные практические навыки, дающие возможность удовлетворить детскую жажду деятельности. К субъективным качествам педагога отнесены здоровье, бодрость, жизнерадостность, способность вчувствоваться в детей, становиться на точку зрения другого лица (ребенка), глубоко проникать в причины детских поступков. Отношение педагога к ребенку должно быть равным, спокойным, мягким, необходимо создать атмосферу доверия и личного расположения детей к педагогу. Содружество и сотрудничество он считал основной формой отношений воспитанника и воспитателя. А.Н. Граборов указывал на необходимость соблюдения профессиональной этики: недопустимости в присутствии детей или в разговоре между собой, когда неподалеку находятся дети, использовать термины «умственно отсталый», «дебил», «имбецил», «олигофрен» или заявлять умственно отсталому ребенку «Ты вообще ничего не соображаешь» и т.п.

А.Н. Граборов подчеркивал, что каждый олигофренопедагог должен быть энтузиастом своего дела, приводя в пример Э. Сегена, Е.К. Грачеву, И. Гугенбюля, Д. Бурневила. Большое внимание А.Н. Граборов уделял живому слову учителя. Им разработаны требования к речи олигофренопедагога.

В 30-е годы в педагогике особое внимание отводится роли учителя в воспитании детей, в том числе умственно отсталых. Учитель умственно отсталых школьников должен обязательно иметь специальное образование, быть

примером для детей (А.Н. Граборов, И.Г. Еременко, Е.Н. Завьялова и др.), заряжать их своей энергией, бодростью, владеть педагогической техникой, уметь исправлять дефекты речи, знать приемы исправления моторики, уметь вести начальный (пропедевтический) курс труда, владеть методами сенсомоторного воспитания.

Методики преподавания учебных предметов умственно отсталым школьникам еще не были разработаны, поэтому необходимо было знание методик обучения в массовой школе. Учитель должен был уметь находить пути структурного облегчения материала без нарушения системы преподавания, индивидуализировать задания при фронтальной работе в классе.

В середине 30-х гг. В.П. Кащенко в книге «Педагогическая коррекция» была сделана попытка разработать типологию педагогов-дефектологов, которую он рассматривал как ключ к установлению внутренней связи между педагогом и воспитанником. В предлагаемой типологии В.П. Кащенко проводится мысль о том, что к ребенку с определенным нарушением необходим правильный подбор педагога с учетом его типологических особенностей. Им выделены суггестивный, действующий на чувства ребенка, динамический и материнский типы педагогов-дефектологов. Таким образом, В.П. Кащенко опроверг существовавшее положение о том, что педагог детей с проблемами в развитии должен обладать темпераментом сангвника и проводил мысль о необходимости подбора к каждому ученику учителя с определенными психологическими характеристиками.

В.П. Кащенко выделил необходимые качества педагога-дефектолога, среди которых: большая выдержка, терпение и умение довольствоваться небольшими постепенными успехами. Кроме того, он отмечал, что педагог-дефектолог нуждается в солидной подготовке: должен твердо знать направленность педагогического процесса в целом, уметь взаимодействовать с социальной средой, окружающей ребенка, организовать коллективную деятельность детей, уметь наблюдать и изучать своих воспитанников. Под взаимодействием с окружающей средой он понимал общественно-педагогическую работу, проводимую специальными учреждениями и заключающуюся в культурном их влиянии на окружающую среду. В.П. Кащенко указывал, что трудная работа с дефективными детьми и особенно подростками-правонарушителями требует от работников достаточного жизненного опыта. Он говорил, что только тот может быть хорошим воспитателем, кто сам постоянно воспитывает себя. В.П. Кащенко предложен «Медико-педагогический регламент» — свод правил профессионального поведения педагога-дефектолога.

В 50–70 гг. в дефектологической науке подчеркивалась роль коллективной работы педагогического коллектива школ по воспитанию умственно отсталых учащихся, умение учителя осуществлять управленческие функции, индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ученику.

Г.М. Дульнев в качестве одного из дидактических принципов выдвигал решающую роль учителя и педагогического коллектива в обучении. «В своей

работе учитель должен опираться на коллектив педагогов, так как в коллективной работе, в критике и самокритике возможен подлинный рост творческих сил каждого учителя и научная проверка через широкую практику коллектива учителей новых путей преодоления умственной отсталости у детей» [6: с. 35]. Учитель должен обладать способностью стимулировать учащихся к активности, деятельности, он должен быть руководителем и для родителей таких учащихся, помогая создавать необходимые учебные и воспитательные условия для ребенка в семье.

В 80-е годы разработаны профиограммы учителей-дефектологов разных направлений. Большой вклад в научное обоснование профиограммы специального педагога внесен Н.М. Назаровой (1992).

Представления о сущности труда дефектолога и его профессионально значимых качествах уточнялись и расширялись в исследованиях А.И. Живвиной (1975), С.М. Соколовой (1986), Л.Ф. Сербиной (1992), Н.А. Строговой (1999), И.В. Галановой (2000).

В последние годы в отечественном образовании возрос интерес к личности педагога. В дефектологии появились исследования, раскрывающие особенности профессионально-личностных характеристик специального педагога (Р.О. Агавелян, 1995, 1999, В.А. Генкина, 2000, Е.В. Рязанова, 2005). В настоящее время к базовым нравственным качествам специалиста-дефектолога относят способность к пониманию эмоционального состояния ребенка, сочувствие к проблемам ребенка и его родителей, ответственность за ребенка, профессиональный такт.

Таким образом, подводя итоги, можно отметить, что первые педагоги умственно отсталых детей, пытаясь выделить профессионально значимые для олигофренопедагога качества, отмечали обстоятельства, которые выступают в роли условий труда, — возраст, тип телосложения, признаки наружности, антропометрические характеристики человека, состояние здоровья. Всё это, безусловно, важно и имеет вполне определенное значение для успеха профессионала. Вместе с тем, выделялись требования к педагогической технике. Значительно позднее стали предъявляться требования к знаниям и умениям олигофренопедагога, и, наконец, к личности.

На протяжении ряда веков утверждалась мысль о том, что воспитывать и обучать умственно отсталых детей должны лучшие педагоги — педагоги-виртуозы. Признавалась важной предварительная практика будущего учителя в массовой школе с тем, чтобы дефектолог мог наблюдать развитие ребенка в норме. Отмечалось, что профессия педагога умственно отсталых детей требует больших затрат человеческой энергии и эту энергию необходимо восстанавливать.

### *Литература*

1. *Азбукин Д. И.* Умственная отсталость и как с ней бороться. — М.: Главсоцвос НКП, 1926.
2. *Граборов А. Н.* Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). — М.; Петроград: Государственное издательство, 1923.

3. *Граборов А. Н., Кузьмина Н. Ф., Новик Ф. М.* Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственноотсталых детей. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1941.
4. *Грачева Е. К.* Воспитание и обучение глубоко-отсталого ребенка. Тридцатипятилетний опыт работы с дефективными детьми. – М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932.
5. *Грачева Е. К.* Приюты для детей-идиотов и эпилептиков в Швеции, Франции и Германии. – СПб.: Типо-литография М.П. Фроловой, 1909.
6. *Дульнев Г. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981.
7. *Завьялова Е. Н.* Принципы организации педагогического процесса во вспомогательной школе // Особенности обучения во вспомогательной школе. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – С. 3–14.
8. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994.
9. *Ковалевский П. И.* Отсталые и ненормальные дети. Их лечение и воспитание. – СПб.; М.: издание т-ва М.О. Вольф, 1911.
10. *Курбатова И. Н.* Роль христианской благотворительности и милосердия в социальной реабилитации аномальных детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
11. *Сеген Э.* Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей: Пер с фр. М.П. Лебедевой / Под ред. В.А. Енько. – СПб.: издание М.Л. Лихтенштадт, 1903.
12. *Филипп Ж. и Бонкур П.* Воспитание ненормальных детей / Пер. с фр. д-ра И.А. Багашева; под ред. В.Е. Игнатьева. – М.: Космос, 1911.

А.К. Подгорная

## Применение технологии «обучение как исследование» в процессе преподавания педагогики

Концепции обучения как передачи социального опыта, накопленного предыдущими поколениями, больше не работают эффективно. Можно констатировать *смену типа социально-культурного наследования*, при котором обеспечивается овладение стилем мыслительности, противоречащим жизненному опыту и системе ценностей нескольких предыдущих поколений (В.С. Библер, В.В. Давыдов и др.). В этом суть идеи опережающего развития человека как фактора коренного реформирования общества.

Вышесказанное указывает на то, что научное творчество студентов приобретает все большее значение и превращается в один из необходимых компонентов профессиональной подготовки будущих специалистов.

Педагогика — одна из главных дисциплин среднего педагогического образования, изучается по учебному плану колледжей 3 года. Изучение педагогики начинается раньше, чем изучение курса «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов», что позволяет поэтапно решать задачи формирования исследовательских умений студентов педагогических колледжей:

1 этап — пропедевтический курс «Введение в специальность» — выработка общеучебных умений работы с книгой.

2 этап — начало изучения базового курса (1–2 курс) — формирование исследовательских умений при изучении дисциплины.

3 этап — изучение курса «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов» и написание курсовой работы.

4 этап — написание выпускной квалификационной работы, требующей интеграции знаний, умений и навыков учебно-исследовательской деятельности.

Формирование исследовательских умений студентов педагогического колледжа — сложная задача, лежащая в *зоне их ближайшего развития*. Поскольку педагогика — дисциплина профессионального образования, это позволяет повышать мотивацию студентов в овладении новой формой познания — частично-поисковой и творческо-исследовательской. Классно-урочная форма организации учебного процесса в педагогическом колледже также способствует систематичному формированию исследовательских умений студентов. Вариативная форма экзаменов (собеседование, практикумы, защита проектов) и наличие итоговой отчетности по педагогике на 1 и 2 курсах позволяют преподавателю колледжа последовательно решать задачи формирования исследовательских умений студентов.



Исследовательская деятельность — специфический вид человеческой деятельности, направленной на удовлетворение познавательных потребностей. Ее результатом становится получение нового знания в соответствии с поставленной целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели (И.А. Зимняя, Н.И. Загузов, А.М. Новиков). Наша программа базируется на понимании исследовательских умений в трактовке А.И. Савенкова и Е.А. Шашенковой.

Е.А. Шашенкова [2: с. 11] выделяет следующие аспекты исследовательской деятельности: интеллектуально-исследовательский, информационно-рецептивный, продуктивный.

Исследовательская деятельность невозможна без активной мыслительной (интеллектуальной) деятельности человека.

**Интеллектуально-исследовательский аспект** исследовательской деятельности совершается на основе мыслительных действий (операций) сравнения, анализа, синтеза, абстракции, обобщения. Актуализация мыслительных процессов способствует определению объекта, предмета исследования, постановке цели, построению гипотезы, выбору методов исследования.

**Информационно-рецептивная сторона** исследовательской деятельности определяется обязательным компонентом исследовательской деятельности — **постоянной работой с научной литературой**, включающей извлечение из текстов и осознание искомой информации, библиографический поиск, изучение (прочтение) текста, его анализ (выделение главных мыслей), фиксацию (аннотирование, реферирование, конспектирование), работу с компьютером и вычислительной техникой.

**Продуктивная сторона** исследовательской деятельности включает проведение исследования, обработку полученных данных (фактов). Она **отражает результаты проведенного исследования** в таких формах литературной продукции, как реферат, научная статья, научный отчет, доклад, тезисы, курсовая / дипломная работа, диссертация (кандидатская, докторская), монография.

Вместе с тем, на наш взгляд, умения, перечисленные Е.А. Шашенковой, представляют более сложный — второй уровень развития исследовательских умений. Многолетняя работа в педагогическом колледже убеждает нас, к сожалению, в том, что со студентами педколледжей работу надо начинать с азов, с формирования отдельных исследовательских умений, поэтому важной представляется и трактовка исследовательских умений школьников А.И. Савенкова [1: с. 16]:

- умение видеть проблемы;
- умение ставить вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;
- умение классифицировать;
- умение наблюдать;
- умение и навыки проведения экспериментов;

- умение делать выводы и умозаключения;
- умение структурировать материал;
- умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Все вышеназванное определило логику построения программы «Формирование исследовательских умений студентов педагогического колледжа (в процессе изучения педагогики)».

Содержательный компонент программы соответствует содержанию курса педагогики.

Программа реализуется через проведение проблемных уроков. Основным технологическим компонентом выступает «учебный проект» — от мини-проектов (И.С. Сергеев), создающихся в рамках одного занятия, до итоговых коллективных творческих проектов «Воспитательная система», «Дидактическая система», создающихся в рамках соответствующих организационно-деятельных игр.

Таблица 1

1-й год изучения курса педагогики

Раздел курса	Задачи формирования исследовательских умений студентов	Учебные задания. Виды отчетности
Педагогика как наука	Формирование знаний о научных подходах к изучению педагогики	Написать эссе «Педагогика — наука или искусство?»
Методы научно-педагогического исследования	Формирование умений мини-исследования: выбор темы, постановка проблемы, выдвижение гипотез, сбор информации, выступление по итогам исследования, ответы на вопросы.	Провести мини-исследования по методике А.И. Савенкова [1: с. 25]
Развитие, формирование, воспитание личности	Овладение методами исследования: <i>теоретическими</i> — операции с понятиями (определение понятий, раскрытие содержания понятий на основе работы с учебниками и дополнительной литературой);	Исследовать проблему: «Личность ребенка объект или субъект воспитания?» 1. Провести теоретический анализ понятий: «Человек», «Личность», «Объект», «Субъект», «Развитие», «Формирование», «Воспитание».

Раздел курса	Задачи формирования исследовательских умений студентов	Учебные задания. Виды отчетности
	<p><i>эмпирическими</i> — наблюдение, беседа, моделирование ситуации, мысленный эксперимент («что было бы, если бы...»).</p> <p>Обучение способам фиксации информации</p>	<p>2. Найти подтверждение теоретических положений с помощью эмпирических методов: наблюдения из жизни, бесед с окружающими, мини-экспериментов.</p> <p>Виды отчетности: конспектирование изученных источников, выступление на семинаре</p>
<p>Факторы развития личности: биологические, социальные, педагогические</p>	<p>Овладение методами исследования:</p> <p><i>теоретическими</i> — операции с понятиями (определение понятий, раскрытие содержания понятий на основе работы с учебниками и дополнительной литературой);</p> <p><i>эмпирическими</i> — наблюдение, беседа, моделирование ситуации («что было бы, если бы...»).</p>	<p>Исследовать проблему: «Чем отличаются роли семьи и школы в воспитании ребенка?»</p> <p>1. Провести теоретический анализ и сравнение понятий: «Семья», «Функции семьи», «Школа», «Функции школы».</p> <p>2. Найти подтверждение теоретических положений с помощью эмпирических методов: наблюдения, бесед, мысленных экспериментов</p>
<p>Целостный педагогический процесс</p>	<p>Овладение методами исследования:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ различной учебной литературы;</li> <li>– сравнение точек зрения;</li> <li>– операции с понятиями;</li> <li>– обобщение.</li> </ul>	<p>1. Провести теоретический анализ понятий: «Воспитание как педагогический процесс», «Обучение», «Образование».</p> <p>2. Раскрыть содержание понятия «Целостный педагогический процесс» на основе изучения различных учебников.</p> <p>3. Установить взаимосвязь категорий педагогики:</p>

Раздел курса	Задачи формирования исследовательских умений студентов	Учебные задания. Виды отчетности
		«Воспитание» – «Обучение» – «Образование». Виды отчетности: запись результатов исследования в тетради, выступление на семинаре.
Воспитание как общественное явление и педагогический процесс	<p>Овладение методами исследования: операции с понятиями — «определение», «раскрытие содержания понятий».</p> <p><i>Изучение следующих источников информации:</i> Учебник педагогики / под ред. Б.Т. Лихачева; Учебник педагогики / под ред. Г.М. Коджаспировой.</p>	<p>Исследовать проблему: В чем отличие понятий: «<i>Воспитание как общественное явление</i>» (В-1); «<i>Воспитание как педагогический процесс</i>» (В-2); «<i>Воспитание как педагогическая деятельность</i>» (В-3)?»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести теоретический анализ и сравнение понятий: В-1, В-2, В-3.</li> <li>2. Выявить субъекты данных процессов.</li> <li>3. Найти подтверждение теоретических положений с помощью эмпирических методов: наблюдения, бесед, мысленных экспериментов.</li> </ol>
Закономерности процесса воспитания (В-2)	Формирование умений сравнительного анализа информации; научное обоснование своей точки зрения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Провести сравнительный анализ различных трактовок закономерностей процесса воспитания (Н.Е. Щуркова, Г.М. Коджаспирова и др.). Обосновать свою позицию на основе эмпирических данных.</li> </ol> <p>Виды отчетности: лабораторная работа в аудитории, дискуссия.</p>

Раздел курса	Задачи формирования исследовательских умений студентов	Учебные задания. Виды отчетности
<p>Зачет по изучению тем 1-го раздела. Контрольная работа по вопросам, составленным студентами</p>	<p>Формирование умения составлять вопросы</p>	<p>Составить вопросы по темам: «Педагогика как наука», «Воспитание — важнейшая категория педагогики».</p>
<p><b>Теория и методика воспитания</b> Конференция «Имена истории» Выдающиеся педагоги прошлого и настоящего: И.-Г. Песталотци, И.-Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, Януш Корчак, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова, И.П. Иванов, В.А. Караковский, Е.А. Ямбург. Можно сделать обзор интересного опыта воспитательной работы по журналам «Классный руководитель», «Воспитание школьников».</p>	<p>Развитие познавательных интересов студентов. 1. Формирование умений обработки информации: (выделение главных аспектов, составление плана доклада о выдающемся педагоге, подготовка текста письменного доклада, выступление с докладом). 2. Формирование экспрессивно-речевых, ораторских коммуникативных умений. 3. Закрепление умений фиксации и структурирования информации.</p>	<p>1. На основе самостоятельного подбора литературных источников подготовить доклад о деятельности выдающегося педагога на одну из тем: «Взгляды на воспитание детей...», «Что мне дало изучение опыта...», «Современен ли...» и т.п. (объем доклада — 2–3 стр.). 2. Подготовить выступление по теме доклада (5–7 мин.). 3. Выступить на конференции «Имена истории».</p>
<p>Воспитательная система школы</p>	<p>Формирование знаний об основных понятиях теории воспитания. Овладение методами исследования: операции с понятиями: определение, раскрытие содержания понятий.</p>	<p>На основе изучения различных источников (учебники, словари, педагогическая энциклопедия) провести анализ определений основных понятий: «Цель воспитания», «Принципы воспитания», «Содержание воспитания», «Методы воспитания», «Формы воспитания».</p>

Раздел курса	Задачи формирования исследовательских умений студентов	Учебные задания. Виды отчетности
Организация воспитательной работы школы в свете теории воспитывающего обучения	Тренинг «Проведение исследования с помощью эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, беседа, интервью)». Разработка материалов исследования: вопросов для анкетирования, беседы, интервью, составление плана наблюдения.	Провести мини-исследование на основе личного эмпирического опыта «Организация воспитательной работы школы». Результаты исследования оформить в виде доклада, выступить на семинаре.
Создание гуманистических воспитательных систем школы как результат развития теории воспитательного коллектива	Проведение сравнительного анализа подходов к воспитанию в традиционной (императивной) воспитательной системе и гуманистической воспитательной системе. Формирование умений научного обоснования своей точки зрения: умений задавать и отвечать на вопросы.	Деловая игра. Ток-шоу «Культурная революция» или «Интеллектуальная дуэль»
Подготовка к организационно-деятельностной игре «Воспитательная система»	Формирование умений давать научное обоснование избранной для будущей работы концепции воспитания. Подготовка презентации. Подготовка выступления.	Разработка проекта воспитательной системы класса. Презентация проекта. Защита проекта.

## 2-й год изучения курса педагогики

Второй год изучения курса педагогики посвящен теории обучения — дидактике. Также согласно учебному плану колледжей, изучается дисциплина «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов» и начинается педагогическая практика (1-е полугодие — «Помощник классного руководителя», 2-е полугодие — практика пробных уроков); студенты проводят учебно-исследовательскую работу в рамках курсового проекта. Названные обстоятельства меняют акценты в формировании исследовательских умений

в процессе преподавания педагогики. Основной дидактической задачей преподавания педагогики на этом этапе выступают развитие исследовательских умений студентов, интеграция знаний об учебно-исследовательской деятельности, освоение технологии исследовательской деятельности.

Студентам предлагаются следующие мини-исследования:

Таблица 2

Разделы курса педагогики	Исследовательские задания, виды отчетности
Сущность процесса обучения	Тренинг формирования понятий. Педагогическая студия.
Инвариативность образования — введение времени	Подготовка к защите проекта «Дидактическая система». Деловая игра «Интеллектуальная дуэль».
Итоговый зачет «Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества».	Подготовка реферата по одной из интересующих проблем образования. Конференция «Школа сегодня и завтра».

Сделаем некоторые замечания к предлагаемой программе. Она может быть реализована только в технологии деятельностного, компетентностного подхода к профессиональному образованию.

Занятия по предложенным в программе темам проходят в виде проблемных уроков с применением активных методов обучения: дискуссия, мини-эксперимент, мини-исследование, деловая игра.

Вместе с тем, если у студентов возникает запрос на систематизацию знаний по теме, получение эксклюзивной информации — преподаватель проводит лекцию, но задания для самостоятельной работы остаются.

Темы курса педагогики, не указанные в программе, изучаются в форме лекций и педагогических практикумов.

Такое изучение педагогики обусловлено еще и тем фактором, что в колледжах имеется большое количество учебников педагогики разных авторов. На современном этапе образовательный процесс развивается очень динамично, публикуется большое количество педагогической литературы, интересный, современный материал содержат журнал «Начальная Школа», газета «1 сентября», поэтому исследовательский подход к изучению педагогики становится актуальным.

Вместе с тем, для достижения поставленных в программе целей необходимы специальные дидактические материалы — справочники, словари, логико-структурные схемы, распечатки из необходимых, но труднодоступных книг, рекомендации к проведению игр.

Приведем пример таких рекомендаций.

## Методика проведения организационно-деятельностной игры «Воспитательная система»

### Правила игры:

1. Организовать группы («Творческие коллективы»).
2. Придумать название своего проекта.
3. Выбрать руководителя творческого коллектива (ТК).
4. **Инструкция:** «Вы своим творческим коллективом решили открыть частную начальную школу. Сейчас Вы проходите 1-й тур — разработку проекта СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ в вашей школе. Для того чтобы получить лицензию на образовательную деятельность, вы должны представить научно-обоснованный проект ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ. Желаем удачи!».

### Ход работы:

**1 этап.** Обсуждение цели, принципов воспитания и содержания воспитательной работы.

1. Формирование творческих коллективов (ТК) (по принципу единomyслия в выборе методологических подходов).
2. Выбор руководителя ТК.
3. Заслушивание сообщений участников ТК по теоретическим вопросам.
4. ТК создает «БАНК ИДЕЙ».
5. Каждый участник ТК получает задание разработать теоретическую часть проекта.
6. Актуализировать знания, умения, навыки по методике воспитательной работы, подготовиться ко 2-му этапу ОДИ.

**2 этап.** Реализация цели, принципов и содержания воспитания через дела класса (составление плана-сетки):

- руководитель распределяет обязанности: кто какой период планирует;
- индивидуальная работа — 10 мин.;
- групповое обсуждение — заполнение макета (продолжение создания БАНКА ИДЕЙ).

### Образец плана:

Задачи воспитания	Месяц	Неделя			
		1	2	3	4
	СЕНТЯБРЬ				
	ОКТЯБРЬ				
	НОЯБРЬ				
	ДЕКАБРЬ				

**3 этап.** Подготовка научно-педагогического обоснования проекта:

### Индивидуальный (по одной из частей проекта):

1. Методологическое обоснование проекта.
2. Содержание воспитательной работы с младшими школьниками.
3. Методы и формы работы с детьми по реализации задач воспитания.
4. Ключевые дела коллектива (тематическое планирование).



5. Воспитательно-образовательные программы по направлениям (планирование работы).

6. Организация функционирования воспитательной системы (или: с чего начать и чем закончить).

Каждый студент делает проект по одной из частей общего проекта ТК, проект изготавливается на листах А4, печатается на компьютере или пишущей машинке, титульный лист оформляется, проект сдается в папке-скоросшивателе.

**Общий** — ТК делает рекламную информацию о проекте — лист формата А1.

**4 этап.** Научно-практическая конференция «Современные подходы к воспитанию школьников» проводится в форме «Защита проекта».

Доклад — 5 мин. Содоклад на дополнение — 3 мин.

Обсуждение: по 1 вопросу от каждой микрогруппы. Задача оппонентов — найти несоответствия, противоречия в предлагаемом проекте.

Оппоненты получают дополнительные оценки за вопросы от 10 до 2 баллов.

Ответы авторов — авторы аргументировано защищают позицию — 10 баллов.

Оценка снижается за ошибки: неубедительная аргументация, нарушение логики, подмена понятий.

В педагогическом колледже студент знакомится с основами учебно-исследовательской деятельности. Учебной она является потому, что студент не производит нового научного знания, а «открывает» для себя уже познанные наукой педагогические явления и факты. Но «открытие» в процессе обучения осуществляется по технологии научно-исследовательской деятельности, то есть студент колледжа овладевает такими исследовательскими умениями как анализ базовых понятий, разработка методологического аппарата исследования, изучение научной информации, овладение способами фиксации изученного. Технологию исследовательского труда студент колледжа осваивает в полном объеме при работе над курсовой и выпускной квалификационной работой.

Поступив в университет, выпускник педагогического колледжа должен продолжать совершенствование исследовательских умений, в том числе и при изучении педагогических дисциплин. В связи с этим возникает проблема дальнейшего развития исследовательских умений студентов.

Думается, что в университете студенты должны переходить от учебно-исследовательской деятельности к овладению научно-исследовательской деятельностью.

Научно-исследовательская деятельность — специфический вид человеческой деятельности, направленной на удовлетворение познавательных потребностей. Результатом такой деятельности становится получение нового знания в соответствии с поставленной целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели.

Е.А. Шашенкова [2: с. 11] выделяет следующие аспекты исследовательской деятельности (ИД): интеллектуально-исследовательский, информационно-рецептивный, продуктивный.

Конкретизируем данное положение в контексте развития исследовательских умений у студентов университета в процессе изучения педагогических дисциплин.

Интеллектуально-исследовательский аспект заключается в *планировании опытно-экспериментальной работы, разработке критериев эффективности введения предполагаемых инноваций.*

Так, на занятиях по истории образования студентам было предложено спланировать формы проведения семинаров. Работа проводилась по микрогруппам. Задача микрогруппы состояла в подборе содержательного компонента семинара согласно календарно-тематическому плану и разработке технологического компонента. Работа обязательно включала контрольный компонент и рефлексивный. На основе контроля усвоения содержания творческая группа проводила педагогическую рефлексию: что в действиях организаторов семинара было сделано правильно, а что хотелось бы сделать лучше. Такие занятия решают задачи не только формирования у студентов знаний по истории педагогики, но и происходит развитие исследовательских умений (информационно-рецептивных и продуктивных).

Информационно-рецептивная сторона определяется таким обязательным компонентом исследовательской деятельности, как постоянная работа с научной литературой, включающая *извлечение из текстов и осознание искомой информации, библиографический поиск, изучение (прочтение) текста, его анализ (выделение главных мыслей), фиксация (аннотирование, реферирование, конспектирование), работа с компьютером.*

У курса педагогики и истории образования есть возможности для такой работы. В университете, в отличие от колледжа, студенты изучают педагогику не только по учебникам, а широко используются и первоисточники. Так, семинар по истории образования «Воспитание в Древней Руси» проводится с включением аналитических заданий по летописям, русскому фольклору, литературным источникам IX–X вв.

На семинаре «Становление современной дидактической системы» студенты должны продемонстрировать умения подбирать литературу, собирать научную информацию, анализировать и оформлять ее в виде научного доклада, презентации, логико-структурной схемы. Семинары, которые проводятся по методике проблемного обучения, обязательно заканчиваются защитой интеллектуального продукта.

Обязательная часть исследовательской деятельности — проведение исследования и обработка полученных данных (фактов). Она отражает результаты проведенного исследования в таких формах как *реферат, научная статья, доклад, тезисы.*

Курсовые и дипломные работы студенты вуза часто пишут как результат осмысления и обобщения своего педагогического опыта. Это тоже черта уже

не учебно-исследовательской, а научной деятельности. Так, силами педагогического отряда факультета начальных классов (ФНК) МГПУ (2001–2004 гг.) проводилась опытная работа по организации каникулярного отдыха детей-сирот. Цель эксперимента — организовать непрерывный педагогический процесс «детский дом – оздоровительный лагерь». Студенты работали в тесном сотрудничестве с педагогическими коллективами детских домов № 2, № 17, «Отчий Дом», детской деревней SOS «Томилино». На основе данной работы были написаны курсовые и дипломные работы:

- Деятельность педагога-воспитателя по формированию коллектива в отряде летнего оздоровительного лагеря (О.П. Леонова);
- Коррекция последствий депривационного развития детей-сирот младшего школьного возраста в условиях летнего оздоровительного лагеря (Е.Л. Подгорный);
- Методы и приемы работы педагога дополнительного образования по общему развитию детей-сирот младшего школьного возраста (И.В. Новикова).

Нашло отражение в дипломных работах и участие выпускников ФНК МГПУ в экспериментальной работе под научным руководством Ш.А. Амонашвили, и участие в такой инновационной деятельности, как здоровьесберегающие технологии образования, проектная деятельность младших школьников, интегрированное обучение.

Все вышесказанное указывает на то, что научное творчество студентов приобретает все большее значение и превращается в один из необходимых компонентов профессиональной подготовки будущих специалистов.

### *Литература*

1. Савенков А. И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: методическое пособие для школьных психологов. – М.: Генезис, 2005.
2. Шашенкова Е. А. Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001.

**И.В. Поставнева**

## **Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов**

**С**клонность к педагогической деятельности, овладение в процессе обучения в вузе соответствующими профессиональными компетенциями — обязательное условие успешного начала профессионального пути молодых педагогов. Еще одно условие профессионального становления выпускника педагогического вуза — личностная готовность к педагогической деятельности, и такой важный ее компонент, как профессиональная направленность.

В начале каждого учебного года пороги педагогических вузов переступают первокурсники, исходно ориентированные на педагогическую профессию, которые любят детей и планируют посвятить себя образованию. Однако не смотря на то, что педагогические вузы страны ежегодно выпускают десятки тысяч педагогов, образовательные учреждения по-прежнему испытывают потребность в педагогах разного профиля. Одной из главных причин нежелания выпускников работать по специальности принято считать низкий уровень заработной платы. Однако такое понимание причин профессионального самоопределения выпускников педагогических вузов представляется нам односторонним. На наш взгляд, не только ценности материального благополучия, но главным образом педагогические условия профессиональной подготовки и практического овладения профессией вносят значительный вклад в формирование профессиональной направленности студента, которая и определяет решимость посвятить себя педагогической деятельности.

В психологии уже давно признано справедливым мнение о том, что определяющим психологическим фактором выбора профессионального пути и важнейшим условием профессионального становления служит направленность личности [1, 3, 5, 6, 7, 8]. Согласно С.Л. Рубинштейну, направленность личности проявляется в потребностях, интересах, идеалах и выступает в качестве мотивации ее деятельности. «Проблема направленности — это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами» [8: с. 104].

В концепции динамической функциональной структуры личности К.К. Платонов рассматривает направленность как социально обусловленную

содержательную черту личности, включающую в себя ряд форм: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения [6].

Применительно к профессиональной деятельности используют термин «профессиональная направленность». Под профессиональной направленностью понимается «система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности» [7: с. 6–7]. Л.М. Митина рассматривает профессиональную направленность в качестве психологической основы всех профессиональных видов деятельности.

Э.Ф. Зеер использует термин «социально-профессиональная направленность» и понимает ее как систему доминирующих потребностей и мотивов. К компонентам профессиональной направленности автор относит: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработную плату, благосостояние, квалификацию, карьеру, социальное положение и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус [3].

В педагогике профессиональная направленность рассматривается как устремленность личности применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии [5]. Причем отношение к профессии, ее освоение детерминируются и корректируются физиологическими, психологическими, социальными и другими факторами, определяющими особенности активности человека.

Действительно возможность применить педагогические и психологические знания в реальной профессиональной деятельности выступает, на наш взгляд, тем обязательным условием, без которого немислимо формирование педагогической направленности у студентов педагогического вуза.

Переживания результата первых педагогических проб в процессе педагогической практики в значительной мере определяют отношение студентов старших курсов к дальнейшему обучению и, в конечном итоге, принятие ими решения о целесообразности педагогической деятельности после окончания вуза. Только педагогическая практика представляет реальную возможность обрести личностный смысл студенту в педагогической деятельности, что в конечном итоге и определяет формирование его профессиональной направленности.

Традиционно в учебном процессе педагогического вуза педагогическая практика решает задачи закрепления, осмысления и практического использования знаний, приобретенных в течение всего цикла обучения, формирования умений и навыков, а также расширение и обогащение представлений студентов о педагогической деятельности. Однако педагогическая практика — это не только важнейшая форма обучения в вузе, но и бесценный личный опыт, приобретаемый выпускниками педагогического вуза. Рассмотрение педаго-

гической практики как важного средства в формировании профессиональной направленности студентов особенно актуально в связи с низким процентом закрепления в школе выпускников педагогических вузов.

В период педагогической практики студенты получают реальную возможность освоить новую социальную роль — роль учителя, систему взаимоотношений в разновозрастном коллективе, где, как следствие, возникают непосредственно связанные с результатом деятельности новые эмоциональные переживания. Эмоции отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта; переживания возникают вслед за актуализацией мотива [4]. Описывая функциональное назначение эмоций успеха-неуспеха, В.К. Вилюнас рассматривает их как механизм, который подключается по мере необходимости к процессу регуляции деятельности [2]. Автор выделяет констатирующие эмоции фактического успеха-неуспеха, которые окрашивают каждую попытку приближения к цели, и предвосхищающие эмоции успеха-неуспеха, возникающие на основе имеющегося опыта переживания подобных ситуаций. Таким образом, эмоциональные переживания успеха или неуспеха определяют появление доминирующих потребностей и интересов, а также регулируют поведение и деятельность индивида.

**Цель настоящего исследования** — изучение влияния субъективных переживаний студентов в период практики на формирование профессиональной направленности и принятие ими решения о целесообразности дальнейшей педагогической деятельности.

**Объект исследования** — формирование профессиональной направленности будущего педагога в период практики, **предмет** — субъективные переживания студентов в процессе прохождения практики.

**Задачи исследования** заключаются в выявлении мотивов, определивших выбор студентами профессии учителя, и субъективных переживаний, которые они испытывают в процессе прохождения практики, а также вклада этих переживаний в решение студентов выпускного курса работать по специальности.

В процессе исследования использовались следующие **методы**: лонгитюдный, анкетирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности (дневниковые записи и отчеты студентов о практике, результаты академической успеваемости).

**Организация исследования.** В исследовании приняли участие студенты начального отделения очной формы обучения педагогического факультета МГПУ в количестве 130 человек.

На первом этапе посредством анкетирования проводилась оценка мотивов выбора студентами педагогической профессии: в начале учебного года у студентов 1-х курсов и в конце учебного года у студентов 2-х курсов.

Затем предстояло выяснить, изменились ли мотивы, определяющие выбор педагогической профессии, у этих же студентов после прохождения ими

педагогической практики на 3–4 курсах. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы специально разработанной нами анкеты. Вопросы анкеты сформулированы таким образом, что позволяют выявить особенности мотивации студентов, их субъективные переживания и установку на педагогическую профессию.

Помимо анкетирования нами проводилось наблюдение за состоянием, поведением и отдельными реакциями студентов-практикантов. Фиксировались такие показатели, как: позитивные и негативные эмоции, реакции на замечания, результаты обсуждения педагогических ситуаций среди практикантов, проявление инициативы в подготовке мероприятий, стремление к общению с детьми. Кроме того, субъективные переживания процесса прохождения педагогической практики изучались по материалам дневниковых записей и отчетам студентов.

Также была разработана специальная анкета для студентов-выпускников с тем, чтобы отследить изменения в их отношении к педагогической профессии после окончания непрерывной практики.

**Результаты исследования.** Анализ результатов анкетирования студентов 1–2-х курсов показал, что доминирующим мотивом при выборе педагогической профессии для 78% студентов младших курсов является привлекательность работы с детьми. Вторым по значимости мотивом 34% опрошенных назвали интерес к психолого-педагогическим знаниям, желание научиться понимать и правильно воспитывать детей. Для значительной части испытуемых (32%) столь же весомым оказался мотив получения высшего образования. Незначительная часть студентов (7%) в качестве мотива профессионального выбора указали привлекательность условий трудовой деятельности (длительный летний отпуск, неполный рабочий день).

Таким образом, для студентов, не имеющих опыта педагогической деятельности (студенты 1–2-х курсов), мотивами, определяющими выбор педагогической профессии, являются привлекательность работы с детьми, желание получить высшее образование, интерес к психолого-педагогическим знаниям.

Анализ результатов анкетирования этих же студентов после прохождения ими педагогической практики позволил выявить новые мотивы выбора педагогической профессии. Так чаще других стала называться собственная (личная) готовность студентов к педагогической деятельности (64%) и уровень их профессиональной подготовки (51%). Для значительной части испытуемых весомым оказался психологический климат в коллективе (41%) и материальное благополучие (63%). Незначительная часть студентов (9%) в качестве мотива профессионального выбора указали привлекательность условий трудовой деятельности (длительный летний отпуск, неполный рабочий день) и возможность самостоятельной, творческой работы.

Как видим, мотивация к овладению педагогической профессией у студентов, получивших опыт педагогической деятельности в процессе практик (студенты 3–4-х курсов), обретает большую зрелость и реалистичность. Имен-

но факт наличия у студентов опыта применения на практике специальных знаний выступает в качестве главного условия развития профессиональной мотивации. Значимыми становятся осознание личностной готовности к педагогической деятельности, уровень профессиональной подготовки, психологический климат в коллективе, возможность самостоятельной и творческой работы, материальное благополучие.

Следующим этапом нашего исследования был анализ субъективных переживаний студентов, имеющих опыт педагогической деятельности. Наблюдение за особенностями педагогической деятельности студентов в период педагогической практики позволило выявить связь между эмоциональным тоном переживаний студентами результатов своего педагогического труда и формирующейся направленностью на профессию. Установлено, что положительные эмоции студентов связаны с удачно проведенным уроком и воспитательным мероприятием, методически верно организованной переменой, разрешением конфликтной ситуации, возникшей на уроке или вне урока. Отрицательные эмоции вызываются неуважительным отношением со стороны администрации, неудачами при проведении уроков, неумением общаться с детьми и их родителями, необходимостью основательно готовиться к урокам. Студенты, испытывающие в большинстве положительные эмоции в школе, как правило, положительно реагировали на замечания педагогов, администрации школы. По собственному желанию обсуждали с сокурсниками результаты тех или иных педагогических ситуаций, проявляли инициативу в подготовке как классных, так и внешкольных мероприятий, стремились к общению с детьми и их родителями, пробовали себя в проведении родительских собраний. Студенты, чаще всего испытывающие отрицательные эмоции, напряжены, выражают пассивное принятие замечаний со стороны педагога или, наоборот, возражают, не являются инициаторами обсуждения педагогических ситуаций. На методическом часе, где ежедневно студенты не только выделяют значимые события, произошедшие за день, но и описывают связанные с ними эмоции и чувства, эта группа студентов пассивна. При внешнем наблюдении выявлено, что длительные неприятные переживания вызывают у студентов пессимизм, апатию к школе, отсутствие стремления подготовить хороший урок, скованность в общении с детьми, отчужденность и потерю интереса к педагогической деятельности.

Проведенное наблюдение и анализ дневниковых записей и отчетов студентов свидетельствуют о том, что значительная часть испытуемых связывают положительные эмоции на практике с возможностью испытать от своей работы в школе удовлетворение. Так удовлетворение от удачного урока отмечают 73%, воспитательного мероприятия 48%, методически верно организованной перемены 43%, удачно разрешенного конфликта с детьми и их родителями 11%. Удовлетворение от общения отметили 57% испытуемых. «Работа в школе, общение с детьми, учителями дает мне множество положительных эмоций, заряжает энергией. Получаю большое удовольствие от общения с ре-



бятami в процессе проведения уроков и воспитательных мероприятий», — пишет студентка 4 курса.

Весомым фактором в мобилизации эмоциональной сферы 61% испытуемых отмечают ритуал встречи студентов-практикантов в школах. Так, 41% студентов отмечают радушный прием в школе, заинтересованность администрации. В то же время 20% студентов отмечают неблагоприятный психологический климат в коллективе педагогов, неуважение к личности ребенка как со стороны педагогов, так и со стороны администрации.

Страх и страдание после «неудачного дня» в школе, разочарование в профессии отмечают 13% испытуемых. Например, «учитель — не моя профессия», «ощущаю себя неудачником, трудности испытываю не только с написанием конспекта урока, больше с его реализацией», «трудность в общении с учителем».

По результатам анализа были выделены две группы. В состав первой группы вошли студенты, пережившие чувство успеха в процессе практики. Вторую группу составили студенты, испытывавшие на разных этапах прохождения практики профессиональные неудачи.

Студенты первой группы отмечают «заинтересованность школ и радушный прием», «почувствовали себя учителем и поняли сложность профессии», «увидели результаты своего труда», «многому научились», «поняла, что не хватает методики».

Для студентов первой группы педагогическая деятельность обрела определенность, у них формируется чувство собственной значимости, появляется самоконтроль, ответственность за свое профессиональное становление, стремление и уверенность в профессиональном успехе. В процессе практики они испытали радость педагогического творчества, насыщенные положительными эмоциями яркие переживания, интенсивность которых позволяет квалифицировать их как «пиковые переживания». Практически все студенты первой группы сохранили готовность работать по специальности после окончания вуза.

Студенты второй группы, испытывавшие неуспех на практике, отмечают факт возникновения чувства беспокойства, тревоги, неуверенности при мысли о необходимости заниматься после окончания вуза педагогическим трудом. Эти студенты отмечают «непонимание детей», «собственное неумение дать хороший урок», «разочарование в профессии — это не мое». Значительная часть студентов данной группы изменили свои первоначальные планы и не планируют работать по специальности. Основной причиной, повлиявшей на изменение к профессии, указывают «знакомство с профессией на практике в школе» — несоответствие представлений студентов о работе учителя с конкретной практической деятельностью. Например, «После практики у меня возникли смешанные чувства: радостные, так как вот они, дети, о которых мы так много читали, и которых мы так долго изучали, и чувство растерянности, так как на практике оказалось совершенно не так, как в книгах».

Сравнительный анализ академической успеваемости студентов первой и второй групп показал, что обе группы до получения опыта педагогической деятельности в процессе практик не различались по академической успеваемости. В то же время после прохождения учебной и производственной практик в успеваемости указанных групп наблюдаются различия по дисциплинам общепрофессиональной и предметной подготовки.

После прохождения непрерывной педагогической практики, которая длилась в течение года, исследовалась направленность выпускников на педагогическую профессию. Анализ результатов анкетирования показал, что у 67% выпускников желание стать учителем не изменилось, у 19% появилось желание сменить профессию, 14% затруднились ответить.

Обобщение результатов наблюдения за ходом практик, анализ отчетов и дневниковых записей показали, что успешная профессионализация студентов оказывалась связанной с готовностью образовательного учреждения обеспечить необходимые условия для проведения педагогической практики. В школах, где психологическая атмосфера выполняет социально-ориентировочную функцию, где во время прохождения практики создаются условия актуализации положительных эмоциональных состояний, переживаемые совместно в группе положительные эмоциональные состояния приобретают особую силу воздействия, способствуя повышению активности студентов.

В то же время состояние неудовлетворенности, длительные, неприятные переживания в процессе практики вызывают у студентов пессимизм и потерю интереса к педагогической деятельности.

Психологический эффект первого положительно эмоционально окрашенного впечатления о школе сквозь призму новой социальной роли — роли учителя, является, на наш взгляд, важным механизмом в активизации учебно-профессиональной мотивации студентов, вместе с тем, помогая им ощутить привлекательность, социальную значимость педагогического труда и чувство причастности к большой профессиональной группе — учительству.

### **Выводы:**

1. Для студентов, не имеющих опыта педагогической деятельности, мотивами, определяющими выбор педагогической профессии, являются привлекательность работы с детьми, желание получить высшее образование, интерес к психолого-педагогическим знаниям.

У студентов, получивших опыт педагогической деятельности в процессе практик, значимыми становятся осознание личностной готовности к педагогической деятельности, уровень профессиональной подготовки, психологический климат в коллективе, возможность самостоятельной и творческой работы, материальное благополучие. Именно факт наличия у студентов опыта применения на практике специальных знаний выступает в качестве главного условия развития профессиональной мотивации.

2. У студентов, переживших чувство успеха в процессе практики, формируется чувство собственной значимости, появляется самоконтроль, ответственность за свое профессиональное становление, стремление и уверенность в профессиональном успехе. Практически все студенты данной группы сохранили готовность работать по специальности после окончания вуза.

У студентов, испытавших на разных этапах прохождения практики профессиональные неудачи, изменяются потребности и установки. Значительная часть студентов данной группы изменили свои первоначальные планы и не планируют работать по специальности.

Эмоциональные переживания успеха или неуспеха в значительной мере определяют появление доминирующих потребностей и интересов, а также регулируют поведение и деятельность индивида.

Таким образом, обеспечивая успешность первых педагогических проб студента-практиканта, педагогическая практика может стать важным средством в формировании профессиональной направленности студентов.

### *Литература*

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М: ПЕР СЭ, 2001.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М.: МГУ, 1976.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1986.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.
7. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 1998.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989.

**С.С. Белова,  
В.В. Овсянникова**

## **Особенности экспертного оценивания интеллекта младших школьников<sup>1</sup>**

**П**опадая в школу, каждый ребенок становится зависимым от оценки, поставленной учителем. Эта оценка носит «по необходимости субъективный характер» [1]. Но она предопределяет будущее ученика, поскольку в данном случае учитель выступает как Пигмалион, создающий ученика-Галатею [6]. Педагогическая оценка, в свою очередь, зависит от того, какой образ ученика сформировался у учителя как результат первого впечатления, а также далее — в процессе дальнейшего общения [3]. Механизмы формирования первого впечатления о человеке — важная и увлекательная тема социальной психологии. Она зародилась ещё в 50-х годах XX века в ранних теориях атрибуции, в которых описывалась своеобразная логика вывода умозаключений о психологических особенностях другого человека. Исследования первого впечатления в большинстве своём затрагивают оценку эмоциональных состояний, а также личностных особенностей. Впечатление об интеллекте сравнительно менее изучено, хотя важность этого явления очень высока. Оценочное суждение об интеллекте человека в зависимости от ситуации и лица, его дающего, может иметь серьёзные последствия не только в межличностных отношениях, но и в профессиональной деятельности.

Данная работа посвящена раскрытию особенностей первого впечатления об интеллекте ребенка 8–9 лет педагогов, то есть специалистов, имеющих опыт профессионального общения и работы с детьми данного возраста, и «наивных» испытуемых, не имеющих такого опыта (то есть экспертов и не-экспертов). По определению экспертная оценка имеет отношение к использованию навыков и профессиональному пониманию явления, основанному на значительном объеме накопленных знаний. При этом существенная ее особенность — использование «не выраженного словами, молчаливого, неявного» знания в терминах Р. Стернберга [4]. Мы полагаем, что структура экспертного знания представ-

<sup>1</sup> Подготовка статьи поддержана грантом РГНФ № 08-06-00251а.

ляет собой основополагающий фактор, определяющий существование различий между экспертами и не-экспертами в решении такой социально-перцептивной задачи как формирование впечатления об интеллекте ребенка. Однако если эти различия являются следствием специфики организации знания, необходимо дать ее содержательное описание.

Замысел данной работы состоял в том, чтобы описать своеобразие первого впечатления об интеллекте ребенка, характерного для педагогов, с точки зрения имплицитного знания, лежащего в его основе. Характеристика имплицитности информации может быть применена к разным аспектам знания, что приводит к построению его своеобразной иерархии [2: с. 22]. Главный тип имплицитного знания состоит из репрезентаций, отражающих свойства объекта или события без осознанного утверждения его принадлежности к ним. Социально-психологические феномены признаются имплицитными в том случае, когда они не определяются интроспективно (или определяются неточно) и опосредуют некий поведенческий ответ (например, суждение о человеке).

### **Характеристики выборки**

В исследовании приняли участие две группы испытуемых:

1) практикующие педагоги начальных классов (среднее специальное и неполное высшее образование),  $N = 41$ , средний возраст 20.99 лет (ст. откл 1.8, разброс 20–29), 100% женщины, средний опыт работы с младшими школьниками 12.46 месяцев (ст. откл 10.84, разброс 1–60).

2) студенты 2 курса вуза, специальность «психология»,  $N = 22$ , средний возраст 19.91 лет (ст. откл. 3.7, разброс 18–35), 18% мужчины.

### **Методика**

Эксперимент проводился в групповой форме и заключался в просмотре видеоматериала, состоящего из 14 отрывков, в каждом из которых был снят один ребенок. Средняя длительность отрывка составляла одну минуту. Испытуемые должны были в течение 5-секундной паузы после отрывка оценить интеллект ребенка по 5-балльной шкале. Представленные в видеоматериале дети предъявлялись в случайной последовательности и были уравнены по полу и уровню психометрического интеллекта по тесту СПМ Дж. Равенна [5].

Главной целью ситуации, в которой были сняты дети, было формирование первого впечатления, как можно более целостного, сиюминутного, непосредственного. Она намеренно включала в себя минимум признаков, по которым можно было бы судить об интеллекте. В центра кадра находился ребенок, сидящий за столом, на котором лежали несколько предметов, накрытых платком. Экспериментатор (голос за кадром) предлагал ребенку: 1) рассмотреть предметы под платком, 2) выбрать тот, что нравится ему больше всего, 3) объяснить, почему, 4) выбрать самый ненужный предмет, 5) объяснить, почему.

Перед началом работы испытуемым раздавались бланк и инструкция, в которой разъяснялось, что эксперимент посвящён изучению психологической проницательности, описывался видеоматериал и подчеркивалось, что ситуация съёмки предназначена только для того, чтобы создать общее впечатление о ребёнке.

Дополнительно была проведена экспертная оценка особенностей поведения детей. Экспертами выступили 3 человека (женщины), имеющие психологическое образование и опыт практической работы с детьми данного возраста. Процедура экспертной оценки заключалась в просмотре видеоматериала и кодировании выраженности признаков поведения по 5-балльной шкале по каждому ребёнку последовательно. Критерии и согласованность экспертных оценок представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Согласованность экспертных оценок признаков поведения,  
регистрировавшихся в эксперименте**

№	Признак	альфа Кронбаха
1	Дружелюбие, улыбчивость, расположенность к экспериментатору	0.78*
2	Прилежность, старательность, добросовестность	0.66*
3	Эмоциональная устойчивость	0.30
4	Воспитанность, вежливость, культура	0.52
5	Сосредоточенность, серьёзность восприятия задания	0.61
6	Скромность, застенчивость	0.66*
7	Опрятность (в одежде, причёске)	0.67*
8	Общительность, контактность, открытость в общении	0.87*
9	Спокойствие при разговоре с экспериментатором	0.79*
10	Визуальный контакт с экспериментатором	0.85*
11	Длительность размышления (над вопросами экспериментатора)	0.81*
12	Оригинальность ответов	0.53
13	Скорость рассматривания предметов	0.82*
14	Громкость речи	0.84*
15	Скорость речи	0.47
16	Развёрнутость ответов	0.93*
17	Активность жестикуляции	0.90*
18	При ответе на вопросы смотрит на предметы / держит картинку в уме	0.92*
19	Внешняя привлекательность, симпатичность, красота	0.90*
20	Проговаривание вслух при рассматривании предметов	0.98*

*Примечание:* Данные по признакам, помеченным звездочкой, использовались в анализе.

С помощью метода обратной пошаговой множественной регрессии была оценена связь оценок интеллекта, данных испытуемыми, с особенностями поведения детей. Она составила *имплицитный компонент впечатления, то есть набор тех ориентиров, которые действительно использовались для вынесения оценки.*

Для каждого испытуемого и для групп были подсчитаны коэффициенты детерминации оценок особенностями поведения детей (метод множественной линейной регрессии).

### Результаты

1. Согласованность оценок испытуемых обеих групп была высокой (альфа Кронбаха .98 (педагоги), .93 (студенты), .98 (все испытуемые)). Последний показатель свидетельствует о том, что оцениваемая психологическая характеристика — интеллект, ум — трактовалась педагогами и студентами одинаково.

2. Имплицитные компоненты, выявленные на оценках групп, оказались одинаковыми, что логично в виду высокой согласованности оценок педагогов и студентов. Испытуемые в целом ориентировались на признак «развернутость ответов»: дети, дававшие подробные, неодносложные ответы на вопросы экспериментатора, воспринимались как более умные. Коэффициенты детерминации составили .667 в группе педагогов, .416 — в группе студентов, что не является статистически достоверным различием.

3. Для анализа динамики оценивания с точки зрения меры, в которой выявленный имплицитный ориентир («развернутость ответов»), определяет ее, был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Внутригрупповой фактор «время» имел 2 уровня (этап 1 / этап 2)<sup>1</sup>, межгрупповой фактор «группа» — также 2 уровня (педагоги / студенты). Результаты дисперсионного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

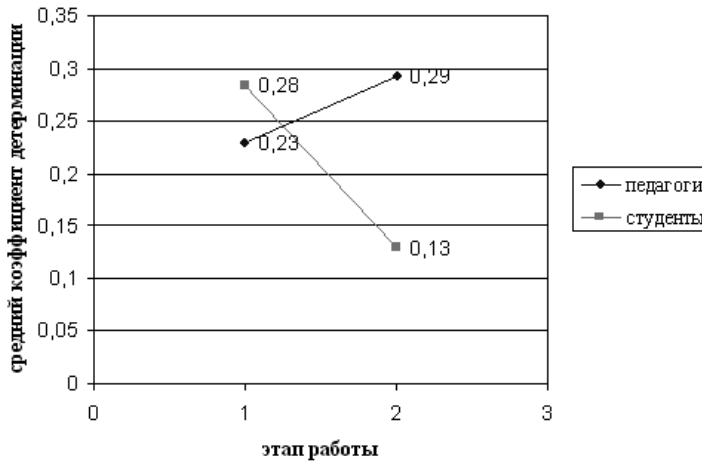
#### Результаты двухфакторного дисперсионного анализа для проверки эффектов научения и группы на детерминацию оценок имплицитной теорией группы

Источник дисперсии	ст. св.	F	уровень значимости	$\eta^2$
время	1	.592	.445	.01
время * группа	1	3.388	.071	.053
группа	1	.756	.385	.012

Незначимость основных эффектов факторов «время» и «группа» является подтверждением того, что мера детерминации оценок интеллекта признаком

<sup>1</sup> Этап 1 — оценки детей первой половины последовательности (N = 7), этап 2 — оценки второй половины (N = 7).

«развернутость ответов» является а) одинаковой на двух этапах работы для испытуемых в целом, б) одинаковой для педагогов и студентов по результатам всей их работы. Однако эффект взаимодействия факторов «время \* группа» свидетельствует о различиях между педагогами и студентами в мере детерминации их оценок во временной динамике (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Детерминация оценок интеллекта признаком поведения «развернутость ответа» на двух этапах работы (средние коэффициенты детерминации, метод обратной пошаговой множественной регрессии)

На первом этапе студенты превосходили педагогов в мере детерминации оценок признаком «развернутость ответов» (средние  $r^2_{\text{педагоги(этап}_1)} = .23$ ,  $r^2_{\text{студенты(этап}_1)} = .29$ , критерий Манна-Уитни  $U = 300.5$ ,  $p < .022$ ). На втором этапе наблюдалось обратное соотношение – в группе педагогов средний коэффициент детерминации выше (средние  $r^2_{\text{педагоги(этап}_2)} = .29$ ,  $r^2_{\text{студенты(этап}_2)} = .13$ , критерий Манна-Уитни  $U = 347.0$ ,  $p < .074$ ). Эти результаты свидетельствуют о специфике оценивания интеллекта двумя группами: со временем у педагогов возрастает действенность применяемого для оценки интеллекта ориентира (он начинает в большей мере определять оценивание), в то время как у студентов прослеживается обратная зависимость. Со временем применение изначально выбранного признака становится менее выраженным, размытым.

4. Рассмотрение индивидуальных совокупностей признаков, определяющих впечатление, также выявило специфику впечатления у педагогов и студентов. Так, в среднем педагоги опираются на 1.4 признака (разброс от 0 до 5), студенты — на 1 (разброс 0 до 4). И, что более показательнее, индивидуальные совокупности признаков более действенны (то есть объясняют больший процент дисперсии оценок) у педагогов (средние  $r^2_{\text{педагоги}} = .52$ ,  $r^2_{\text{студенты}} = .395$ , критерий Манна-Уитни  $U = 320.5$ ,  $p < .059$ ). Это означает, что впечатление эксперта является в большей степени последовательным в учете особенно-



стей поведения. В каждой группе разброс индивидуальных коэффициентов детерминации лежал в интервале от .000 до .94.

### Обсуждение результатов

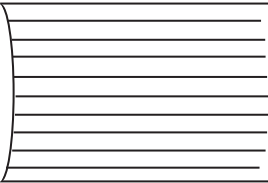
В данном исследовании изучались особенности формирования первого впечатления об интеллекте ребенка 8–9 лет наивных испытуемых и педагогов, то есть специалистов, обладающих профессиональными знаниями и опытом общения с детьми данного возраста. Оценки интеллекта, данные обеими группами испытуемых, характеризуются высокой согласованностью. Ее можно рассматривать как следствие одинаковой трактовки испытуемыми оцениваемой психологической характеристики. Поскольку дети были сняты в ситуации, не способствовавшей демонстрации способностей, а направленной только на создание впечатления, «чувства» ребенка, можно предположить, что содержательно за этой трактовкой стоит некая обобщающая оценка интеллекта как способности, ресурса, потенциала, своего рода «воспринимаемый фактор g».

Первое впечатление рассматривалось нами с точки зрения его имплицитных основ. Имплицитный компонент впечатления представляет собой совокупность признаков в поведении детей, определяющих формирование впечатления, то есть на основе которых происходит оценивание интеллекта. Он был выявлен с помощью регистрации особенностей поведения детей и последующего их соотнесения с индивидуальными и групповыми оценками. Вследствие высокой согласованности оценок испытуемых закономерным представляется наличие единой «имплицитной теории» для обеих групп. Ее сущность заключалась в соотнесении интеллекта с развернутостью ответов ребенка на вопросы. Дети, отвечавшие на простые вопросы экспериментатора подробно и обстоятельно, воспринимались испытуемыми как более умные. Однако, было выявлено, что со временем у педагогов по сравнению с наивными испытуемыми данный ориентир начинает в большей мере определять оценивание, то есть становится более действенным, в то время как у последних прослеживается обратная зависимость. На втором этапе работы по сравнению с первым применение этого основного признака становится менее выраженным, изначально существовавшая степень опоры на него уменьшается.

Кроме того, рассмотрение совокупностей признаков, определяющих впечатление отдельных испытуемых, показало, что они также в большей степени определяют формирование впечатления у педагогов. Данные результаты мы объясняем спецификой профессионального мышления экспертов, которые по мере накопления опыта, воспринимаемого ими как профессионально релевантный и значимый, стремятся к его обобщению, выработке «ориентировочных основ действия», метакогнитивной переработке. Наивные испытуемые, свободные от подобных профессиональных установок, демонстрируют большую динамичность в формировании впечатления с точки зрения влияния единственного ориентира или совокупности ориентиров на оценивание.

*Литература*

1. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки // Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128–267.
2. *Dienes, Z., Perner, J.* A theory of implicit and explicit knowledge // *Behavioural and Brain Sciences*, 1999, 22, 735-755.
3. *Мясоед П. А.* Оценка интеллектуального развития младших школьников учителем // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 89–102.
4. Практический интеллект / Под ред. Стернберга, Григоренко. – СПб.: Питер, 2002.
5. *Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 3: Стандартные прогрессивные матрицы / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1996.
6. *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the class-room. – N.Y.: Holt, Rihenhart and Winston, 1968.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**В.Г. Александрова**

### **Мир духовных исканий учителя**

*Человек есть не что иное, как гармония,  
как в отношении тела, так и в отношении души.*

**Я.А. Коменский**

**П**едагогика — это мир для всех, мир познания, мир удивительных открытий, мир творческих исканий и интеллектуальной красоты. В трудных условиях развития образования учитель ищет спасительную нить в возрождении гуманизма, в восстановлении разрушенных в сознании и сердцах людей идеалов и ценностей, принимая воспитание как «воссоздание образа души человеческой».

Гуманизм как культурно-историческая традиция, как система взглядов на мир и человека, зародившись в древнегреческой цивилизации, сохраняет в современной культуре свою общечеловеческую ценность для образования Человека. Формируя себя в мировой культуре, педагогика все более отчетливо и ярко открывает новые грани и возможности совершенствования и самосовершенствования личности, стирает отжившие представления и, опираясь на всё лучшее, что вобрала в себя историко-педагогическая мысль, ищет инновационные подходы, новые пути развития и воспитания личности.

Освоение учителем новых пластов педагогической культуры побуждает его к постоянной оценке и переоценке сложившейся в обществе системы ценностей. Гуманная педагогика создаёт особую среду общения и развития, в которой возможно прорастание духовности как главной педагогической силы образовательного процесса, ведущей к воспитанию нравственной устойчивости. Духовный вакуум постсоветского периода делает эту проблему особенно острой и актуальной, не терпящей поспешности, небрежности, некомпетентности. Воспитание свободы личности, включающей в себя как свободу внешнюю, так и свободу внутреннюю, делает человека сильнее всех обстоятельств. Гуманная педагогика наследует понимание свободы учителя как осознание и реализацию им тех требований, которые учитель должен предъявлять к себе

как личности и профессионалу. И здесь на первый план выступает совесть педагога как проявление его мировоззрения, его культуры.

Возрождая изначальный смысл духовного воспитания, опираясь на мудрость народной традиции, гуманная педагогика наследует из классики величайший педагогический дар — *дар воспитывать души человеческие*. Гуманная педагогика ищет свои особые пути к воспитанию: добротой и справедливостью, ответственностью и доверием, воспитание творчеством и красотой, воспитание искренней созидающей любовью. Вера учителя в своего ученика, помноженная на волю и интеллект, творческое терпение и любовь, и является, по сути, *педагогической верой*, составляющей основу педагогической мудрости. Обращение к духовной культуре учителя, уверенность в обретении им внутренней свободы, духовного самосовершенствования — залог того, что учитель способен передать эту духовность, свободу и способность творчества своим воспитанникам. «Я верю, что у человека есть душа, притом не такая душа, которую можно размельчить по частям научным исследованием. Душа — это целостное, глобальное явление. А если есть душа, то проблема педагогической психологии — исследовать качество, состояние этой души в человеке. Но у человека есть и тело. Иногда мы путаем тело с душой. ... Вот тут и появляется педагогика как наука, которая способствует *возвышению души и духовности человека*» [2: с. 103].

Воспитание — слово русское, воспитание всегда на Руси было первично, являло суть образования личности, а душа была признана объектом педагогического влияния. Понятия «дух, душа и духовность» постепенно входят в педагогическое пространство, традиционно связывая духовность с единством трех основополагающих ценностей человеческого бытия (Истины, Добра, Красоты), соответственно выделяя три сферы духовной деятельности — познание, нравственность, искусство.

Непросто сегодняшнему учителю, воспитанному в условиях строгого атеизма, принять духовность как вершину современного образования. Значимость учения как творчества предполагает новое видение педагогической реальности, новый подход к образовательной деятельности. Самое высокое предназначение, даруемое ученику и учителю современной педагогикой, есть *возможность свободного творчества*. Именно развитие творческого потенциала личности при определённых условиях, благотворности среды общения, содержательной целостности — одна из центральных линий личностного развития, и творчество есть главное условие реализации человеком своей индивидуальности.

Вбирая в себя многообразие и богатство мировой и отечественной культуры, человек раскрывает в новом свете истинные общечеловеческие ценности, открывает новые горизонты видения мира, отказываясь от сложившихся стереотипов мышления. Синтез науки, искусства, религии рассматривается как один из главных путей воспитания духовной культуры личности ученика и учителя, позволяет формировать целостное представление о человеке и мире.

Познание основ религиозных мировоззрений обогащает палитру мироощущений педагога, увеличивает возможности углубления содержания образования, совершенствования его качественных характеристик. Современный педагог должен профессионально грамотно, опираясь на глубокие научные основы, устанавливать отношения с семьями детей, исповедующих ту или иную религию, памятуя о том, что согласно Конституции РФ церковь отделена от государства, но не отделена от общества. А значит учитель — человек, несущий детям свет знания, высоту идеалов, радость беспредельного бытия, должен опираться на исторические корни, постигать нравственные истины, сконцентрированные в религиозных учениях.

Учитель, не ощущающий духовной теплоты Евангельских книг, не способен раскрыть в полной мере глубокий философский смысл произведений Ф.М. Достоевского, не достигнет высот полёта мысли А.С. Пушкина, не открывает для себя художественно-творческий мир Н.В. Гоголя, возвышающую душу мысль музыки М.И. Глинки, М.П. Мусоргского. Ему трудно будет привести ребят к постижению духовной целостности мировоззрения Б. Пастернака, прочитать текст и подтекст произведений М. Булгакова, приблизиться к мудрости Библии. Так же и знакомство с красотой, мудростью и огромным духовным потенциалом Корана и хадисов Пророка Мухаммеда способствует лучше чувствовать бессмертную поэзию Низами, Фирдоуси, Саади, Хафиза, Рудаки и других. Каждое время вносит свой смысл, свои коррективы в определение духовной культуры, расставляет свои акценты, соответствующие духу времени, особенностям бытия, атмосфере общественной жизни.

Язык педагогики — это язык общения, пришло время очистить его от всего наносного, сиюминутного, чужеродного. Возвращаясь к духовной традиции мировой педагогической классики, необходимо помнить великого Я.А. Коменского, позволившего себе четыре века тому назад начать учебник по дидактике таким откровением: «К вам обращаюсь, все причастные вместе со мной человеческой природе и гнетущим её бедам! Давайте вместе рассмотрим состояние мира, повсюду тонущего во зле, вместе ужаснёмся, вместе восплачем — или лучше посоветуемся о том, как помочь делу, если только можно ему помочь!» [4: с. 34]. Как свеж слог, почтителен стиль, благороден язык педагога. На огромном уважении к читателю ведёт свою педагогическую мелодию великий гуманист в книге «Великая дидактика». Подробно и по-житейски мудро идет он со своими учениками к осознанию того, что человеку от природы свойственна гармония нравов, что он создан для того, чтобы наслаждаться этой гармонией, стремиться к ней. Гимном человечности является сама мысль о том, что человек есть не что иное, как гармония, как в отношении тела, так и в отношении души.

Школа должна не только давать знания, но и систематически, постепенно знакомить детей с тем, что он называл «humanitas», то есть побуждать детей к тому, чтобы их поступки приобретали те черты добродетели, которые характерны для истинного благочестия. *Истинное же благочестие педагог принимал как поступки, которые идут от сердца и совершаются сердцем.*

«Человек, взгляни на себя и подумай, какими путями придёшь ты к согласию с самим собой и в чём вступишь в разлад с собой и со всем человеческим родом? — вопрошал И.Г. Песталоцци. — Посмотри, какими путями ты можешь стать другом веры, любви, истины и справедливости, другом Бога и людей? Оглядишься вокруг, оглядишься пристально. Изучи человека во всём процессе его развития» [8]. Эти слова великого педагога напрямую обращены к сердцу человека любой национальности, любой веры, любого столетия. Гениально просто очерчивает он природный круг жизни в семье, считая его первым и самым чистым средством развития нашей нравственной силы и рождающейся из неё свободы и совершенствования человека. Как на важную составляющую «формирования истинной человечности» [8]. И.Г. Песталоцци указывает на первоисточник гуманистических чувств человека и первым «ростком нравственности» считает *чувство доверия*. В нём видится и доверие к личности взрослого человека, в нём же заложена вера в его способности, в его доброту, в его высшее предназначение.

Высокий оптимизм, светлая устремленность в будущее определяют образ педагогического мышления К.Д. Ушинского. Анализируя истоки гуманизма, педагог приходит к выводу, что корни гуманистической традиции заложены христианством. В своём личностном ощущении педагогики он благоговел перед великим гуманизирующим влиянием Евангельского учения. По его мнению, ни одна книга в мире не представляет собой более глубокой психологии, более верного знания людей.

Следуя этому пути, совершенно необычно, как симбиоз религиозного и светского в педагогике, воспринимается работа великого Януша Корчака «Наедине с Господом Богом». Именно так он назвал одну из своих книг, добавив при этом: «молитвы тех, кто не молится» (1922). У Корчака были свои сложные отношения с церковью, но не с Богом: «Отче наш, как же странен мир, сотворённый тобой. Какую странную балладу играет этот мир на арфе моей души». — Подчёркивает он потребность человека в общении с Высшим. «Боже Лучезарный, — пишет Я. Корчак в «Радостной молитве». — Расправил я плечи, глаза распахнул, грудь выпятил, голову высоко поднял. Смотрю, жду, слушаю. В жилах не кровь бьёт. А что? Радость! Чего Ты хочешь, Боже Лучезарный, за Твои щедрые дары?» [5]. Особое место в ряду сакральных размышлений педагога занимает «Молитва воспитателя», раскрывающая глубокий сокровенный смысл процесса воспитания как некоего особого таинства, без глубокого осознания которого, не поймёшь и не почувствуешь сердцем «как любить ребёнка». Он завещал потомкам такую силу Духа, силу Любви, которая сконцентрировала в себе высший смысл и духовную силу истинной, гуманной педагогики.

Эту силу и высочайшую человечность педагогики мы ощущаем, соприкасаясь с творческим наследием В.А. Сухомлинского. Его любовь к ребёнку — выстраданная, любовь созидаящая являет собой пример высшей педагогической любви. «*Возлюби ребёнка. Возлюби его сильнее, чем самого себя*, — писал В.А. Сухомлинский. — Уверуй, что ребёнок чище, лучше,

честнее, талантливее тебя. Всего себя отдавай детям, и только тогда ты сможешь именоваться Учителем» [9]. Этот эмоциональный призыв к учителю, бесспорно, есть высочайшее и доминирующее положение его педагогической теории, ключ к пониманию всех его педагогических размышлений.

В каких потаённых уголках души жило это слово, которое, вырвавшись наружу, разбудило, заставило дремлющее учительство поверить в высокое, чистое и светлое, что несёт в себе гуманная педагогика. «Возлюби ребёнка!» — прозвучало для многих как долгожданная заповедь, как живое слово, адресованное каждому учителю, всем, кому доверена судьба ребёнка. Вбирая в себя высший смысл педагогической деятельности, в каждой строке своих размышлений о детях педагог неустанно говорил о том, что если не научишься любить, то не сумеешь уважать, доверять, воспитывать. Какие жизненные силы питали его, прошедшего слишком суровую, жестокую жизненную школу, чтобы в сложнейший период в истории России так страстно, искренно и убедительно сказать о любви к ребёнку. Его практика была построена на том, чтобы открыть буквально перед каждым, даже самым заурядным, самым трудным питомцем те *сферы развития его духа*, где он может достичь вершины, проявить себя, черпая силы из человеческого достоинства. В.А. Сухомлинский находил возможности в условиях воинствующего атеизма говорить о духовности, вкладывая в это понятие высший, человеческий смысл. Утверждая законы истинной нравственности, он верил, что ни одному человеку не закрыта дорога к вершинам, и каждый может быть великим и неповторимым. Он научил нас понимать, что педагогика, по сути своей духовна, и духовность во все времена была той связующей нитью, которая не позволяла нарушить высокие традиции развития педагогической мысли и педагогической культуры.

При этом крайне важно осознать, что религиозные убеждения этих выдающихся педагогов не сделали их религиозными учителями, они остались в памяти поколений педагогами светскими, педагогами-классиками, стремившимися внести свет духовности в педагогическую мысль, развивая педагогическое знание.

Даже строгие регламентирующие идеологический порядок границы советской педагогики не прервали эту нить. В 80-е годы известный советский педагог И.Я. Лернер пишет: «Пусть философия определяет направления поиска дидактических средств включения личности в ауру духовности... Философской проблемой дидактики являются *соотношение и взаимосвязь рационального и иррационального, разума и веры, науки и религии* или любой другой мифологии в социальной культуре. Современная дидактика без учёта этой проблемы во многом бессильна и требует *«утончённого обсуждения»* [6].

Духовность постепенно становится доминантой, вершиной современного образовательного процесса. Не знания сами по себе, а их творческое осмысление, умение пропустить их через себя, интегрировать их с другими сферами знаний. Гуманно-личностная педагогика позволяет по-своему расставить приоритеты, подчёркивая, прежде всего, не ценность знания, а ценность че-

ловека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития.

Кардинально меняется роль учителя в образовательном процессе. Обществу нужен учитель – творец, учитель – художник жизни, с которым интересно идти «по скалистой лестнице», имя которой школа. Целью учителя становится не просто ретрансляция знаний, их расшифровка, а, прежде всего, умение научить ребят аналитически мыслить, критически оценивать, творчески переосмысливать полученную информацию, уметь распознать её перспективу, выделить нравственную основу, интеллектуальную высоту мысли, чтобы сделать знания жизненно важными, личностно-значимыми, развивающими и воспитывающими, то есть превратить их в «добродетели человека», а процесс познания — в процесс жизнетворчества.

Понятие «духовность» относится к разряду трудно определяемых, личностно сокровенных, как сокровенна душа каждого человека, его вера в возвышенное и земное. Исторически и гносеологически понятие духовности приобрело два основных смысла: религиозное и светское. Оба толкования имеют место в жизни современного общества, оба несут на себе печать истории и традиции, вбирая и библейскую мудрость, и высокий житейский смысл бытия. Д.С. Лихачёв писал: «*Всё, что связано с душой, идёт от души, нужно нам для души — это и есть духовная культура*» [7]. Питательной почвой духовного развития человека служит «душа народа», те обычаи и традиции, которые наследуются от поколения к поколению, создавая высокий ценностный потенциал, возвышая и сохраняя чистоту, красоту и святость духовного откровения личности.

Высшей духовной способностью человека признаётся его способность любить. Именно любовь помогает человеку раскрыть свои жизненные силы и делает его подлинно человеком. Гуманистические идеи воспитания духовности опираются на то, что человек начинает путь становления и развития, когда пробуждается его душа, ибо воспитание есть доверие души, её открытость доброму и светлому образу окружающего мира. Духовные способности раскрываются и обретают силу в процессе творческого отношения к окружающей действительности, к открытию радости познания, созидания, творчества. Высота духовного поиска, вдохновения делают отношения ученика и учителя особыми, доверительными, а знание — живым, действенным, согревающим ум и сердце.

На пути обретения духовности важно осознать, что Красота души *учителя России* есть уникальное национальное достояние, ибо от гуманности его мышления, уровня сознания, внутреннего чутья, интуиции, интеллекта и культуры зависит умение в столь сложное время происходящих в стране глобальных перемен не только передавать детям всё богатство мировой и отечественной культуры, но и учить их беречь его, развивать духовные традиции. «Судьба будущей России, — писал И.А. Ильин, — лежит в руках русского учителя — преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей. Он (учитель) должен знать и понимать, что дело не только в развитии наблюдения,



рассудка и памяти, а в пробуждении и укреплении духовности в детях. Поэтому он должен сам твёрдо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить его в детях» [3: с. 196].

Духовность как вершина педагогической реальности способна наполнить новым светом весь образовательный процесс, внести гармонию мыслей и созвучий в другие педагогические измерения. Путь обретения себя в воспитательном пространстве образования — это путь приобщения к высшим нравственным ценностям, понятный и близкий сердцу каждого, так как у каждого из нас есть выбор. Размышляя о целях воспитания, Ш.А. Амонашвили пишет: «Цель — это не свет в конце туннеля. Она должна растворяться в нашей повседневной жизни, ею мы должны пропитывать каждое наше соприкосновение с Ребёнком, через неё нам надо будет осмысливать наши способы и методы воспитания всё его содержание. Нам нужна цель, которая содержит в себе вечное начало и поведёт Ребёнка, а может быть и нас тоже, к поиску в себе своего высшего образа, который и является благом для человечества» [1: с. 64–65].

### *Литература*

1. Амонашвили Ш. А. Баллада о воспитании. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007.
2. Амонашвили Ш. А. Вера в ребёнка рождает гениев // Мир психологии. – 1996. – № 2.
3. Ильин И. А. Русский учитель // Опыт православной педагогики / Сост.: А. Стрижев, С. Фомин. – М.: Литературная учеба, 1993.
4. Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: В 2-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
5. Корчак Я. Антология гуманной педагогики. – М.: Педагогика, 1999.
6. Лернер И. Я. Философия образования. – М., 1995.
7. Лихачёв Д. С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Рус.-Балт. информац. центр БЛИЦ, 1996.
8. Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч.: В 2-х тт. – М.: Педагогика, 1981.
9. Сухомлинский В. А. Воспитание личности. – Киев: Радянська школа, 1965.

**С.В. Погодина**

## **Значение художественных эталонов в творческом становлении дошкольников**

**О**дно из условий повышения общекультурного уровня государства — передача художественного опыта от поколения к поколению как системы исторически сложившихся, общепринятых «художественных» свойств и отношений, выработанных многими поколениями художников и усваиваемых конкретной личностью в качестве художественно-изобразительного инструментария. В художественный опыт включены как индивидуальные открытия — бессмертные произведения, так и технология их создания, которая, совершенствуясь, перешла в закономерности и законы изобразительного искусства. Эти законы и передаются последующим поколениям художников, в том числе и детям с целью стимулирования их изобразительного творчества и активизации художественно-творческого потенциала. Такие закономерности можно назвать художественными эталонами, структурными компонентами которых являются: цвет, форма, композиционные закономерности; классические и неклассические художественные техники.

Исследователи, занимающиеся решением проблемы развития детского изобразительного творчества, подчеркивают важность и необходимость целенаправленного обучения детей дошкольного возраста основам изобразительной грамоты. При этом теоретический анализ показал, что в основном исследования посвящены изучению особенностей усвоения детьми дошкольного возраста какого-либо одного художественного эталона. Системно художественные эталоны недостаточно изучены как педагогическая проблема. При этом отмечено, что эксперименты осуществлялись с детьми старшего дошкольного или младшего школьного возраста, а возраст 1,5–3-х лет считается еще не сензитивным для восприятия и усвоения основы изобразительной грамоты. Однако как показало наше исследование, именно в раннем возрасте у детей проявляется наибольшая чувствительность к цвету, форме, композиции, поскольку их художественно-изобразительный опыт в этот период невелик, что не позволяет развиваться стереотипности, а, следовательно, способствует накоплению и закреплению образной структуры воспринимаемого мира.

Важным средством активизации процесса развития детского изобразительного творчества является искусство. Произведения изобразительного искусства, созданные на основе художественных эталонов, представленные в художественно-образной форме отражения действительности, положительно воздействуют на детскую эмоциональную сферу, способствуют формированию у детей эстетического восприятия действительности, трансформации

и интерпретации художественных эталонов в процессе рисования. В теории эстетического воспитания имеются исследования, посвященные вопросам приобщения дошкольников к изобразительному искусству. Однако в них недостаточно уделялось внимания определению степени доступности детям дошкольного возраста понимания содержания, выразительных средств произведений различных видов и жанров, выделению художественных эталонов в качестве инструментария, необходимого для создания детьми собственных художественных образов. Изучение проблемы своеобразия использования детьми, особенно раннего возраста, художественных эталонов направлено на выявление новых возможностей и путей художественного освоения дошкольниками действительности, раскрытию их способностей и самореализации творческого потенциала.

Постановка проблемы определения художественных эталонов как детерминирующего фактора развития детского изобразительного творчества требует рассмотрения ее в нескольких аспектах: изучение генезиса понятия «художественные эталоны»; определение характеристики психологических механизмов восприятия, усвоения и использования художественных эталонов дошкольниками в процессе создания художественных образов; выявление художественных эталонов, доступных овладению детьми разных возрастных этапов; определение особенностей развития детского изобразительного творчества в рисовании под влиянием художественных эталонов.

Художественные эталоны выступают объективным условием детского изобразительного творчества, так как цвет, форма, композиционные закономерности, художественные техники выделены в качестве «художественного инструментария», с помощью которого создаются произведения изобразительного искусства и субъективным условием, так как каждый эталон индивидуально усваивается ребенком, интерпретируется в собственном изобразительном творчестве как результат, обладающий эстетической ценностью, как продукт взаимодействия объективного и субъективного в сознании, как переживания самого ребенка в ходе рисования.

Существует мнение, что эталоны представляют собой некий образец, который не может способствовать развитию изобразительного творчества детей. Мы предполагаем, что художественные эталоны не затормаживают творческий процесс, а наоборот стимулируют, поскольку они представляют художественно-изобразительный опыт, накопленный многими поколениями художников, без которого очень сложно научить детей многообразно и выразительно отражать воспринимаемый ими мир. Художественные эталоны расширяют изобразительные возможности детей, выступают в качестве изобразительной грамоты и поэтому утверждение о негативном их влиянии на детское рисование необоснованно. В качестве доказательства можно привести факты: ребенок не знает нотной грамоты, не владеет техникой игры на музыкальных инструментах, не слышит гармонии звукоряда, следовательно, он не сможет использовать музыкальные эталоны для составления звукоряда, исполнения музыкального произведения, сочинения мелодии. То же можно

сказать и о художественных эталонах, если ребенок не видит гармонии разнообразных цветовых оттенков, не видит красоты формы предметов (объектов), композиционного построения, не владеет техниками рисования, то он не может создать выразительного рисунка и со временем теряет интерес к рисованию. Мы утверждаем, что художественные эталоны служат языком в изобразительном искусстве и инструментом в детском изобразительном творчестве, с помощью которого ребенок строит собственный художественный образ, являющийся концентрацией его впечатлений преобразуемых в процессе созидания.

Своими корнями понятие «художественные эталоны» уходит к концепциям первых натурфилософов, которые устанавливали непосредственную взаимосвязь «эталона» с космосом, его совершенством, непостижимостью. Универсальность эталона, как такового, занимает одно из важных мест в исследованиях современных авторов (К.З. Акопян, И.Л. Голованова, О.А. Кривцун, И.К. Кузьмичев, О.Ю. Лобанова, В.А. Петровский, В.М. Радугин, О.П. Радынова, Р.М. Чумичева и другие), определяющих это понятие с позиции достижений науки и техники. При этом специально вопросы использования художественных эталонов в процессе развития творчества детей дошкольного возраста в рисовании не ставились и не решались. Не уделялось достаточного внимания ряду вопросов, во-первых, изучению своеобразия использования их детьми раннего возраста, во-вторых, выявлению влияния художественных эталонов на детское изобразительное творчество в целом.

Актуальность проблемы заключается в выявлении и разрешении противоречия между наличием богатого педагогического и художественного опыта, накопленного в области изобразительного искусства, педагогики, и недооценкой его в обучении детей различных возрастных групп основам изобразительной грамоты.

Учитывая факт, что понятие «художественные эталоны» ранее не использовалось в отечественной педагогической науке, в генезисе этого термина вычленяется несколько аспектов обоснования его сущности. Имеющиеся в научном лексиконе понятия «художественный образ», «художественное творчество», «художественное видение», «художественные средства», «эталон красоты» отчасти близки вводимому понятию, но ему не тождественны.

Объективным компонентом художественных эталонов, включающих в свою структуру некоторые виды сенсорных эталонов (цвет, форму, величину), композиционные закономерности, классические и неклассические техники, оказывается не сама по себе природа, искусство, человек или общество, а отражение их в сознании ребенка-дошкольника. Субъективный компонент — определенные личностно-творческие установки, мотивы, пристрастия ребенка.

Овладение художественными эталонами есть одновременно и индивидуальное качество ребенка, и в высшей степени социальная ценность.

Направления исследования генезиса понятия «художественные эталоны» обусловлены существованием двух подходов к определению его содержания.

Первый подход характеризуется аналитико-синтетическим изучением этимологии художественных эталонов. Второй — направлен на выделение терминологической парадигмы художественных эталонов с целью определения места и значения их в теории развития детского изобразительного творчества.

Для осуществления терминологического обоснования художественных эталонов целесообразно рассмотреть ряд аспектов его содержательной трактовки: художественные эталоны как *ценность*; художественные эталоны как *система*; художественные эталоны как *процесс*; художественные эталоны как *результат*. В целом художественные эталоны, как любое понятие, представляют собой единую цепь взаимоскоррелирующих терминологических компонентов (аспектов). Конечно, такое «аспектное» разделение понятия «художественные эталоны» не означает нарушения его целостности. Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах функционирования художественных эталонов по мере исследования их сущностных характеристик и их реализации в теории изобразительного творчества.

Выделенная парадигма художественных эталонов позволяет сделать заключение о неотъемлемой значимости данного понятия в теории развития детского изобразительного творчества, способствующего становлению гармоничной, эстетически развитой личности ребенка-дошкольника. Усвоение художественных эталонов направлено на формирование духовной жизни ребенка, развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер, воспитание эстетических потребностей и способностей, содействие проявлению индивидуального своеобразия в изобразительном творчестве. Ученые разных эпох и позиций сходились во мнении, что для творческого становления личности необходим сенсуалистически-гедонистический опыт, приобретаемый в ходе овладения общими и частными свойствами окружающего мира. Такими свойствами, на наш взгляд, и являются художественные и сенсорные эталоны. Они приобщают ребенка к миру общечеловеческих ценностей и создают условия для самореализации и самоактуализации.

Изучая психологические механизмы усвоения детьми 1,5–7 лет художественных эталонов, важно отметить, что дошкольный возраст характеризуется интенсивным формированием всех анализаторов, от уровня развития которых зависит успешность становления ребенка как личности. Поэтому одним из подходов психологического обоснования проблемы является «постулат сообразности», представляющий собой, по мнению В.А. Петровского, особый принцип понимания активности индивида, лежащий в самом фундаменте эмпирической психологии.

Характеризуя художественные эталоны как систему «художественных» свойств и отношений, выработанную многими поколениями художников и усваиваемую конкретной личностью в процессе творчества, можно отметить наличие в ней элемента трансцендентальности, то есть способности выйти за пределы реальности художественных образов. В этом случае представляется возможным определение художественных эталонов как некое-

го трансцендентального субъекта, служащего источником направленности разнообразных художественно-выразительных образов, «законодателем эмпирических форм субъективности» ребенка или «сфер реализации предустановленной Цели (витальности, деятельности, общения и самосознания)» (В.А. Петровский).

При определении психологической основы усвоения детьми дошкольного возраста художественных эталонов, необходимо указать, что этот процесс осуществляется на трех уровнях: на психофизиологическом, когда рассматриваются психофизиологические основы процесса восприятия художественных эталонов; на психологическом, связанном с воздействием художественных эталонов на эмоционально-волевую сферу и на психолого-эстетическом, где имеет место элемент креативности и катарсиса.

Особое значение при овладении художественными эталонами имеет развитие корковой регуляции изобразительных движений, достигающей довольно высокого уровня развития к 7 годам. С возрастом установление сложных отношений различных художественных эталонов происходит на более качественном уровне, что связано с психофизиологией ребенка. Однако, учитывая изобразительную непосредственность детей раннего возраста, художественную раскрепощенность и чувственно-образное отношение, можно предположить, что они свободнее используют спектр доступных этому возрасту художественных эталонов, в результате чего художественные образы приобретают большую образную выразительность. Доказательством нашего предположения служит анализ исследований, посвященных проблеме восприятия и усвоения цвета, который выступает в качестве одной из составляющих художественных эталонов. Так, например, Прейерр, Маредена, А. Мэна, У. Чейза показали возможность усвоения цвета уже в первый год жизни. А. Гарбини, А. Декедр, Г.В. Розенгардт-Пупко, Н.Х. Швачкин, А.И. Сулина, указывают, что усвоение цвета и цветовых различий становится доступным в возрасте от года до двух лет. Некоторые ученые (Е.А. Аркин, А. Бини, Е.И. Игнатъев, Н. Пронко, Д. Синольдс, Б.И. Хачапуридзе и другие) считают, что второй и третий год жизни — наиболее благоприятный возраст для усвоения цвета, в этот период закладывается способность к словесной ориентации в области различения цветов и их оттенков, а также к практическому использованию приобретенного опыта в собственном творчестве. Если овладение сенсорными эталонами начинается в более поздний период, то это оказывает тормозящее действие на творческий процесс. В этом случае дети значительно менее уверенно и однообразно используют цвет, форму при построении художественных образов

Таким образом, экспериментальные исследования свидетельствуют о наличии у детей раннего возраста сенсорных и художественно-изобразительных процессов, дающих возможность различать, идентифицировать объекты по цвету, форме, величине. Подобные выводы служат подтверждением того факта, что художественные эталоны дети раннего возраста усваивают чувственно, подсознательно и используют неосознанно, что придает их изобра-

женным образам в рисунке неповторимую индивидуальность, смелость цветового и композиционного решения.

Проблема восприятия в рисовании детей дошкольного возраста — одна из наиболее сложных. Психологи (Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, Е.Я. Басин, Л.А. Венгер, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие) характеризуют в качестве механизмов восприятия сенсорных эталонов, а значит и художественных, избирательность, предметность, апперцепцию, осмысленность, константность, гибкость, адаптивность, целостность, динамичность.

Следовательно, процесс овладения детьми художественными эталонами заключается в эмоционально-образном (в раннем возрасте) и сознательном (в старшем дошкольном возрасте) отражении окружающей действительности в различных художественных образах, которое построено на работе воображения, на отображении и трансформации своих наблюдений, а также эмпатическом созерцании. Усвоение художественных эталонов является важным звеном, механизмом постижения ребенком свойств окружающего мира и интерпретации его посредством художественных эталонов в собственных художественных образах.

Характеризуя особенности усвоения дошкольниками художественных эталонов в процессе творчества, важно определить критерии их доступности для детей. По нашему мнению, такими критериями можно обозначить следующие показатели.

*Критерии доступности художественных эталонов детям раннего возраста:*

1. Интерес к художественным эталонам, выраженный в эмоциональном отклике детей.
2. Неосознанное использование художественных эталонов, их подструктурных элементов при создании художественных образов.
3. Искренность, правдивость, непосредственность переживаний испытываемых детьми при использовании художественных эталонов.

*Критерии доступности художественных эталонов детям старшего дошкольного возраста:*

1. Познавательный интерес к художественным эталонам.
2. Сознательное использование художественных эталонов в процессе создания детьми собственных художественных образов.
3. Искренность, правдивость, непосредственность переживаний испытываемых детьми при использовании художественных эталонов.
4. Самостоятельные поиски дополнения, изменения, вариации преобразования и интерпретация художественных эталонов.

Также важно отметить, что стимулом для усвоения художественных эталонов послужат потребности, условно обозначаемые:

- потребность усвоить своеобразие использования художественных эталонов при построении художественных образов;
- потребность познания с помощью художественных эталонов многообразия реального мира и выразительных средств, позволяющих отобразить его;

- потребность активно воздействовать на окружающих в целях формирования их эстетического вкуса;
- потребность интерпретировать художественные эталоны, переводить их из одного ряда в другой с целью их эффективного функционирования;
- потребность в поиске новых способов комбинирования художественных эталонов.

Таким образом, утверждение о том, что художественные эталоны являются важным средством активизации творческого потенциала каждого ребенка, требует дальнейшего экспериментального подтверждения в процессе решения следующего ряда вопросов:

1. Разработка вопроса о педагогической эффективности применения художественных эталонов в работе с детьми, относящимися к группе педагогически запущенных и с детьми с задержками психического развития.

2. Выявление особенностей владения детьми дошкольного возраста художественными стилями и использования их при создании художественных образов.



**Е.А. Недрогайлова**

## **Воспитание сотрудничества — облагораживание сердец всех его участников**

**Г**уманно-личностный педагогический процесс связан с повседневной жизнью, наполнен оптимизмом в отношении к детям, вследствие чего положительные эмоции испытывает каждый ребенок. Здесь педагог и ученики — соучастники учебно-воспитательного процесса, поэтому в их взаимоотношениях царят доверие и уважение друг другу. Сотрудничество постепенно становится потребностью, качеством личности каждого школьника, так как такое воспитание создает в ребенке особое сочетание ума и сердца.

Успех совместной работы взрослых и детей с целью присвоения ими культурных ценностей, морально-этических норм и личностных качеств зависит от пробуждения духа сотрудничества в каждом ребенке. Для этого требуется время и соблюдение трех главных условий:

- время от времени учитель должен напоминать детям, что такое сотрудничество, и обсуждать с ними то, какую роль оно играет в жизни людей, приводя соответствующие примеры;
- чтобы сотрудничество вошло в жизнь детей, педагог должен сам постоянно сотрудничать с учениками и в то же время создавать среду для сотруднических взаимоотношений, то есть детям нужно не только осознавать важность процесса сотрудничества между людьми, но и ощущать его действие на себе;
- учитель должен ставить перед детьми задачи, которые не решаются без сотрудничества, тем самым они будут практиковаться в сотруднических взаимоотношениях.

Сотрудничество рождается постепенно, его нельзя огласить с наступлением нового дня, недели и так далее. Оно не появляется просто из-за согласия осуществлять коллективно какую-либо деятельность. Сотрудничество между учителем и учениками возможно лишь при их единстве, взаимности, основанной на эмоциях. Речь идет об эмоциях, которые ведут детей к познанию, к воспитанию в них духовно-нравственных качеств. Стимулом сотрудничества является радость общения, внутренняя радость творчества как состояние души, желание вместе трудиться без мыслей о награде или наказании.

Хочется отметить и тот факт, что идея или деятельность в сотрудничестве не приобретают первостепенного значения. Иначе сотрудничество не состоится, так как главным в нем является чувство радости, которое, повторимся, и стимулирует на решение проблем в совместной работе.

Возникает вопрос: на чем же основано это чувство радости, без которого не будет сотрудничества?

Ответ простой: на уважении, доверии и любви между учителем и учениками. Эти чувства вдохновляют и окрыляют каждого в стремлении открыть непознанное, поддерживают и наполняют гармонией педагогический процесс.

Сотрудничество служит стержнем общения в гуманном педагогическом процессе. Дети всегда рады общаться с открытыми и искренними педагогами, рады каждой встрече с ними. В основе сотрудничества лежит своего рода притяжение друг к другу. Атмосфера радости делает жизнь детей оптимистичной, и они с нетерпением ждут каждый школьный день.

Как же происходит единение учителя и детей, учителя и родителей? Духовная общность зарождается между учителем и учениками только при взаимной радости совместного бытия. Дух сотрудничества рождается постепенно, развивается и крепнет при постоянном его утверждении учителем. «В духовном общении люди могут быть и не равны, стоять на разных высотах, так же как и в творческом стремлении к правде, добру и красоте. Но дух одного передается другому, укрепляет его, поднимает» [2: с. 130].

Постараемся конкретно, на примерах рассказать об этом.

Каждый ребенок приходит в класс со своим жизненным опытом, со своими увлечениями, впечатлениями, радостями или огорчениями. На этой основе у него и строятся отношения с товарищами, учителями.

Гуманный учитель принимает ребенка таким, какой он есть в данный момент, и его основной задачей становится включить ребенка в общение, снять с него груз переживаний, если они есть, выслушать его или же порадоваться вместе с ним хорошим новостям. Это происходит не только в свободное время после уроков или на переменах, но и непосредственно на уроке.

Важно отметить, что учитель составляет партитуру не только учебного дня, но и продумывает предстоящую неделю, которая должна ещё больше сблизить его с детьми, с родителями.

Дети стремятся в школу, когда их там ждут и любят, верят в них и ценят их личностные достоинства, там много секретов, которые так хочется узнать. При встрече с учителем горят глаза детей, их лица светятся добрыми улыбками. Каждый из них полон ожиданием чего-то нового и необычного, трудного и увлекательного. Даже классная доска притягивает детей своей яркостью, сложными заданиями, сюрпризами. Дети переживают «радостную тревожность». И у каждого она своя! Одному хочется поскорее увидеть, что их ожидает сегодня, другой думает о том, справятся ли ребята с его заданием, которое он придумал для них, третий наполнен желанием провести настоящий 10-минутный урок, который готовил втайне от ребят с учителем как сюрприз...

Каждый ребенок стремится к участию в совместной познавательной деятельности, понимая, как нуждаются в нем его товарищи. Он радуется и преодолению своих трудностей в нравственном совершенствовании, чувствуя рядом присутствие и помощь учителя, одноклассников. Учитель удивляется,

радуется, восхищается, когда ребенок совершает достойный поступок, проявляет смекалку и сообразительность, учится думать. Но не менее важно и то, как будут оценены его неудачи со стороны учителя и товарищей, кто и как будет сопереживать ему при неудачах, что, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию ребенка и формированию учебно-познавательной активности.

Ответственность и радость переплетаются друг с другом. Это можно почувствовать и на уроках «взросления». С радостным волнением дети ожидают дня своего рождения, считают дни до него. Они знают, что их ждет: поздравления учеников и учителей школы, праздничные уроки в классе, сборник, который посвящается имениннику, каждая страничка которого готовится в секрете, рисунки и, конечно же, гости. Среди приглашенных бывают ребята из других классов, учителя, родители и близкие родственники. Учитель и ученики вместе планируют встречу с гостями, продумывают сюрпризы для них.

Сотруднические взаимоотношения между взрослыми и детьми становятся триадой «учитель – ученик – родитель» вследствие умения учителя сплотить всех участников сотрудничества. Этому способствуют не только приглашение родителей на уроки в качестве гостей или же участников образовательного процесса, но и проведение общих собраний взрослых и детей, семинары для родителей, на которых высказываются предложения советоваться, задаются вопросы, составляется последовательный план действий совместной работы по обучению и воспитанию детей. Не менее важна ответная помощь педагогу от семей в решении различных проблем.

Летняя же переписка учителя с детьми помогает сохранить ту «духовную общность», которая зародилась между ними в процессе учебы. Она делает педагогический процесс непрерывным, доставляет радость общения друг с другом и пробуждает нетерпение скорее встретиться в школе!

Став соучастником всей жизни ребенка, учитель постепенно превращает его в «единомышленника в своем же воспитании, обучении, становлении» [1: с. 47–48], где радостное отношение к школе крепнет с каждым днем. А когда учитель получает огромный обратный поток созидających, одухотворяющих эмоций от детей и родителей, это его окрыляет и вдохновляет на творчество в более глубоком познании своей профессии, устремляет к самосовершенствованию. Складывается единство, внутри которого «духовная общность» взрослых и детей, где каждый является и учителем, и учеником одновременно. Поистине говорится: «Радость есть особая мудрость».

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. – М.: Педагогика, 1996.
2. *Соловейчик С. Л.* Педагогика для всех. – М.: Детская литература, 2000.

О.П. Колоскова

## Возможности учебника математики в формировании общеучебных умений младших школьников

**Д**ля решения жизненных задач человеку, помимо способностей и личностных качеств, необходимы различные умения. Именно, умения прежде всего и развивает учитель, работая с учениками на определенном предметном содержании. Традиционно педагоги обращают внимание на предметное содержание и предметные умения. Вместе с тем в жизни мы не часто сталкиваемся с задачами, аналогичными предметным. Напротив, чаще всего жизненные задачи требуют надпредметных умений, которые в школе называют *общеучебными умениями*. Данные умения развиваются в ходе обучения всем предметам на уровне, доступном учащимся соответствующей возрастной группы.

Перед начальной школой стоит задача формирования у учащихся общеучебных умений, о чем свидетельствуют нормативные документы [3]. В частности в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года проблема формирования общеучебных умений у учащихся выделяется в качестве одной из главных, от решения которой во многом зависит совершенствование всего учебно-воспитательного процесса школы.

Формирование общеучебных умений у учащихся младших классов рассматривается как задача первостепенной важности. От сформированности этих умений в значительной мере зависит качество обучения детей, темпы освоения ими учебной информации. Формирование у детей общеучебных умений предполагает решение двух проблем: первая заключается в том, чтобы *научить младшего школьника самостоятельно овладевать знаниями*, вторая — чтобы *научить применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности*.

В педагогической литературе нет единого мнения специалистов относительно классификации общеучебных умений. Исходя из действующего стандарта общего начального образования, изученных классификаций и структурных компонентов учебной деятельности: планирование задач и способов деятельности, мотивация, организация действий, самоконтроль [3, 5, 7], можно предложить следующую классификацию общеучебных умений.

*Учебно-организационные умения* — без умения организовать себя в учебном труде вряд ли можно рассчитывать на серьезные успехи в овладении знаниями. Многие из этих умений закладываются именно в начальной школе. К ним относятся такие умения:

- намечать задачи деятельности и рационально планировать их выполнение;

- создавать условия, обеспечивающие успешное выполнение деятельности (режим дня, организация рабочего места);
- работать в заданном темпе;
- осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности;
- оценивать учебную деятельность.

*Учебно-информационные умения* — овладение знаниями в любой их области в значительной мере связано с умениями пользоваться различными источниками информации, способствующими пополнению знаний. К ним относятся умения:

- работать с учебной книгой и с основными компонентами учебника: оглавлением, вопросами, заданиями к учебному тексту, приложениями, образцами, схемами, таблицами (получение информации);

- осуществлять наблюдения.

*Учебно-интеллектуальные умения* — это главные и вместе с тем самые сложные умения, поскольку они связаны с развитием таких качеств мышления, как глубина, гибкость, устойчивость, самостоятельность. Уровень интеллектуального развития учащегося определяется главным образом степенью сформированности следующих умений:

- оценивать свои знания и осознавать необходимость новых знаний;
- добывать новые знания;
- перерабатывать полученные знания (анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, выделять причины и следствия) для необходимого результата;
- преобразовывать информацию из одной в другую (текст, таблица, схема, график, иллюстрация и др.) и выбирать наиболее удобную для себя форму;
- передавать содержание информации в сжатом или развернутом виде.

*Учебно-коммуникативные умения* — это умения, которые формируются и используются в учебной работе и в процессе общения людей друг с другом; более того, развитые учебно-коммуникативные умения помогают самому общению, делают его более содержательным, интересным, целенаправленным. К ним относятся умения:

- слушать — одно из самых трудных умений, требующее сосредоточенности, равномерного распределения внимания на довольно большой период времени, что требует определенной работы над собой и зависит от устойчивости нервной системы и психики;
- слушать и одновременно записывать;
- читать текст и одновременно слушать инструктаж о работе над этим текстом;
- выражать литературным языком свои мысли, пользоваться специальным языком той науки, которая лежит в основе учебного предмета;
- доносить свою позицию до других, владея приемами монологической и диалогической речи;
- задавать вопросы;
- аргументировать и доказывать.

Общеучебные умения и навыки являются универсальными способами получения и применения знаний и создают условия для формирования у младшего школьника практических навыков осуществления учебной деятельности, что, в свою очередь, способствует формированию общего умения учиться.

В статье «Учебная деятельность и умение учиться» [6] С.Е. Царева определяет умение учиться как умение эффективно выполнять учебную деятельность: ставить учебные цели, выявлять и выбирать условия для их достижения, выбирать или конструировать учебные действия, адекватные учебным целям, осуществлять рефлексию своих действий, самоконтроль самооценку степени достижения принятой цели, коррекцию или дополнение учебных действий, умение выполнять все действия сначала в специально организованных учителем условиях и под его руководством, а затем самостоятельно в сотрудничестве с учителем и одноклассниками. Другими словами, формирование учебной деятельности младших школьников происходит посредством формирования общеучебных умений. Один из признаков сформированности учебной деятельности, по словам Д.Б. Эльконина, — это превращение ученика в учащегося, то есть буквально «учащего себя». Поэтому на первый план выходят такие общеучебные умения, как *учебно-организационные умения*: намечать задачи деятельности и рационально планировать их выполнение, осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности, оценивать учебную деятельность, а также *учебно-интеллектуальные умения*: ориентироваться в своих знаниях и осознавать необходимость новых знаний, добывать новые знания, перерабатывать полученные знания.

Своевременно сформированные общеучебные умения являются условием успешного овладения учебным материалом по различным предметам, а, следовательно, средством повышения качества и эффективности всего обучения. Естественно, велика роль в этом курса математики, где значительное место отводится решению текстовых задач. В обучении решению задач заложены большие возможности для умственного развития младшего школьника, и, безусловно, для формирования у него общеучебных умений.

Чтобы развить определенное общеучебное умение на уроке математики (да и на других уроках тоже), надо использовать, на наш взгляд, специально подобранные задания. Их можно найти в школьных учебниках. Для этого при подготовке к уроку учитель должен отбирать задания, ориентируясь не только на логику предметного содержания, но и на характер того или иного общеучебного умения, которое на данном этапе формируется. В случае же отсутствия таких заданий в данной конкретной предметной теме учителю необходимо модифицировать имеющиеся задания, переформулировав их или специально разработать такие задания. В качестве примера рассмотрим возможности учебников по математике Н.Б. Истоминой для 3 и 4 классов [1, 2]. Процесс решения задач у автора этого учебника рассматривается как переход от словесной модели к модели математической. В основе осуществления этого перехода лежит семантический (смысловой) анализ текста и выделение в нем математических понятий и отношений (математический анализ текста). К 3 классу (тем более к 4) у младших

школьников уже сформированы многие математические понятия, частично развиты такие логические приемы как анализ и синтез, сравнение, обобщение, которые обеспечивают активную мыслительную деятельность школьников в процессе решения задач. Но, по-прежнему, учащимся тяжело дается формирование таких общеучебных умений как намечать задачи учебной деятельности, рационально планировать их выполнение, осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности, оценивать свою учебную деятельность, ориентироваться в своих знаниях, осознавать необходимость новых, преобразовывать информацию.

При выполнении любого задания важно осознание учеником предстоящей деятельности с точки зрения ее учебного смысла — задуматься о значении, о цели того, что ученик делает, понимать, зачем это необходимо. Поэтому на уроках в 3 и 4 классах продолжается работа по развитию такого общеучебного умения как умение *определять цель предстоящей деятельности*, осознавать содержание учебного материала с точки зрения ее цели.

К 4 классу учащиеся знакомы с планом. При решении текстовых задач им предлагается в помощь план-опора, по которому следует определить цель деятельности:

1. Прочитать задачу.
2. Найти в условии данные и искомые.
3. Обдумать и записать решение.
4. Проверить полученный результат.
5. Написать ответ.

Цель деятельности при работе над задачей — решение этой задачи. **Цель и план (алгоритм достижения цели) должны пониматься учеником как ступени одной деятельности.**

Например, на этапе повторения материала, изученного в 3 классе, учащимся предлагается решить такую задачу [2]: *На три полки расставили 94 книги. На первую поставили книг столько же, сколько и на вторую, а на третью — на 4 книги больше, чем на первую. Сколько книг поставили на третью полку? Нарисуй схему, она поможет тебе решить задачу.*

Ученикам предстоит определить цель этой задачи (она в вопросе), затем определить алгоритм работы с этой задачей по плану-опоре:

1. Найти данные и искомые (*количество книг на трех полках, на первой и второй — поровну, на третьей — на 4 книги больше — это данное; сколько книг на третьей полке — это искомое*);

2. Обдумать и самостоятельно начертить схему-опору (*ученики чертят два одинаковых по длине отрезка, третий — длиннее*);

3. Обдумать и записать решение (*на этом этапе можно помочь учащимся, задав вопрос: «Сколько книг стало бы на трех полках, если бы на всех полках их было бы поровну?»*): *Появляется решение:*

$94 - 4 = 90$  (кн.) — на трех полках, если бы было поровну;

$90 : 3 = 30$  (кн.) — на каждой полке, если бы было поровну;

$30 + 4 = 34$  (кн.) — на третьей полке).

4. Проверка  $30 + 30 + 34 = 94$  (кн.) — было расставлено на трех полках;  
 5. Запись ответа. (Ответ: 34 книги поставили на третью полку.)

При выполнении любого задания (не только решения текстовых задач, и не только на уроках математики) необходимо обращать внимание младших школьников на важность целеполагания и планирования для выполнения любой деятельности. Решая текстовую задачу, ученик сначала определяет цель выполнения этого задания (что нужно узнать в задаче), затем строит (сначала по образцу, затем самостоятельно) план-алгоритм своей деятельности (что нужно сделать, чтобы достичь цели).

Как же нужно **учить строить план (алгоритм)** решения задач? Рассмотрим следующее задание [2: с. 3, № 2]: *Разгадай правило, по которому записаны числа, продолжи каждый ряд.*

- а) 1001, 2003, 3005, 4007, ...  
 б) 10017, 10022, 10027, 10032, ...

Учащиеся сначала определяют цель этого задания. (*Продолжить ряд чисел.*)

Один из вариантов построения плана решения может быть таким:

1. Чем (на сколько) отличаются соседние числа? (*Дети вычисляют.*)
2. Повторяется ли это правило дальше? (*Да.*)
3. Как продолжить числовой ряд? (*Увеличивать каждое следующее число на 1 тысячу и 2 единицы (в задании а) и увеличивать на 5 единиц в задании б).*)

Вариант построения плана с помощью вопросов помогает понять важность последовательных, осознанных действий учащихся и формирует умение последовательного анализа данных и составления плана действий по продолжению закономерности.

Очень важно в начальной школе сформировать у учащихся такие общеучебные умения как **контроль и оценка учебной деятельности**. В своих учебниках Н.Б. Истомина очень часто использует в различных заданиях диалоги двух персонажей, «двух учеников», Маши и Миши, которые, рассуждая, предлагают свои варианты ответов на вопросы заданий, в том числе отвечают на вопросы текстовых задач. Ответы могут быть правильными, а могут быть и неверными. Тут-то и надо учащимся проконтролировать ответы учебных персонажей Маши и Миши и оценить их выбор решения.

Рассмотрим такое задание на примере задачи из учебника Н.Б. Истоминой [1: с. 76, № 230]:

*В киоске до обеда было продано 57 газет, по 5 рублей каждая, а после обеда 17 таких же газет. Сколько денег было получено от продажи газет? Запиши решение задачи выражением.*

*Миша выполнил задание так:*

$$5 \cdot 57 + 17$$

*Маша — так:*

$$5 \cdot (57 + 17)$$

*Кто прав: Миша или Маша?*



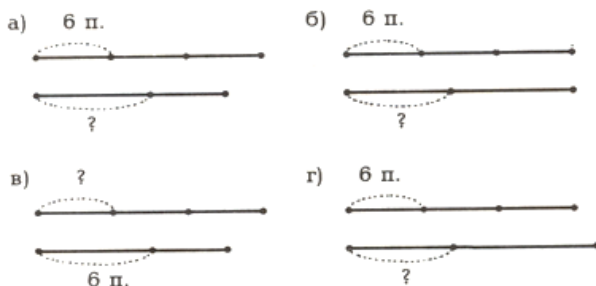
Учащиеся сначала определяют цель задания (*сколько денег выручено от продажи всех газет*), затем составляют план (алгоритм) решения задачи (*сколько всего продано газет, сколько всего за них заплачено или сколько заплачено за газеты, проданные до обеда, сколько заплачено за газеты, проданные после обеда и сколько заплачено всего*), записывают решение задачи выражением (можно записать двумя способами), проверяют, записывают ответ. Только после этого рассматривают (контролируют) решения Маши и Миши, оценивают их работу, выявляют причину ошибок, исправляя их.

При формировании таких общеучебных умений как контроль и оценка учебной деятельности очень эффективны и такие текстовые задачи, где из предложенных автором учебника схем-опор нужно выбрать соответствующую условию этой задачи.

Рассмотрим такое задание [1: с. 101, № 316]:

*На 3 костюма пришивают столько же больших пуговиц, сколько маленьких на 2 костюма. Сколько маленьких пуговиц пришивают на один костюм, если больших пуговиц пришивают 6?*

*Выбери схему, которая соответствует условию задачи.*



*Запиши решение задачи по действиям.*

Чтобы наметить план решения задачи, нужно выбрать схему, которая позволит не только правильно составить план, но и безошибочно решить задачу. Выбор схемы требует сформированности как контроля своей деятельности, так и ее оценки.

К 4 классу учащиеся на определенном условии овладевают такими общими учебно-интеллектуальными умениями как **умения ориентироваться в своих знаниях, применять их и перерабатывать**, но все-таки необходимо продолжать работу над формированием этих очень важных умений. В учебнике математики для 4 класса есть такие задания. Рассмотрим некоторые из них.

В 3 классе учащиеся познакомились с такими понятиями как площадь и периметр прямоугольника, научились измерять и вычислять площадь и периметр. В 4 классе на этапе повторения изученного материала в 3 классе учащимся предлагается такое задание:

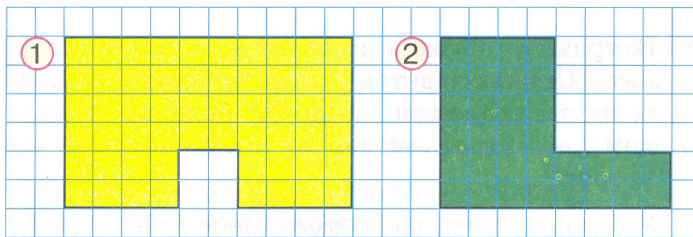
*Сторона квадрата 9 см. Чему равна его площадь? Чему равен периметр квадрата?* [2: с. 9, № 26].

Учащиеся умеют находить площадь прямоугольника, поэтому сначала выясняем, можно ли квадрат назвать прямоугольником. (*Да. Это прямоугольник,*

у которого все стороны равны. Поэтому при вычислении площади мы записываем:  $9 \cdot 9 = 81$  (см<sup>2</sup>), а при вычислении периметра длину стороны умножаем на четыре.)

Как видим, это задание требует от учащихся сначала сориентироваться в своих знаниях (вспомнить, что такое прямоугольник, его площадь, периметр, как вычислить их), затем свои знания переработать и применить, уже относительно другой фигуры — квадрата (вспомнить, что такое квадрат, применить формулу нахождения площади прямоугольника к площади квадрата, вычислить периметр этой фигуры).

При выполнении другого задания [2: с. 10, № 29]: «Вычисли площадь и периметр фигур» следует иметь в виду, что вычислить площадь и периметр этих фигур можно несколькими способами. Каждый ученик может разбить данные фигуры на несколько прямоугольников по-разному, применив уже имеющиеся у него знания, затем вычислить площадь и периметр фигур.



Мы привели всего несколько заданий из учебников математики 3 и 4 классов Н.Б. Истоминой, при выполнении которых можно формировать такие важные общеучебные умения, как намечать задачи деятельности и рационально планировать их выполнение, осуществлять контроль и анализ своей учебной деятельности, оценивать свою деятельность, ориентироваться в знаниях, осознавать необходимость получения новых знаний, добывать эти новые знания, перерабатывать полученные знания, преобразовывать информацию из одной в другую. Такие задания учителю надо «узнавать» среди других заданий, иногда преобразовать обычные, имеющие только учебные цели задания, дополнив специальными вопросами, а может быть придумать свои задания, нацеленные на формирование общеучебных умений.

### Литература

1. Истомина Н. Б. Математика: 3 класс. – М., 2006.
2. Истомина Н. Б. Математика: 4 класс. – М., 2007.
3. Сборник нормативных документов. Начальная школа. Федеральный компонент государственного стандарта. – М.: Дрофа, 2006.
4. Стойлова Л. П. Математика: учебник. – М., 2007.
5. Татьяначенко Д. В., Воровщиков С. Г. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом // Научно-практический журнал Завуч. – 2000. – № 7.
6. Царева С. Е. Учебная деятельность и умение учиться // Начальная школа. – 2007. – № 9.
7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.

**С.В. Небратенко**

## **Педагогические аспекты становления социальной идентичности**

**С**оциализация подрастающего поколения, проявляющаяся в усвоении норм и правил, по которым индивид определяет свое место в этом мире — необходимое условие подготовки к общественной жизни. Поэтому большую роль играет учитель, наставник, который раскрывает содержание этих правил, и показывает их место в системе воспитания и обучения.

Первичное усвоение индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей происходит в семье. Далее, школа определяет процесс и нормы общественного сознания и включенность личности в определенные взаимоотношения с обществом и государством, соблюдение которых позволит ему безболезненно и бесконфликтно интегрироваться в социальные структуры, определить свою социальную идентичность, найти место во взрослой жизни, взаимодействовать с другими людьми.

В настоящее время возвращается интерес исследователей к проблемам семейно-родительских отношений, так как именно они, прежде всего, определяют формирование первых навыков социализирующегося индивида в соблюдении традиций, понимание социальных ценностей, знание социально-ролевых установок и т.д. Именно раннее становление социальной идентичности, представляет собой неисчерпаемую тему для исследования разветвленной системы теоретических и практических знаний об обществе и роли в ней индивидуума.

Первоосновой в исследованиях многих гуманитарных наук, их субъектной составляющей является человек от рождения до смерти, взятый во всех его взаимосвязях и взаимоотношениях с окружающим его миром. Именно поэтому актуален, вопрос определения педагогических аспектов социальной, и как следствие профессиональной идентичности личности.

Социальные взаимодействия, в рамках которых происходит воспитание и развитие человека, можно представить в виде звеньев цепочки, определяющих данные взаимосвязи. Это: индивид – индивидуальность – личность; семья – школа – общество – государство; учитель – ученик; развитие – образование – социализация; воспитание – обучение; педагогика – психология – социология и т.д. Некоторые из звеньев этой цепочки действуют в течение всей жизни, другие — на отдельных её этапах.

Для выявления педагогического аспекта становления социальной идентичности необходимо учитывать развитие педагогики как науки.

Содержание педагогики, её объект и предмет, определение категориального аппарата менялись с развитием гуманитарных и естественных наук. Формируясь, как наука о воспитании детей (отсюда название), педагогика в процессе эволюции системы образования расширяла свою сферу и стала охватывать всё более широкую проблематику воспитания и обучения. Педагогика охватывает не только период детства и юности, но и другие возрастные периоды жизни человека, при помощи самых разнообразных форм организации воспитательной и образовательной деятельности.

Стремление к интеграции российского образования в мировое образовательное пространство актуализирует проблему сопряженности российских и зарубежных педагогических теорий. Однако это не означает, что российские педагоги должны ограничиваться пониманием этих категорий в зарубежной науке. Не только в зарубежной, но и в российской педагогике большое внимание уделяется социальной и психологической составляющей процесса воспитания и обучения. Это способствует углубленному теоретическому изучению деятельности людей в конкретном социальном и культурном контексте функционирования общества, его институтов и организаций, противоречивого развития общественного и индивидуального сознания, осознанных и неосознанных мотивов поведения.

В работах ведущих психологов и социологов в качестве основной детерминанты становления социальной идентичности рассматривается социальное взаимодействие, в том числе взрослого и ребенка, самоопределение последнего в системе окружающих его связей и отношений. Поэтому представляют интерес механизмы взаимодействия, где, исходя из понимания сущности идентичности и процессуальных особенностей становления и развития ее видов, обращает на себя внимание педагогическое действие и взаимодействие.

Рассматривая образование как процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества, её ведущим элементом выступают педагогические отношения. Именно, эти отношения изучает педагогическая наука, исследуя законы развития образовательных общественных отношений (отношений в обучении и воспитании), влияющих на социальное становление подростков и юношества, их социальную идентичность. В целом, предметом педагогики являются объективные законы обучения и воспитания, объединяющиеся в понятии «образование», и обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей, то есть их идентификацию. В образовании индивид осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным отношениям.

Система образования вносит существенный вклад в интеграцию общества. Большинство современных стран характеризуются наличием различных этнических, расовых, религиозных групп. Образование может вносить свой вклад в формирование (особенно подрастающего поколения) чувства общности исторической судьбы, принадлежности к данному единому обществу

и, бережно относясь к национальным особенностям и культурному своеобразию таких групп, содействовать выработке общих ценностей, предпочтений, идеалов, устремлений в рамках культурной идентичности.

В настоящих условиях перед системой образования в России стоит проблема решения задач как содержательного, так и структурно-организационного характера. Задача формирования у подрастающего поколения целостного взгляда на развитие в системе образования базовых гуманитарных ценностей, сочетающих в себе лучшие образцы человеческих идеалов и принципов с национально-культурным наследием, должна быть неразрывно связана с конституционным правом гарантированного образования. Одним из аспектов становления социальной идентичности является государственная политика в области образования, направленная на создание для индивидуумов равных стартовых условий социальной мобильности, продвижения по социальной лестнице, и занятия соответствующих социально-ролевых позиций.

Принципиальное значение для педагогических исследований идентичности личности имеют процессуальные и функциональные позиции её взаимодействия со средой и различными представителями социума. При этом необходимо помнить, что процесс становления и развития социокультурной идентичности личности обусловлен как возрастными изменениями, происходящими в способах концептуализации индивидуумом социального мира и себя как его части, так и характером социокультурных влияний на становление субъектности.

Процесс становления и развития социокультурной идентичности личности неразрывно связан с концептуальными основами воспитательного пространства как системы социальных связей и отношений. Педагогическая деятельность и педагогическое взаимодействие занимают особое место в формировании воспитательного пространства как системы функционально заданных связей, взаимодействий и отношений. Влияние воспитательного пространства на становление личности апробируется и изучается различными научными школами (Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковского, А.Н. Тубельского, Е.Н. Ямбурга и другие). Исследование воспитательного пространства на основе теоретической модели становления и развития социокультурной идентичности личности позволяет выделить характеристики воспитательного пространства, принципиально важные для модернизации педагогического процесса, а также определить идентификационные возможности воспитательного пространства. Особенности воспитательного пространства и возможности педагогов, как потенциально значимых других, определяют социально-педагогическую обусловленность становления и развития социокультурной идентичности обучающихся.

Вместе с тем, авторы существующих концепций социокультурного и воспитательного пространства акцентируя внимание на пространственных характеристиках как условия становления и развития социокультурной идентичности личности, обращают внимание на то, что педагоги, менеджеры образования, не всегда в достаточной степени обеспечивают технологическим инструмен-

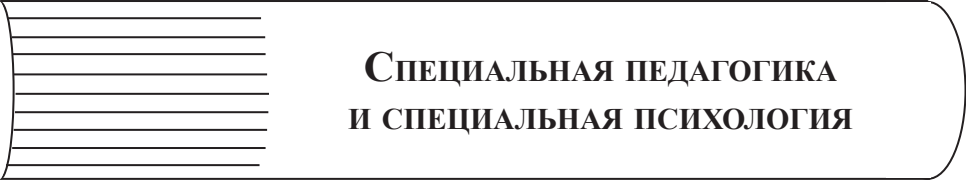
тарием адекватного практического реагирования и конструктивной деятельности.

Основные представления об идентичности сформулированы Э. Эриксоном, однако, в виду сложности самого этого понятия, в научной литературе они довольно часто определяются в зависимости от формы осуществления идентификации. В современной педагогической реальности понимание идентификации, как процесса отождествления индивидом себя с другим человеком, группой, образцом, происходит в ходе воспитания и обучения, посредством которого приобретаются или усваиваются нормы, ценности, социальные роли, моральные качества представителей тех социальных групп, к которым принадлежит или стремится принадлежать индивид. Важную роль играет реализация идентификационного потенциала педагогов с целью повышения эффективности использования педагогического воздействия на становление и развитие социокультурной и профессиональной идентичности индивидуумов.

Таким образом, общество должно быть заинтересованно в подготовке специалистов способствующих воспроизведению социального опыта, обуславливающих типическое, тождественное, идентичное в личностях. В процессе образования передача социального опыта новым поколениям осуществляется по установленным правилам. Именно в процессе воспитания и обучения, обязательного для каждого человека, живущего в обществе и рождающегося с предрасположенностью осваивать социальные отношения, происходит непрерывная социальная идентификация

### *Литература*

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, М.А. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000.
2. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
3. Социальная идентификация личности: В 2-х кн. / Отв. ред. В.А. Ядов. – М.: изд-во Института социологии РАН, 1994.
4. Социология: парадигмы через призму социологического воображения: Учебник для вузов / С.А. Кравченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: изд-во «Экзамен», 2004. – (Серия «Учебник для вуза»).
5. Шакурова М. В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности: Монография. – Воронеж: изд-во ВГПУ, 2006.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: МПСИ, Флинт, 2006.
7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001.



## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**М.В. Браткова**

### **Занятия с ребенком с осложненной формой умственной отсталости**

**В** настоящее время дети с отклонениями в развитии получают коррекционно-педагогическую помощь в группах кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего и комбинированного видов. В методической литературе отражены организация, формы и этапы работы специалистов с детьми раннего и дошкольного возраста с органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС) в группе кратковременного пребывания; дается алгоритм проведения психолого-педагогического обследования; раскрываются направления работы с родителями; приводятся примеры игр-занятий с детьми и др.

Среди детей, посещающих группу кратковременного пребывания, все большее количество составляют *дети с осложненной формой умственной отсталости* (с аутичными тенденциями в поведении), которых не принимают в дошкольное учреждение компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта по показаниям, связанным с нарушениями поведения. У этих детей отмечаются следующие особенности: значительное отставание по основным линиям развития (социальной, физической, познавательной); они с трудом подчиняются режиму дня, избирательны в еде, у них не сформирована самостоятельность в быту (навык опрятности, самообслуживания); они с трудом вовлекаются в совместную деятельность со взрослым и игры со сверстником. У детей с осложненной формой умственной отсталости наблюдается отсутствие последовательности в их действиях, хаотичность, «застревание» на одних и тех же действиях; несформированность предметных действий. Такие дети, как правило, находятся под наблюдением врача — детского психиатра, получают медикаментозную поддержку.

Педагогическую помощь этим детям можно организовать на индивидуальных занятиях в группах кратковременного пребывания. Одним из важных условий проведения занятий педагога с ребенком является включение в эти занятия близких взрослых. На них педагог привлекает маму для проведения одной игры (кратковременное включение), либо для ее активного участия во всем занятии.

### Общие рекомендации к проведению занятий

На начальном этапе работы с ребенком необходимо:

- установить эмоционально-личностный контакт, создать доверительные отношения;
- формировать интерес к взрослому и совместной деятельности с ним (использовать средства невербальной и вербальной коммуникации);
- развивать у детей функции обеих рук и зрительно-двигательную координацию в процессе действий с предметами;
- формировать способы усвоения общественного опыта (совместные действия с взрослым, подражательные способности, действия по показу, по жестовой инструкции с речевым сопровождением, действия по речевой инструкции взрослого). Детей обучают выполнять действия, ранее ими усвоенные по показу, с опорой на образец, а потом — по слову взрослого (с опорой на память ребенка);
- активизировать речь;
- учитывать психофизиологические условия для эффективного использования потенциальных возможностей ребенка, выстраивая занятие, исходя из его индивидуальных интересов, используя различные виды взаимодействия;
- организовать дистанцию во взаимодействии с ребенком, занимая позицию партнера по отношению к нему, устанавливая контакт «глаза в глаза», чему способствует подбор соответствующей мебели (регулируемые по высоте стулья), место проведения игр (на ковре, на диванчике, в игровом уголке, за столом);
- учитывать необходимость смены основных позиций ребенка и взрослого: позиция ребенка на коленях у взрослого; позиция ребенка между ног взрослого; позиция ребенка спиной к взрослому; ребенок напротив взрослого; рядом за столом и т.д.

Коррекционно-педагогические занятия рекомендуется проводить в присутствии близкого взрослого, учитывая физиологические возможности ребенка: в разных обучающих зонах, используя все пространство комнаты. Если малыш не готов взаимодействовать со взрослым за столом следует организовывать занятия в удобном для него месте: ребенок сидит на полу; мама на полу, малыш у нее на коленях (у педагога); мама за столом, малыш у нее на коленях (у педагога) и др. Как уже отмечалось, следует чаще менять позиции по отношению к ребенку, при этом важно, чтобы лицо взрослого находилось на уровне лица ребенка. Во время занятия необходимо давать ребенку отдохнуть: провести подвижную игру, либо игру с использованием движений.

Приведем три варианта занятий с ребенком: индивидуальное с педагогом; индивидуальное с включением матери в игровой процесс; и занятие с ребенком в малой группе (2 человека).

**Комментарии к занятиям:** занятия с ребенком проводятся на начальном этапе его обучения в группе кратковременного пребывания после проведения



психолого-педагогического обследования и разработки индивидуальной программы. Обязательным условием проведения занятий является присутствие матери (либо близкого взрослого). Первое занятие отражает индивидуальную коррекционно-педагогическую работу педагога с девочкой, при этом мама еще не готова стать помощником педагога, она наблюдает за ходом занятия. Второе занятие выстраивается с кратковременным включением матери в процесс педагогической работы педагога с ребенком, в виде выполнения мамой отдельных игровых заданий. Третье занятие проводится в малой группе (2 ребенка), которое направлено на формирование у него интереса к взаимодействию со сверстником и способствует освоению близкими взрослыми умений организовывать совместную игру с двумя детьми.

### **I Вариант индивидуального занятия педагога с ребенком**

Вариант предлагаемого занятия состоит из шести игр, *направленных на формирование у ребенка потребности к общению со взрослым.*

В красивую коробку следует положить предметы и игрушки: кукла, машинка, шары разного размера (большие и маленькие по 4 шара), сюжетная игрушка – заяц, тесто (либо пластилин).

**1 Игра «Испечем оладушки»** направлена на формирование эмоционального контакта со взрослым, интереса к сотрудничеству с ним.

Предлагаете ребенку «испечь оладушки», показываете, как хлопать в ладоши, пропеваете потешку:

«Ладушки, ладушки,  
испечем оладушки,  
испечем оладушки  
мы для нашей бабушки».

Хвалите ребенка.

— Молодец, Даша (Ваня), испекла оладушки! Вот, какие умелые ручки у нашей Дашеньки.

Если ребенок не может выполнить самостоятельно, помогите, действуйте его руками.

**2 Игра «Кукла»** направлена на формирование интереса к игрушке и действиям с ней.

Вначале обратите внимание ребенка на красивую коробку; обыграйте ее: «Что это? Какая красивая коробочка, Что там? Тук-тук коробочка откройся (заглядывайте в коробку), давай откроем. Что в коробке?».

Далее достаете из яркой красивой коробки игрушку.

— Это кукла-ляля. Привет, ляля.

Вы побуждаете ребенка взять игрушку.

— Какая красивая ляля, давай погладим ее по головке.

Предлагаете выполнить с ней предметно-игровое действие, показываете, как играть с куклой.

— Ляля ходит «Топ-топ»; здоровается, подает руку «Привет»; ляля хочет кататься. Показываете ребенку новую игрушку-машинку и обыгрываете ее.

— Би-би! би-би! Осторожно, едет машина! Покатай машину. Давай покатаем лялю на машине. Посади лялю. Кати лялю.

**3 Игра «Кати мяч»** направлена на формирование интереса к действиям с игрушками, выполнение игровых действий, умение ориентироваться на величину предметов (большой – маленький).

Вначале обратите внимание ребенка на зайца.

— Какой красивый заяц. Давай погладим зайца. Он мягкий, пушистый. У него длинные уши. Он хочет играть с шарами. Сиди, заяц. Будем катить к тебе шары. Где шары? Они в тазу. Смотри, они круглые.

Достаете из емкости один большой шар.

— Это шар большой.

Затем демонстрируете маленький шар.

— Давай катить к зайцу шары. Будем брать только большие. Бери большой шар. Кати. Бери большой шар. Кати.

Игра повторяется несколько раз, пока не закончатся большие шары. Аналогично проводите игру с маленькими шарами. После того, как закончатся все шары, подведите итог игры.

— Заяц доволен. У него много шаров. Они большие и маленькие. Давай поможем зайцу убрать все шары в корзину.

**4 «Налей воды в таз».** Игра будет способствовать развитию интереса к окружающему миру, формировать представления о свойствах воды, развивать подражательные способности ребенка.

Обратите внимание ребенка на воду в кастрюльке.

— Смотри в кастрюльке вода. Будем переливать воду в таз. Вот таз. Таз пустой. Смотри, я переливаю воду в таз. Бери кружку. Делай, как я. С-с-с-с-с — вода журчит.

Помогаете ребенку переливать воду в тазик. После каждой вылитой кружки воды Вы обращает внимание ребенка:

— Еще кружка воды, еще кружка воды. Как вода журчит? Стало много воды в тазу.

**5 Игра «Тесто»** поможет вызвать у ребенка интерес к продуктивным видам деятельности.

Показываете ребёнку кусок теста.

— Это тесто. Будем его мять.

Демонстрируете способы разминания теста — сжатие пальцами обеих рук; прижатие пальцами куска теста к дощечке.

— Делай, как я. Мни тесто. Нажми на тесто. Молодец, правильно. Уберем тесто на поднос. Пойдем мыть руки.

Аналогично проводится занятие с пластилином.

**6 Игра «Помоем руки»** поможет ребенку освоить навык — мытье рук.

Вы обращаете внимание малыша на грязные руки после игры с тестом.

— Ой, у нас грязные руки. Надо помыть.

Идете в ванную комнату и показываете ребенку последовательность действий совершаемых при мытье рук.

— Делай как я. Заверни рукав. Кто рукав не засучит, тот воды не получит! Откроем кран. Намочим руки. Намыливаем. Смоем мыло водой. Закрываем кран. Вот полотенце. Вытираем руки. Какие чистые ручки. Пойдем собираться на прогулку.

## **II Вариант индивидуального занятия педагога с ребенком (с кратковременным включением мамы в проведение игр).**

*Занятие направлено на формирование у ребенка интереса к совместной со взрослым деятельности; формирование у мамы приемов игрового взаимодействия.* Занятие состоит из шести игр.

В красивую коробку следует положить следующие предметы и игрушки: шелковый платок 60 \* 60; игрушка — мишка, 2 ложки, 2 кастрюльки из набора детской посуды с крупой (чечевица, рис, гречка и др.); 2 «домика» (2 коробки с дырочками — «окошками»), игрушки — собачка и кошка; грузовик; лист ватмана, гуашевые краски.

**1 Игра «Кто спрятался?»** направлена на создание у ребенка положительного эмоционального настроя и выделение «своего Я».

Подводите ребенка к мишке (игрушка накрыта платком). Обращаетесь к ребенку:

— Кто там? Сними платок.

При затруднении вместе с ребенком снимаете платок.

— Ой! Это мишка. Он хочет играть. Давай спрячем мишку.

Снова накрываете мишку платком.

— Кто там? Скажи: «Кто там?» Сними платок. Ой, это... (мишка!). Даша, а теперь ты будешь прятаться.

Накрываете ребенка платком:

— Спрячем Дашу под платком. Вот так, спрятали. Где Даша? Нет Даши! Кто спрятался? Кто там?

Если ребенок не снимает с себя платок, Вы заглядываете под платок, приподнимая край, еще раз спрашиваете:

— Кто спрятался? Кто там?

Затем стягиваете платок с головы ребенка и восклицаете:

— Вот, Даша!

Одновременно, похлопывая своей ладонью по груди ребенка, акцентируете его внимание на самом себе. Повторите игру, пусть ребенок сам снимет платок.

— Кто там? Сними платок. Вот, ты! Вот, Даша! А теперь давай спрячем маму.

Аналогично «прячете» маму. Побуждаете ребенка снять с мамы платок, обнять, прижаться к маме. Эту игру повторите несколько раз.

Переходите к игре «Сварим кашу».

**2 Игра «Сварим кашу»** направлена на развитие у ребенка игровых действий, а также подражательных действий взрослому.

Начинайте игру словами:

— Мишка играл. Он устал. Хочет есть. Будем варить кашу.

Вы достаете из коробки кастрюльку с крупой, показываете, как мешать «кашу» (крупу) ложкой.

— Мешаю кашу. А ты хочешь варить кашу? У меня есть еще кастрюля. На кастрюлю. Мешай кашу, как я.

После этого предлагаете ребенку покормить мишку.

**3 Игра «Самолет»** поможет ребенку отдохнуть и переключить внимание на другую деятельность. Эта игра проводится мамой (заранее обговаривается ее выполнение).

— Давай отдохнем. Будем летать.

Мама подхватывает Дашу под мышки, поднимает ее вверх, влево, вправо, ставит на пол. Во время движения имитирует звук «У–у–у–у!».

— Летим, как самолет. Повторяй за мной: — У–у–у!!!

После кружения мама прижимает ребенка к себе.

**4 Игра «Собачка и кошка»** способствует развитию речи.

Достаете из большой коробки собачку.

— Вот собака, она умеет лаять, гав–гав. Посадим собаку в домик. Она смотрит на нас в окошко, говорит: «Гав–гав!» А это — кошка. Она живет в этом доме, говорит: «Мяу–мяу!» Смотрит на нас. Они хотят с тобой играть. Позови собаку, скажи: «Собака, собака, гав–гав, иди играть».

Если ребенок молчит, говорите следующие слова:

— Будем звать вместе: собака, собака, гав–гав, иди играть.

Сделайте небольшую паузу, возможно ребенок произнесет одно из слов. После того, как он «позвал» игрушку, дайте ему ее в руки.

— Возьми собаку, погладь ее. Она говорит: «Гав–гав!»

Так же поиграйте с игрушкой-кошкой.

**5 Игра «Покатаем зверушек»** способствует формированию игровых действий, развитию подражательных способностей. Проводится с включением мамы.

Покажите ребенку собачку.

— Смотри, какая красивая собака. Погладь ее. Она говорит: «Гав–гав–гав!!!» Собака хочет кататься.

Показываете ребенку большой грузовик.

— Давай покатаем собаку на грузовике. Посади собаку. Как собака лает?.. Правильно, гав–гав. Собака радуется, гав–гав.

Незаметно для ребенка даете маме игрушку-кошку. Говорите:

— А что у мамы в руках? Попроси маму, скажи: «мама дай».

Мама показывает кошку, нажимает на нее — игрушка мяукает.

— Кошка тоже хочет кататься. Мама, посади кошку в грузовик. Бери веревочку, вместе с мамой вези грузовик.

Произнесите потешку.

Кошка села в грузовик: «Мяу–мяу» — говорит.

А собака лает, ката–а–аться желает.

**6 Игра «Разноцветные краски»** направлена на знакомство ребенка с красками и формирование интереса к рисованию.

Ребенку предлагается порисовать вместе с зайцем. Расстилаете на куске линолеума ватман, сажаете ребёнка рядом с собой.

— Смотри, вот коробка. Что в ней? Давай откроем. Это краски. Будем рисовать.

Вы начинаете рисовать, макая указательный палец в краску.

— Я рисую дождик, кап–кап.

Затем привлекаете маму.

— Мама, иди к нам, рисуй дождик, кап–кап. Как красиво мама рисует. Теперь ты. Покажи зайке, как ты рисуешь дождик.

В тех случаях, если ребёнок не действует сам, помогаете ему обмакнуть палец в краску, провести по бумаге (либо просите маму рисовать руками ребенка). Затем снова предоставьте ребёнку возможность действовать с красками самому. Можно также рисовать всеми пальцами, губкой и др. В конце игры обязательно хвалите, радуйтесь рисунку малыша, помогайте ему убрать краски в коробку.

Завершаете занятие игрой «Помоем руки».

**III Вариант третьего занятия педагога с детьми (ребенок в малой группе)** способствует формированию у ребенка интереса к взаимодействию со сверстником, состоит из пяти игр.

Вам понадобится: расческа; сюжетные игрушки — ежик и зайка, для них тарелки, и миска с морковками и грибами (по 4 штуки); ворота, мешок с мячами (5 штук); паровозик, напольный строитель (кубики-кирпичики по 3–4 штуки).

**1 Игра «Кто это?»** способствует формированию интереса к сверстнику.

Подведите Дашу (Машу, Ваню) к другому ребенку, назовем его Настя.

— Это Настя. Дай ей ручку. Настя хорошая. Погладь ее по голове.

Затем подведите детей к зеркалу.

— Кто там? Где Даша? Вот наша Даша. Даша, покажи, где Настя? Указательным жестом обращаете внимание Даши на ее изображение в зеркале и на изображение Насти.

Если ребенок не показывает на себя самостоятельно, то берете его руку в свою и помогаете совместными действиями. Важно, чтобы дети в это время смотрели на себя в зеркало. Игра повторяется 2–3 раза. В дальнейшем побуждаете детей не только указывать на себя и подружку жестом, но и произносить свое имя, имя сверстника, говорить «Я».

Далее показываете красивую расческу.

— Девочки, давайте причешемся. Настя, на расческу. Причеши себя. Какая ты красивая. Настя причеши Дашу. Осторожно. Спроси: «Тебе не больно?» — Молодец. Какая Даша красивая.

Аналогично обыгрываете ситуацию, когда Даша расчесывает Настю.

При необходимости помогаете детям удерживать расческу, вести руку с расческой сверху вниз.

**2 Игра «Грибы-морковки»** направлена на умение детей играть рядом, соотносить предметы по заданному признаку (такой – не такой).

Показываете детям сюжетные игрушки: ежа и зайца, обыгрываете их. Раздаете понравившиеся игрушки детям.

— Заяц голодный, еж голодный. Надо их покормить.

Показываете детям большую миску с грибами и морковками.

— Даша, у тебя еж. Еж любит грибы. Дай ежу только такие (показываете) грибы.

Опускаете в тарелку ежа гриб.

— Настя, у тебя кто? Заяц. Он любит морковку. Дай зайцу такую (показываете) морковку.

Опускаете в тарелку для зайца морковь. Побуждаете детей выбирать необходимые предметы.

В случае затруднений, каждый раз подносите выбранный ребенком предмет к образцу, спрашивая: «Такой? Нет — не такой. Это не гриб, это морковь». В конце игры, обобщаете словом разложенные по тарелкам предметы.

— Вы молодцы. У зайца что? Только морковки. У ежа что? Только грибы.

**3 Игра «Кати в ворота»** позволит детям отдохнуть. Она способствует вызыванию интереса играть вместе, умению прокатывать мяч в нужном направлении, совершенствованию навыка отталкивания при катании, развитию координации движений рук.

Показываете детям ворота.

— Смотрите, какие ворота.

Достаете из мешочка мяч.

— Давайте катить мяч в ворота. Смотрите, как я.

Показываете, как нужно прокатить мяч и попасть в ворота.

— Теперь Даша будет катить мяч. На мешок. Достань мяч. Кати в ворота.

При попадании радуется, эмоционально одобряете ее действия. Побуждаете Настю похлопать для Даши в ладоши. Так играете с детьми по очереди.

**4 Игра «Металлофон»** способствует формированию интереса к совместным игровым действиям со сверстником, к музыкальным инструментам.

Показываете детям металлофон и способ действия с ним. Даете в руке по одной палочке.

— Даша, играй! Настя играй! Вы будете играть, а мишка будет танцевать.

Когда дети играют, педагог изображает танец мишки. Игру повторяете несколько раз. Если кто-то из детей не действует, помогаете ему, при необходимости привлекаете одну из мам к выполнению задания вместе с ребенком.

**5 Игра «Строим дорогу»** направлена на формирование у детей интереса к совместной деятельности, ориентировки на форму предметов (кирпичик-кубик), выполнению игровых действий в паре.

Показываете детям паровозик.

— Паровоз красивый. Ту-ту. Паровоз едет? Ту-ту. Паровоз едет по дороге. Давайте построим ему дорогу.

Показываете большой ящик с формами из напольного крупного строителя (кирпичики-кубики); выкладываете из кирпичиков дорогу. Побуждаете детей строить дорогу из кирпичиков. Обыгрываете постройку. Подводите итог.

— Кто сделал дорогу? Настя, Даша. Какие девочки — молодцы. Настя, бери паровоз. Вези по дороге. Молодец. Паровоз едет, ту-ту. Настя, дай паровоз Даше. Даша, вези паровоз. Молодец. Паровоз едет, ту-ту.

В конце занятия подводите итог.

— Кто сегодня играл? Настя и Даша.

— Настя, с кем ты играла? Покажи. Скажи. Даша, а ты с кем играла? Покажи. Скажи. Как хорошо дети играли. Будем прощаться. Даша, скажи Насте: «Пока, Настя». Настя, скажи Даше: «Пока, приходи еще. Будем играть вместе». Вместе играть хорошо.

В результате систематической коррекционно-педагогической работы у детей возникает интерес к сотрудничеству со взрослыми и к действиям с предметами, появляется возможность самостоятельно целенаправленно действовать с дидактическими игрушками и дидактическим материалом в соответствии с их функциональным назначением, потребность во взаимодействии со сверстником. Все это способствует формированию познавательной активности, положительных личностных качеств, произвольного поведения, влияет на преодоление вторичных отклонений в развитии ребенка.

### *Литература*

1. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина и др. – М.: Полиграф сервис, 2002.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: Владос, 2004.
3. Коррекционная помощь детям раннего возраста в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф-сервис, 2002; М.: Экзамен, 2004; 2006.

М.Н. Русецкая

## Изучение дислексии: от клинической парадигмы к социокультурной

**И**сторико-теоретический анализ реализованных за последние 150 лет в России и за рубежом научных исследований, напрямую или косвенно затрагивающих проблемы нарушения чтения, позволяет выделить основные этапы становления учения о дислексии, объяснить сложившееся понимание проблемы и теоретически обосновать дальнейшую разработку понятийного, диагностического и коррекционного аппарата дислексии, отвечающую современному этапу научного мышления.

Интерес к нарушениям чтения и письма возник еще в середине XIX века, однако систематическое, целенаправленное изучение дислексии началось только в XX веке. Предпосылками для систематического изучения нарушений чтения стали открытия физиологии, лингвистики, психологии, создание объективных аппаратных методов наблюдения за речевыми органами, развитие психологического тестирования и достижения педагогических наук. Наиболее значимыми из физиологических открытий стали теория естествознания о рефлекторной деятельности спинного мозга, открытие рефлекторной дуги (И.П. Мюллер, И.М. Сеченов, И.П. Павлов), учение о физиологии нервной системы человека и концепция единства организма и внешней среды (И.М. Сеченов), данные о локализации высших психических функций, в том числе речи, в коре головного мозга (Дакс, П. Брока, К. Вернике), теория слуха (Г. Гельмгольц).

Этот период стал и временем зарождения логопедии как самостоятельной науки о патологии речи. В 1877 году А. Куссмауль, систематизировав ранее имеющиеся представления о нарушениях речи, предложил новую классификацию, в которой впервые обозначил нарушения письма и чтения как самостоятельные формы речевой патологии и ввел термин «алексия» для описания расстройств чтения, возникших вследствие нарушений мозговой деятельности. Им впервые описан случай «словесной слепоты», когда при сохранности зрения, интеллекта и нормальном речевом развитии фиксировались нарушения чтения.

Внимания заслуживают работы этого периода, связанные с разработкой и апробацией тестов для изучения способностей отдельных людей или целых групп. В 1890 году James McKeen Cattell создал тест для изучения способностей студентов Университета Штата Пенсильвания, включающих и чисто физические параметры (например, количество ручных сжиманий за единицу времени), и пробы, направленные на изучение психических функций (вни-



мание, запоминание). Французский психолог Alfred Binet создает тест для определения коэффициента интеллектуального развития.

Несмотря на значимость открытий в физиологии, лингвистике и психологии, пусковым для глубокого всестороннего изучения дислексии стало изменение отношения государства к образованию. Конец XIX века — время введения всеобщего начального обучения, в том числе и для людей с ограниченными возможностями (глухих, слепых, с нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата). Это время создания первых специальных школ, сначала в странах Европы и Америки, а несколько позже и в России.

Период конца XIX – начала XX века становится *этапом формирования предпосылок для систематического изучения нарушений чтения*. В это время была заложена междисциплинарная основа изучения чтения — этого сложнейшего вида психической деятельности, а также его нарушений. Однако нарушение чтения как специальная проблема, требующая изучения, в это время еще не была поставлена. В имеющихся отдельных описаниях клинических случаев, при которых наблюдался распад чтения, оно рассматривалось как одно из проявлений афазии и связывалось с дисфункцией зрительных зон головного мозга. Только в 1896 году появился первый случай описания детской дислексии (V. Morgan), который можно назвать моментом выделения дислексии в качестве самостоятельной проблемы и начала систематического ее изучения.

Следующие несколько десятилетий, включая 50-е годы XX века, формируют *этап монофакторных моделей дислексии*.

Как уже упоминалось выше, в 1877 году А. Куссмауль опубликовал первую классификацию речевых нарушений. В этом же году им были описаны случаи афазии, единственным симптомом которой было нарушение письменной речи. Это нарушение он назвал «лексической слепотой». Им же положено начало изучению нарушений чтения у детей. Объектом его исследований стали не трудности в усвоении этого навыка, но случаи тяжелого нарушения, полной неспособности научиться читать. И в этом же году впервые R. Berlin предложил использовать термин «дислексия» вместо «лексической слепоты». В 1895 году шотландский офтальмолог Hinshelwood называет это состояние «словесной слепотой». В 1896 году английский ученый V. Morgan описал случай нарушения чтения у 14-летнего подростка. Еще пять случаев нарушений чтения были описаны J. Nettleship в 1901 году и два J. Hinshelwood в 1902 году. К 1903 году, интерес к изучению нарушений чтения распространился по всей Европе, а также Америке; с этого момента появляются описания подобных случаев на различных языках. Естественно, что усилия ученых концентрируются, прежде всего, на объяснении причин возникновения дислексии.

Итак, V. Morgan обследовал мальчика 14 лет, который после семи лет обучения, несмотря на хороший интеллектуальный уровень развития и педагогическую поддержку, с трудом мог читать односложные слова. Педагоги отмечали, что он весьма успешен в выполнении тех заданий, инструкция к которым дается устно. Дислексические трудности исследователем объяснялись особен-

ностями зрительной обработки информации (при нормальном физическом зрении) и нарушением памяти, приводящим к дефектам формирования и хранения зрительных образов букв и слов, и были названы «врожденной словесной слепотой». V. Morgan локализовал это нарушение в левом полушарии.

Похожая трактовка дается и в работах офтальмолога D. Kerr (1896 г.), который указывает на затруднения при узнавании и различении зрительных стимулов — букв.

Так выделилось первое направление в изучении причин дислексии, которое связывало это нарушение с дефицитом зрительной сферы и нарушениями памяти. Представителями этого же направления были Г. Гельмгольц, Ф. Варбург, П. Раншбург. Ими описаны такие нарушения у лиц с дислексией, как сужение полей зрительного восприятия и замедленность зрительного узнавания букв и слов, нарушения зрительной памяти, нарушения движений глаз. П. Раншбург предложил термин «алексия» для обозначения грубых нарушений чтения и «легастения», «графостения» — для менее выраженных нарушений чтения. Из отечественных исследователей, придерживающихся этой теории, можно назвать невропатолога Р.А. Ткачева, считавшего причиной дислексии нарушение становления ассоциативных связей между зрительными (буквы) и слуховыми (звуки) образами.

J. Hinshelwood (1917 г.) предложил следующую градацию нарушений: если имеются проблемы в формировании чтения, но эти проблемы могут быть преодолены развитием тех или иных функций, то применим термин «врожденная дислексия» (*developmental dyslexia*). Для более выраженных случаев — «словесная слепота». В случае, когда наряду с трудностями чтения имеются нарушения интеллекта можно говорить о врожденной алексии. Таким образом, три различных варианта нарушения чтения описаны J. Hinshelwood: врожденная дислексия и врожденная словесная слепота, которые корреспондируют с дислексией развития в современной классификации и различаются лишь степенью выраженности дефекта, а также врожденная алексия. Различия между врожденной дислексией и врожденной алексией связаны с наличием в случае алексии нарушений других функций, в том числе интеллектуальных.

Позже, в 1917 году J. Hinshelwood дает одно из первых определений «специфических трудностей обучения» (*specific learning disabilities*): трудности в чтении при нормальном зрении, неспособность читать ни рукописный, ни печатный текст. Причиной этих трудностей исследователь называет нарушения развития, возникшие в первой половине эмбриогенеза, отразившиеся на доминантности мозговых гемисфер.

Несколько позже появляются работы, указывающие на связь дислексии с нарушениями устной речи. Начинает формироваться второе направление в объяснении причин дислексии — теория фонологического (речевого) дефицита.

S. Orton (1925 г.) совершил коренной перелом в изучении нарушений чтения. Предложенная им теория связывала трудности в обучении чтению не только с неврологическими дисфункциями, но и несформированностью различных психических функций. Функциональные нарушения, появляющиеся

в чтении, письме, речи S. Orton считает результатом неврологических особенностей и объединяет их одним термином «стрепфосимболия» (strephosymbolia). Ведущую роль в возникновении нарушений автор отводил доминантности полушарий головного мозга. Большинство обследованных ученым детей с речевой патологией имели перекрестную и левостороннюю латерализацию в зрительной, слуховой и моторной сферах. Он предположил, что у детей с речевыми нарушениями при отсутствии мозговой патологии, возможно, не сформирована полушарная доминантность. Можно считать, что S. Orton стал основоположником изучения роли полушарий в развитии психических функций.

С 30-х годов XX века в России начинается внедрение логопедической помощи в массовые дошкольные и школьные образовательные учреждения. В этот период в Ленинграде появляются первые логопедические пункты при школах, а, начиная с 1949 года, логопедические пункты начинают создаваться повсеместно. Выходит первое учебное пособие по логопедии, подготовленное М.Е. Хватцевым, в котором описанию алексии и дислексии отводится отдельный параграф, входящий в состав главы «Речевые расстройства на почве органических нарушений коры головного мозга»<sup>1</sup>. Основной причиной возникновения нарушений чтения М.Е. Хватцев считал функциональные или органические поражения коры головного мозга, а сами нарушения — проявлением зрительно-речевой агнозии. Автором выделяется алексия как полная неспособность овладеть процессом чтения (или потеря этого навыка) и дислексия как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения. Отталкиваясь от психофизиологической основы чтения и механизмов, обеспечивающих зрительное восприятие букв, соотнесение их со звуками и понимание прочитанного, М.Е. Хватцев выделяет несколько вариантов нарушения чтения. В его классификации дислексии: фонематическая, оптическая, пространственно-апрактическая, семантическая и мнестическая формы.

Научно-исследовательская и методическая работа этого периода велась на фоне активной организационной деятельности, связанной с созданием сети специальных образовательных учреждений для детей с нарушениями развития (в том числе и для детей с нарушениями речи), подготовкой дефектологических кадров, разработкой диагностического и коррекционного инструментария логопеда.

Таким образом, в понимании дислексии сохраняется клинический подход. Нарушения чтения у детей по-прежнему не служат объектом пристального изучения логопедии и не входят в круг приоритетных направлений коррекции речи.

Только благодаря трудам Р.Е. Левиной и ее коллег изучение нарушений письма и чтения приобрело психолого-педагогическую направленность.

<sup>1</sup> В той же главе имеется параграф «Аграфия и дисграфия», где рассматриваются нарушения письма.

Начиная с кандидатской диссертации «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте», защищенной в 1941 году, Р.Е. Левина начинает выстраивать концепцию общего недоразвития речи у детей, в основе которой лежит нарушение фонематического восприятия звучащей речи. В соответствии с этой концепцией нарушения письма и чтения трактуются как результат устноречевой неподготовленности ребенка к обучению грамоте. На первое место выносятся трудности фонематических и морфологических обобщений. В 1961 году в своей докторской диссертации «Нарушения письма у детей недоразвитием речи» Р.Е. Левина показала системные взаимосвязи формирования устной и письменной речи. Благодаря трудам Р.Е. Левиной, ее учеников и коллег появляется новый раздел логопедии — нарушения письменной речи.

В 1967 году выходит научный сборник «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р.Е. Левиной, в котором обобщены результаты работы сотрудников сектора логопедии Института Дефектологии АПН СССР. Впервые проблемы нарушений письма и чтения<sup>1</sup> у детей были выделены в самостоятельную логопедическую проблему, в двух главах приведено описание механизмов этих нарушений, система их устранения и предупреждения. Глава «Нарушения письма и чтения у детей с недоразвитием речи» написана И.К. Колповской, Л.Ф. Спириной и Н.А. Никашиной; глава «Предупреждение нарушений письма и чтения» — Г.А. Каше. Полную неспособность овладеть чтением авторы предлагают называть алексией, а частичное нарушение чтения — дислексией. В качестве признаков дислексии называется замедленный темп чтения, побуквенное чтение, угадывающее чтение, замены букв, повторы букв, слогов и слов, пропуски и добавления букв, перестановки.

Рассмотрение дислексии ведется авторами с позиций теории общего недоразвития речи, поэтому из всех возможных вариантов дислексии авторы описывают нарушения чтения только как один из симптомов общего недоразвития речи или фонетико-фонематического нарушения. Детально описана роль фонетико-фонематического строя речи и лексико-грамматической системы в формировании чтения и показаны механизмы возникновения специфических ошибок при дислексии.

Предлагаемая авторами система коррекционной работы включает устранение нарушений звукопроизношения, коррекцию и развитие фонематического восприятия, формирование звукового анализа и синтеза, развитие лексико-грамматических категорий (словообразование, словоизменение) и связной речи. Рассмотрены вопросы предупреждения нарушений чтения в дошкольном возрасте. Показано, что успех овладения чтением во многом зависит от сформированности звукового анализа и синтеза и предложена программа работы по подготовке детей с нарушениями речи к обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

<sup>1</sup> По мнению авторов, нарушения письма и чтения имеют сходные механизмы возникновения и поэтому редко встречаются изолированно. В статьях перемежаются описания дисграфии и дислексии. Мы приводим факты, касающиеся только нарушений чтения.

В 60–80-е годы XX века в нашей стране в рамках концепции общего недоразвития речи была детально изучена роль различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, морфологических обобщений, лексико-грамматических категорий) в формировании письменной речи. Однако анализ работ того времени показывает, что основное внимание было направлено на изучение нарушений письма. Детально описаны трудности детей с речевыми нарушениями в овладении грамотой на первоначальном этапе обучения, а также нарушения в усвоении орфографического навыка. Нарушениям чтения у детей посвящены единичные работы того периода, среди которых можно назвать диссертационные исследования Л.Ф. Спириной и Н.Л. Крыловой. При явно недостаточном количестве работ, посвященных дислексии, работы, посвященные дисграфии, содержали декларативные указания на взаимосвязь письма и чтения и универсальность выявленных на примере нарушений письма закономерностей и их приложимость к нарушениям чтения. Такая ситуация проявляется в рассогласовании методического обеспечения устранения нарушений письменной речи: при достаточной проработанности системы преодоления нарушений письма, методики коррекции чтения практически отсутствуют. Прямой перенос приемов работы над нарушениями письма в систему устранения нарушений чтения не эффективен в силу различий, существующих между этими навыками.

Значительно позже (конец XX века) в отечественной логопедии появились исследования, доказывающие, что нарушения чтения возможны и у школьников без нарушений речевого развития, а в качестве причины дислексии назывался дефицит зрительных функций: реверсии зрительного прослеживания при сканировании текста, несформированность зрительно-пространственных представлений, нарушения зрительного узнавания и зрительной памяти. Результатом экспериментальных исследований, выполненных в этом направлении, стала разработка методов устранения нарушений чтения посредством развития и коррекции зрительных функций (О.Б. Иншакова, Л.В. Лопатина, Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая).

Исследования 80-х годов открыли *этап создания полифакторных (поликаузальных) моделей дислексии*.

Р.И. Лалаева на основе комплексного изучения формирования чтения и его нарушений предлагает определение дислексии, впервые содержащее указание на причину ее возникновения: «Дислексия — частичное специфичное нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера». Автором вводится в использование классификация дислексии, составленная на основе учета нарушенных операций чтения. В классификации выделяется фонематическая, семантическая, аграмматическая, мнестическая, оптическая и тактильная дислексии. По мнению автора, причиной дислексии могут быть различные нарушения психических функций: устной речи, пространственных ориентировок, зрительного анализа и синте-

за, а симптоматика дислексии зависит не только от ее классификационного вида, но и от этапа овладения чтением, на котором находится ребенок. Так, на этапе аналитического чтения (овладения слоговым чтением) наиболее распространенной является фонематическая дислексия. При переходе к синтетическим формам чтения (переход от послогового прочтения к чтению целыми словами) возникает аграмматическая дислексия. По степени выраженности нарушения автором традиционно выделяется алексия и дислексия. Причем, основываясь на зарубежной терминологии, для обозначения частичного расстройства чтения предлагается использовать термины «дислексия развития»<sup>1</sup> или «эволюционная дислексия» для отграничения нарушений развития этого навыка от случаев распада функции, имеющих место при афазии.

А.Н. Корнев (1997 г.) предлагает медико-психологическую поликаузальную модель дислексии, в основе которой лежат нарушения специфических церебральных процессов, составляющих основной функциональный базис навыка чтения. В его «мультиаксальной» (термин А.Н. Корнева) классификации выделены четыре оси, в каждой из которых выделены специфические формы нарушения чтения. Этиопатогенетические формы выделяются с учетом этиологии и патогенеза дислексии, это: конституциональная, энцефалопатическая и конституционально-энцефалопатическая дислексия. Рассматривая дислексию как психопатологические синдромы, А.Н. Корнев указывает на синдром церебрастенического инфантилизма и синдром органического инфантилизма. Ведущий механизм дислексии отражен в формах дислексии психологической оси, это: дисфазический вариант дислексии, дигнозический и смешанный. И, наконец, по степени дезадаптации автором предложена функциональная ось, в соответствии с которой выделены латентная, выраженная дислексия и алексия.

Наше исследование (2003 г.) также позволило определить две основные причины возникновения дислексии: несформированность устной речи и несформированность зрительных функций. В зависимости от преобладания речевого или зрительного дефицита описана специфичная симптоматика дислексии и предложены направления коррекции различных вариантов нарушений чтения.

Изучение материалов исследований последних лет позволяет говорить о зарождении в первом десятилетии XXI века *этапа моделирования дислексии на основе системного подхода*. Причем, все работы этого направления — зарубежные. Наибольшего внимания заслуживает модель экосистемы дислексии, предложенная J. Nickolson, M. Snowling (2004). Согласно этой модели, дислексия — это особое состояние, требующее бережного отношения, соблюдения баланса биологических, психологических, социальных возможностей личности и предполагающее индивидуальный подход к коррекции имеющихся нарушений с учетом задач социализации и инкультурации ребенка.

<sup>1</sup> Считаю необходимым уточнить, что англоязычный термин “developmental dyslexia” переводится как «врожденная дислексия», а не как «дислексия развития». К сожалению, во всех отечественных источниках используется не вполне точный вариант перевода.

В заключение историко-теоретического анализа развития учения о дислексии остановимся на краткой характеристике вклада каждого из них.

На этапе создания монофакторных моделей дислексии исследователи придерживаются мнения, что для объяснения нарушения необходимо выделить один системообразующий фактор, от которого зависят и которым определяются механизмы нарушения, его симптомы и патогенез. Авторами таких моделей сделана попытка свести все наблюдаемое многообразие проявлений дислексии к состоянию этого фактора. Большинство монофакторных моделей укладываются в одно из двух направлений: теорию зрительного дефицита или теорию речевого (в зарубежной литературе — фонологического) дефицита.

Такие модели весьма продуктивны для создания целостных систем коррекции нарушений, поскольку в них выделен ядерный, осевой дефект, на устранение которого направляются усилия.

Основным ограничением любой монофакторной модели является то, что она не может непротиворечиво объяснить все имеющиеся факты, что приводит к их игнорированию или отрицанию.

Согласно полифакторным моделям, дислексия выступает следствием воздействия не одного, а целого спектра факторов (одноуровневых или разноуровневых) от состояния которых зависит изучаемый объект. Во всех моделях этого типа учитывается воздействие на общее состояние чтения каждого из факторов в отдельности, в изолированном рассмотрении и практически не учитывается их взаимодействие между собой, влияние друг на друга. Полифакторность предполагает множественность сценариев развития дислексии и, соответственно, коррекционных маршрутов в зависимости от выраженности патологического фактора. Такие модели всегда остаются открытыми для новых патогенетических причин, так как основания для их выделения достаточно неопределенны [3].

Модель экосистемы дислексии, становление которой происходит в настоящее время, обеспечивает проектирование системы чтения, описывающей возможные варианты овладения этим навыком ребенком в зависимости от сочетания внутренних и внешних патологий. Экологическое моделирование системы дислексии допускает неравнозначное влияние каждого элемента системы на ее общее состояние. Такая модель предусматривает уровневое иерархическое строение системы, где элементы различных уровней имеют неодинаковое влияние на функционирование системы. И только эта модель позволяет учесть значение социальных (социо-культурных) факторов для всей системы в целом.

Современный этап изучения дислексии обусловлен усилением внимания к социо-культурному аспекту чтения. В контексте всеобщей проблемы культуры чтения в информационную эпоху, социализирующей роли чтения и его возможностей для освоения культурных ценностей вопросы формирования и коррекции чтения приобретают новое звучание. Перед педагогами встает задача не обучения чтению как инструменту дальнейшего обучения, а формирования активной читательской деятельности, потребности в чтении, форми-

рования чтения как кода культуры (Е.Л. Гончарова, Э.А. Орлова). Этот аспект деятельности педагога проработан на сегодня весьма слабо, а в логопедической практике практически отсутствует. И именно это направление должно стать приоритетным в изучении дислексии и разработке методического содержания логопедической работы, направленной на преодоление нарушений чтения.

### *Литература*

1. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974.
2. Основы теории коммуникации / Под ред. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003.
3. *Орлова Э. А.* Культурная (социальная) антропология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2004.
4. *Русецкая М. Н.* Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007.





## ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М.В. Богуславский**

### **Развитие гуманистических традиций воспитания в отечественном образовании начала XX века**

**Ж**ивой интерес к личности ребенка, имманентно присущий российской педагогической традиции в целом, с наибольшей силой проявился в начале XX века. В это время отечественными учеными-педагогами, учителями в результате плодотворного творческого поиска была сформирована гуманистическая научно-педагогическая парадигма: создано ее ценностно-теоретическое ядро; установлены вариативные подходы к определению гуманистического содержания образования и воспитания; найдены отвечающие этой парадигме формы и методы организации учебно-воспитательного процесса; выработаны соответствующие педагогические технологии ее реализации в образовательных учреждениях. Сложилось и устойчивое научное сообщество, отстаивающее гуманистические принципы образования, имеющее своих лидеров, теоретиков, комментаторов и популяризаторов без постоянного внешнего процесса.

Плодотворное развитие гуманистической педагогики в начале XX века было закономерным явлением и обуславливалось рядом объективных и субъективных факторов. Развернутая характеристика причин этого явления была дана известным в то время педагогом Е. Лозинским. Он отмечал, что «все признаки, накопившиеся еще в конце девятнадцатого века, говорят за то, что настоящее столетие будет столетием «педагогическим», то есть, что вопросы о целесообразном воспитании ребенка, о радикальном оздоровлении материальных и духовных основ общества займут самое почетное место в ряду других проблем». Взоры и стремления всех направляются мало-помалу в эту сторону; на воспитание подрастающих поколений возлагаются лучшие надежды. Педагогическая мысль получает с каждым днем все более широкий размах, все более глубокий характер. Перед воспитанием открываются негаданные доселе перспективы» [11: с. 51]. Причем по убеждению педагога, именно «дитя будет центром жизни и деятельности двадцатого столетия» [11: с. 59], все образование будет строиться «вокруг ребенка — ибо он — это будущее» [11: с. 72].

Такая оптимистическая позиция была вызвана рядом факторов. Трансформация российского общества из традиционного и аграрного в индустриально-аграрное поставила со всей остротой потребность в смене педагогического идеала в направлении воспитания активной, инициативной личности, способной к длительной самостоятельной деятельности без постоянного внешнего принуждения и вносящей в нее элементы творчества. Осознание того положения, что российское образование начала XX века не соответствует новым, выдвигаемым временем задачам, породило мощную критику «старой школы». Общим стало убеждение в том, что школа «не создает того идеалистического, истинно гуманитарного направления, которое, конечно, вправе ожидать и требовать от школы, как общество, так и сами учащиеся» [12: с. 135].

Такое положение обусловило поиск путей кардинальной модернизации и гуманизации отечественной школы, обозначило тенденцию к построению образовательного процесса на таких базисных гуманистических ценностях как самоактуализация, самоопределение и самореализация личности. По выражению публициста Г. Рокова «исходным началом всех соображений об устройстве школы должен служить живой объект воспитания: школа существует для ребенка, а не он для школы; школу нужно приспособлять к удовлетворению его духовных потребностей, определенных жизнью, а не ребенка и жизнь подгонять под удобное нам ярмо школьных требований» [19: с. 77–78].

Вместе с тем в процессе развивающейся индустриализации, в результате мучительной трансформации привычного патриархального уклада, кризиса прежних идеалов и ценностей нарастало отчуждение личности от общества. Это также усиливало потребность в гуманизации образовательного процесса. Со всей остротой задача поворота школы к ребенку как высшей ценности была выдвинута уже в 1900 году известным литературоведом и педагогом Ю. Айхенвальдом, который решительно выступил против «рокового недостатка современной школы», заключающегося в том, что «все питомцы ее насильно подводятся под один общий уровень нравственного умственного шаблона» [1: с. 29]. Он призывал «попытаться ввести новый дух в школу, с нее начать, из нее, во имя индивидуальности, изгнать рутину и бесцветное однообразие» [1: с. 41]. По его убеждению «учебные программы строгообязательные и заранее разлинованные на правильные и клеточки отдельных предметов, требуют всего от всех и для разнообразия интеллектуальных вкусов и склонностей не дают почти никакой свободы» [1: с. 29].

В данной связи Ю. Айхенвальдом главное внимание обращалось на установление «свободного взаимодействия индивидуальности учителя с индивидуальностью учеников на основе их разумных и добрых отношений, наполненных простою и человечною жизненностью, взаимоуважением друг к другу». Важнейшей задачей школы ставилось выявление индивидуальных склонностей учащихся и их развитие в атмосфере «широкой свободы», то есть в условиях личностно-ориентированного образования.

Заслугой Ю. Айхенвальда явилось и то, что он не просто выдвинул эти гуманистические положения, а предложил технологии их реализации в педагогическом процессе. Среди них:

- придание обучению проблемного эвристического характера (ребенок как «существо спрашивающее»);
- возможность самого ученика создавать и изменять образовательную программу в соответствии со своими актуальными потребностями и интересами, на основе выделения минимума знаний и знакомства «в главных контурах с перспективами всех систем знаний»;
- стимулирование познавательного интереса ученика к одной из областей школьной науки как проявление «свободного выбора его любознательности» [1: с. 35–41].

В качестве конкретных методических приемов предлагалась работа в малых группах, организация «живых бесед», дискуссий, проблемных лекций, экскурсий. Все это, по убеждению Ю. Айхенвальда, могло превратить школу в «цветущий оазис», из которого ученики, перейдя в жизнь, окажут на нее «сильное положительное влияние», будут способствовать ее гуманизации.

Подчеркнем, что призывы перейти от школы, «уничтожающей в детях всякую самобытность, самостоятельность, подавляющей задатки и способности, разрушающей идеалы и порабощающей ученика» [13: с. 107], к обучению, осуществляемому в соответствии с индивидуальными особенностями ученика и способствующему общему и всестороннему его развитию, были в самом начале XX века широко распространены в передовой педагогической мысли.

Определенное стимулирующее воздействие на усиление интереса к гуманистической педагогике оказывало влияние прогрессивной западной педагогики, развивающейся в инновационном русле «нового воспитания» («новых школ»). Выдвигаемые сторонниками «нового воспитания» теоретические положения, практика их реализации были гуманистичны по своей сути, причем носили опережающий по отношению к российской педагогике характер. В данной связи симптоматично, что мимо внимания отечественных ученых-педагогов не прошло ни одно сколько-нибудь значительное достижение представителей западной гуманистической педагогики. Все подвергалось творчески-критическому, если не использованию, то, по крайней мере, осмыслению.

Большое влияние на становление гуманистической парадигмы образования оказали перспективные и значимые достижения в начале XX века в сфере педагогической психологии, *в частности экспериментальной психологии и экспериментальной дидактики (А. Лазурский, А. Нечаев, Н. Румянцев, И. Сикорский)*. Благодаря исследовательской деятельности российских ученых-психологов педагоги не только получили более объективные знания о психике и физиологии ребенка, о характерных для него нервных процессах, но и обрели соответствующий инструментарий. В целом развитие экспериментальной психологии привело ко все более рельефному повороту в сторону личностно-ориентированной педагогики, а, следовательно, и гуманизации образовательной деятельности.

В результате всех рассмотренных явлений и процессов в отечественной педагогике начала XX века постепенно складывается устойчивое **идейно-теоретическое ядро гуманистической педагогики**, которое конденсировало

в себе наиболее сущностные и значимые положения, ценностные для данного педагогического сообщества и характерному для него кредо. К ним можно отнести:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности, мерой целесообразности построения любой педагогической системы;
- направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);
- трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;
- ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении, более того, искренней любви;
- акцентирование важности расширения границ развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив;
- подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном познавательном процессе; включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Таким образом, в центр педагогического процесса выдвигалась уникальная целостная личность ребенка как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития. По характеристике педагога Е. Синицкого «нарастающему и проясняющемуся сознанию своей личности, своего духовного «Я» пойдет навстречу принцип образования и воспитания на основах самодеятельности обучаемого и воспитываемого — самодеятельности, тем более расширяющейся, чем выше поднимается человек по ступеням развития. Жажда деятельности, активности, творчества, и страсть к свободе, к самоосуществлению своего «Я», найдут, конечно, утоление в той школе, которая знает высокую общественную ценность активных способностей человеческой души» [24: с. 57].

Задачами гуманистической педагогики ставилось, с одной стороны, выявление и развитие специфических особенностей детской личности, ее мотивационно-потребностной сферы, а с другой — создание и реализация условий, обеспечивающих свободное развитие ребенка в настоящем и подготовку для свободной творческой и счастливой жизни в будущем.

В соответствии с этими парадигмальными положениями в начале XX века в русле гуманистической педагогики наметились и общие подходы **к формам и методам** их реализации в учебно-воспитательном процессе. Предусматривалось создание в классе, образовательном учреждении особой нравственно-интеллектуальной атмосферы, стимулирующей духовное развитие ребенка. Важная роль отводилась использованию исследовательского метода различных трудовых процессов, проблематизации изучаемого материала, его связи с жизнью. Отмечалась значимость диалогового характера изучения материала, совместный поиск решения учебных задач педагога и питомца. В противовес авторитарной педагогике, строившей воспитание и обучение во многом на страхе и наказаниях, на монологической форме учебного процесса, под-

черкивалась необходимость опоры на внутреннюю мотивацию учения, стимулирование познавательного интереса для обретения учениками чувства успеха, удовлетворения от результатов своей деятельности.

В аспекте гуманизации содержания образования предполагалось перенести акцент с мировоззренчески идеологического на технологичное оперирование учащегося различными источниками знаний, чтобы не навязывать ему готовые стереотипы поведения и идеологии. В качестве приемов гуманизации образовательной деятельности особенно подчеркивалось значение театрализации и драматизации, игры, дискуссии, создание условий для самостоятельного исследовательского поиска. Таким образом, есть основание констатировать, что **в начале XX века отечественными учеными-педагогами была выработана оригинальная и целостная модель гуманистической педагогики («новый гуманизм»), имеющая перспективный, прогностичный характер.**

В рамках данной парадигмы сложились и действовали несколько вариативных концепций, что было в целом характерно для полифоничной культуры Серебряного века. Происходило разрушение прежней интегративной базы педагогического мировоззрения и формирование разнообразия культурных типов в виде более гибких, сложных и индивидуализированных мировоззренческих концепций.

В качестве критериев выделения вариативных концепций могут быть положены следующие основания:

- приоритетная направленность на определенные положения, составляющие парадигмальное ядро гуманистической педагогики;
- выделение различных доминирующих факторов, обеспечивающих реализацию гуманистических идей в образовательном процессе;
- мера реального (а не идеального) воплощения гуманистических положений в конкретных условиях российского образования начала XX века;
- обращенность в прошлое, настоящее или будущее при выборе базовых ценностей и идеалов для реализации гуманистической педагогики.

Перспективным представляется также выделение вариативных концепций через иерархическое акцентирование в них значимости трех ведущих сфер педагогического процесса: общение, деятельность, понимание. И, наконец, нельзя не заметить, что в русле научно-педагогического сообщества гуманистической парадигмы действовали две группы ученых, отличающихся по жизненному опыту, напору и страстности в отстаивании гуманистических идей, по социальным ориентациям. К старшей плеяде гуманистов относились В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, чье мировоззрение в основном сформировалось в конце XIX века.

К «молодым гуманистам» можно условно отнести П.П. Блонского, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого, чье появление на педагогической арене приходится на 10-е годы XX века. Кроме того, следует иметь ввиду следующее важное обстоятельство — вариативные концепции не выступают как рядоположенные, а имеют иерархический характер по отношению к разработке различных аспектов гуманистической парадигмы образования.

На основе выделенных критериев можно охарактеризовать следующие направления отечественной гуманистической педагогики начала XX века.

**1. Образовательно-гуманистическое направление** (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, А.Ф. Фортунатов), акцентирующее внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, его психологизации, придании ему активно-деятельностного, творческого характера самостоятельного добывания знаний учащимися. Кредо представителей этого направления наиболее полно выразил П.Ф. Каптерев. Он был убежден в том, что «школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям, и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, то есть, когда она образование ставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет, по мере средств и возможности, помогать этому процессу» [9: с. 96].

В еще более категоричной форме специфику гуманистической педагогики подчеркнул Н. Кареев, считавший, что «основная цель образования — индивидуальная, а не социальная, в образовании не должно быть ничего, что не нужно было бы, прежде всего, самому индивидууму». Ценность знания виделась «в просветительских результатах, в уникальности того или иного мировоззрения и в гуманизирующем внимании» [10: с. 17]. Для этого школа должна была «всеми зависящими от нее средствами обеспечивать развитие тех идей и чувств, которые глубоко коренятся в нравственной природе человека и в законах человеческого общежития». В качестве основополагающей ценности выдвигалось развитие в учащихся любви и уважения к науке, истине, формирование научно-критичного склада ума, «упорядочивающего все доброе, истинно ценное» [15: с. 155, 162].

Такая школа по убеждению представителей данного направления, «имеющая в виду широкие человеческие интересы с полным правом могла бы назваться научно-гуманитарной и поставить своим девизом: разум, согретый и оживленный сердцем, сердце, просвещенное и направленное разумом» [16: с. 38].

**2. Социально-гуманистическое направление** (С.Т. Шацкий и его сподвижники). Согласно позиции сторонников этого направления гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самопроявления достигались через создание особой культурной, как правило, внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, что способствовало ее социализации. Важнейшей заслугой С.Т. Шацкого и коллектива его единомышленников в дореволюционный период явилась удачная попытка соединить целенаправленную образовательную и воспитательную деятельность с гуманизацией окружающей среды, прежде всего, сложившихся в ней отношений. Это в известной степени способствовало воплощению в жизнь идеи целостного подхода к детской личности. Ведущими принципами социально-гуманистического направления, наиболее полно представленными в книге С.Т. и В.Н. Шацких «Бодрая жизнь» (1914) выступали: открытость школы к окружающей среде, организация тесного взаимодействия

с ней; построение образовательного процесса с учетом традиций, менталитета крестьянской среды; стимулирование активно-деятельностного подхода воспитанников к организации своей жизни; глубокое и пристальное изучение реальных интересов и потребностей детей. В основе же гуманных отношений между педагогами и детьми лежало глубокое уважение к личности ребенка.

**3. Свободно-гуманистическое направление** (К.Н. Вентцель, В. Буткевич, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурьлин). Главный акцент его представители делали на создании условий самопроизвольного развития «добротного ребенка», достигающего самоактуализации и осуществляющего самореализацию без «насилия» взрослых. Это происходило в результате его «свободной творческой работы над своим собственным самовоспитанием, которое будет иметь своей целью сделать из себя совершенного человека, способного стать в наиболее возможной степени свободным творцом и плодотворным работником» [7: с. 12].

В данной связи идеалом новой гуманистической школы выступала «сама жизнь, деятельность, творчество ребенка при условии необходимой помощи знаниями и опытом со стороны воспитателей и родителей» [5: с. 141]. Призыв К.Н. Вентцеля «обратить внимание на внутреннего человека, формирующегося в ребенке» означал в его трактовке создание Культа Ребенка — «свободно развивающегося во всех направлениях человека, поднимающегося на все более высокие планы бытия, что будет означать признание и уважение этого человека во всех возрастах его жизни, начиная с момента его рождения» [6: с. 3–6].

Специфичная роль сторонников «свободного воспитания» в научно-педагогическом сообществе теоретиков и практиков гуманистической парадигмы выражалась в особом подчеркивании этической значимости осуществления нравственного воспитания. В целостном виде это кредо было сформулировано К.Н. Вентцелем: «если процесс умственного развития ребенка должен быть свободным, если мы должны развивать в нем критическую мысль, если все дело его умственного развития мы должны стремиться поставить так, чтобы он сам творческим путем доходил до обладания истиной», то и целью нравственного воспитания является «пробуждение в ребенке самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы» [6: с. 7–10].

Ведущим фактором, способствующим достижению этой цели было создание вокруг ребенка «особой нравственной атмосферы любви и симпатии», становящейся, по сути, главным воспитательным средством [18: с. 58]. Роль педагога сводилась к тому, чтобы «подметив индивидуальные влечения и способности ребенка, поставить его возможно незаметней и нечувствительней в условия, благоприятные для творческого развития этих влечений и способностей» [5: с. 131].

Таким образом, выразителями идей свободного воспитания был сформулирован ряд важных для развития гуманистической парадигмы положений. Причем они не остановились только на их декларации, а смогли разработать и представить на страницах журнала «Свободное воспитание и свободная школа» материалы, программы, планы занятий по осуществлению преподавания всех основных

школьных дисциплин на гуманистических принципах, которые широко использовали в школьной практике не только их единомышленники, но и те педагоги, которые не разделяли максималистских установках свободного воспитания.

Что же касается их критики, то даже самые доброжелательные оппоненты справедливо отмечали надуманность и даже опасность для развивающейся личности призывов К.Н. Вентцеля и его сторонников к педагогам оставить ребенка один на один с его проблемами, по сути, самоустранившись от оказания ему совершенно необходимой поддержки. По большому счету такой призыв действительно выглядел как антигуманный, а «утопичность проповеди давала сильнейшее оружие в руки противников всякого более гуманного, более приспособленного к интересам детей воспитания» [15: с. 81].

**3. Духовно-гуманистическое направление** (К.П. Победоносцев, А.И. Анастасиев, М.И. Демков), подчеркивало особую важность формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствовало через православие усвоению им общечеловеческих гуманистических ценностей Истины, Добра и Красоты.

В наиболее целостном виде гуманистические идеи этого направления были сформулированы К.П. Победоносцевым в книге «Ученье и учитель». Среди них:

- осуществление индивидуального подхода к ребенку, как к «живому существу, живущему своею жизнью, имеющему свою душу»;
- доброе отношение к ученику, «не портящее радость его самосознания»;
- построение школы на основе русских народных и семейных традиций, как «очага любви и всего светлого духовного», имеющего также «свою душу и живущего своею жизнью».

Обращая внимание на первичный характер воспитания по отношению к обучению, К.П. Победоносцев подчеркивал целостный характер процесса образования человеческой личности [17].

Особое место в рамках **гуманистического научно-педагогического общества** занимает деятельность **П.П. Блонского** и **М.М. Рубинштейна**. Системный анализ их публикаций 1911–1917 годов показывает, что этими учеными в то время была **выработана интегральная концепция, близкая, по сути, к модели школы «самореализации личности».**

Специфичность позиции П.П. Блонского состояла в придании приоритетности образования по отношению к воспитанию. Базовыми провозглашались культурные ценности, побуждающие «истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника», в чем, по его мнению, и состояло «главное значение науки, искусства, морали» [3: с. 67]. Обращает на себя внимание устремленность в грядущее того образа школы, который рисует П.П. Блонский: «Будущая народная школа должна быть ярко-гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача — создать чуткого к человеческой жизни человека, который хотел бы и умел бы видеть жизнь своих братьев. Она должна говорить человеку о человеке» [2: с. 29–30]. Развивая эти гуманистические положения, П.П. Блонский особо подчеркивал, что «мы



должны воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитывать значит самоопределяться и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания» [2: с 5–6].

Квинтэссенция подходов М.М. Рубинштейна состояла в провозглашении идеала многогранной, всесторонне развитой, цельной личности — «истинной сущностью образования». По его убеждению «образование должно быть образованием человека и ничем иным быть не должно, оно должно иметь ввиду культуру всей личности — нравственное облагораживание, подготовку человека, служение идеалу» [22: с. 25].

Как видно, выдвинутая П.П. Блонским и М.М. Рубинштейном модель гуманистической школы **была качественно более высокого уровня и носила интегративный характер по отношению к охарактеризованным ранее концепциям, которые выступали как своего рода компоненты гуманистической педагогики.** Они были синтезированы П.П. Блонским и М.М. Рубинштейном в целостную оригинальную модель, специфика которой заключалась не в придании существующей школе гуманистического характера, а в изменении школы как таковой, построении ее в целом на гуманистических основах, как «человекоцентрическую». По сути именно по этой концептуальной модели можно судить о начале складывания *гуманистической парадигмы образования в целом.* Она фокусировала в себе цель, содержание и формы образования в единстве аксиологически-смыслового, культурологического, социально-исторического и личностно-образовательного пространства.

Такой результат стал возможен благодаря продуктивному развитию гуманистической педагогики в начале XX века, в котором можно выделить четыре взаимосвязанных, но специфических этапа.

**1. От начала века до 1905 года,** когда главный акцент делался на собственно **образовательных средствах** гуманизации жизни ребенка, достигаемой в результате изменения внутренней **атмосферы школы,** ее гуманизации.

**2. В 1905–1908 годах** возобладали надежды на то, что благодаря позитивным **социальным** изменениям (гуманизация общества), произойдет и гуманизация школы, которую надо построить «на началах, вытекающих из общечеловеческого идеала образования и воспитания» [19: с. 66]. По выражению Г. Рокова, идеи, получившие в течение переходного периода принципиальное признание и господство, должны были стать основой «практической реформы школы и притом не частью, не порознь, а во всей их совокупности и с их главным фундаментом — самостоятельностью педагогических коллективов» [20: с. 119].

**3. 1909–1913 года** — доминировала **религиозно-гуманистическая** направленность, когда реализация гуманистических отношений ставилась в зависимость от гуманизации **внутренней жизни ребенка.** Как подчеркивал М.М. Рубинштейн, «крепкие духом и твердые верой люди устойчивых эпох не испытывали всего трагизма душевного смятения и мучительных переживаний, которые тяготеют над нами — людьми переходного времени, отставшими от одного берега и не приставшими к другому, разбиившими старых

кумиров и не сотворившими себе новых богов». В связи с этим он призывал соединить в педагогике «истинную веру и истинную науку», не мешать детским представлениям о небе, потому что это для них «прямой путь к познанию мира, к единению с ним, к человечности» [21: с. 77, 84, 122]. Акцентировалось внимание на том, что педагогу необходимо помочь ученику не только получить серьезное естественнонаучное образование, но и разобраться в «вопросах духовно-нравственного порядка» [23: с. 144].

Появлялись в то время и произведения подчеркнуто футурологического характера. Их авторы, отчаявшись создать гуманную школу в реальных условиях современной им России, уносились в «прекрасное далеко». Особенно показательна в этом плане большая статья «Школа XXI века» [14], автор которой, укрывшийся под характерным псевдонимом «Мечтатель», заснув «утопическим сном», оказался в школе 2010 года. В этом содержательном очерке удачно обобщены все ведущие гуманистические подходы к образованию, которые планировалось реализовать в школе будущего. Характерен заключительный пассаж автора: «Школа хороша оттого, что хороша жизнь! И пока люди не умели жить, до тех пор у них не было и хорошей школы. Счастливые люди. Счастливей век!» [14: с. 179].

**4. 1914–1917 годы** — в атмосфере начавшейся Первой мировой войны возник напряженный интерес к *гражданским ценностям* и гуманистическим ориентациям на *общечеловеческие ценности* в противовес национальным ценностям германской педагогики. Педагогов-гуманистов глубоко потряс тот факт, что агрессором выступила именно Германия — страна, где как раз доминировали гуманистические педагогические установки. При осмыслении этого кажущегося парадокса был сделан важный вывод: «идеалы гуманизма немецких юношей олицетворялись в германском государстве и обратились в средства обоснования узкого государственного эгоизма, поэтому так необходимо осуществление воспитания на идее человечества» [8: с. 29–30]. Как подчеркивал в данной связи П. Блонский, именно «на гуманизме, духовном прогрессе должно базироваться то мирозерцание, которое нужно формировать у ребенка. Главным же предметом обучения должна стать человеческая жизнь» [4: с. 29]. На данной основе в то время М.М. Рубинштейном и П.П. Блонским создается новая модель гуманистической школы, которая по их замыслу гуманизирует общество.

Новый импульс развитие гуманистической парадигмы образования получило после Февральской революции. Хотя этот период и оказался кратковременным, все же был опубликован ряд работ, представлявших определенную ценность. В них подчеркивалась значимость демократизации образования, уважения прав и свобод педагога и ученика, построение школы как самоорганизующейся общины, где все вопросы решались бы органами самоуправления и др. [4: с. 29]. Дальнейшее преломление гуманистическая педагогика получила в специфичных условиях послеоктябрьского периода.

*Литература*

1. Айхенвальд Ю. Нравственная и умственная индивидуальность ученика // Вестник воспитания. – 1902. – № 9.
2. Блонский П. П. Как мыслить среднюю школу // Вестник воспитания. – 1916. – № 9.
3. Блонский П. П. Курс педагогики. – М., 1916.
4. Блонский П. П. Педагогика прогресса и человечности // Вестник воспитания. – 1914. – № 9.
5. Буткевич В. О новых путях в воспитании // Вестник воспитания. – 1908. – № 4.
6. Венцель К. Н. Культура и воспитание // Свободное воспитание. – 1992. – Вып. 1.
7. Венцель К. Н. Этика, педагогика, политика // Вестник воспитания. – 1906. – № 3.
8. Ефимов Е. Два педагогических идеала // Вестник воспитания. – 1915. – № 1.
9. Кантрев П. Ф. Дидактические очерки. – Пг., 1915.
10. Кареев Н. И. Идеалы общего образования. – СПб., 1909.
11. Лозинский Е. На заре педагогического века // Вестник воспитания. – 1902. – № 9.
12. Локоть Т. Кто виноват — учитель или школа? // Вестник воспитания. – 1902. – № 9.
13. Лысковский М. Прокрустово ложе // Вестник воспитания. – 1900. – № 4.
14. Мечтатель. Школа XXI века // Вестник воспитания. – 1911. – № 1.
15. Обухов А. Свободное воспитание и дисциплина // Вестник воспитания. – 1909. – № 6.
16. Павлов А. П. Реформа средней школы // Вестник воспитания. – 1905. – № 1.
17. Победоносцев К. П. Ученье и учитель. Кн. 1. – М., 1901. – С. 9–34; Кн. 2. – М., 1905. – С. 25–30.
18. Рахманов В. Свободное воспитание с точки зрения психологии // Вестник воспитания. – 1907. – № 1.
19. Роков Г. Доктринерство и жизнь // Вестник воспитания. – 1905. – № 6.
20. Роков Г. Итоги и ожидания // Вестник воспитания. – 1905. – № 3.
21. Рубинштейн М. М. О религиозном воспитании // Вестник воспитания. – 1913. – № 1.
22. Рубинштейн М. М. Современное образование и нравственность // Вестник воспитания. – 1917. – № 1.
23. Седов Л. Современные педагогические искания полноты духовного развития // Вестник воспитания. – 1911. – № 2.
24. Сеницкий Е. К вопросу о желательном типе школы // Вестник воспитания. – 1905. – № 7–8.
25. СП. О реформе средней школы // Вестник воспитания. – 1903. – № 2.

### **Научно-практическая конференция «Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов: проблемы, опыт, перспективы»**

9 декабря 2008 года в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета состоялась VI городская научно-практическая конференция «Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов: проблемы, опыт, перспективы».

Организатор конференции — лаборатория проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет», входящая в состав Научно-исследовательского института столичного образования. На конференции присутствовали представители ректората МГПУ, преподаватели МГПУ, МПГУ, МГГУ им. М.А. Шолохова, руководители и преподаватели педколледжей г. Москвы. Приняли участие в конференции преподаватели Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара, Мичуринского государственного института, Сахалинского государственного университета, осуществляющих подготовку учителей начальных классов. Всего в работе конференции участвовало 90 человек.

Открыл конференцию и выступил с приветственным словом Р.Г. Резаков — начальник управления планирования и координации научно-исследовательских работ МГПУ, доктор педагогических наук, профессор. Он отметил актуальность и важность вопросов, которые будут обсуждаться на конференции, роль МГПУ в работе по улучшению качества подготовки учительских кадров для школ г. Москвы.

На пленарном заседании выступили:

- А.И. Савенков — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии образования МГПУ, изложивший концепцию исследовательского обучения в начальной школе, которое требует специальной подготовки учителя, поскольку в условиях исследовательского обучения педагог для учащегося — образец творческой деятельности, тот, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и к жизни в целом.

• А.С. Обухов — кандидат психологических наук, доцент МПГУ, главный редактор журнала «Исследователь». Он изложил проблемы, связанные с системой подготовки и научно методической поддержки педагогов и психологов в контексте исследовательского обучения.

• Л.П. Стойлова — кандидат педагогических наук, профессор МГПУ, зав. лабораторией проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет». В ее выступлении была представлена система формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в педколледже и университете.

• Н.Б. Истомина — доктор педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, заведующая кафедрой методики начального обучения, автор учебников математики для начальных классов. Она раскрыла возможности школьного учебника в формировании у студентов исследовательских умений и подготовки студентов к исследовательскому обучению школьников.

• И.Ю. Троицкая — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара. В своем выступлении она рассмотрела пути формирования у студентов мотивации к активному участию в исследовательской работе как главному условию её организации.

Докладчики также ответили на все вопросы участников конференции.

После пленарного заседания работа была продолжена в шести секциях, где обсуждались конкретные вопросы формирования исследовательских умений у студентов, в том числе и предложения сотрудников лаборатории проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет», представленные в сборнике научных статей «Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в педколледже и университете» (Сост.: Л.П. Стойлова. – М.: МГПУ, 2008. – 150 с.).

Секцией *«Общие проблемы формирования исследовательских умений у студентов — будущих учителей начальных классов»* руководили Г.М. Коджаспирова — доктор педагогических наук, профессор МГПУ и В.П. Одинцова — кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе педколледжа № 5. Здесь обсуждались проблемы и опыт организации исследовательской работы студентов педвузов и колледжей.

Секцией *«Формирование исследовательских умений у студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин»* руководили И.Л. Баскакова — кандидат психологических наук, профессор МГПУ и А.К. Подгорная — кандидат педагогических наук, доцент МГПУ. Здесь рассматривались возможности психологии и педагогики (как учебных дисциплин) в формировании исследовательских умений у студентов педагогических колледжей и вузов, причем особое внимание было обращено на преемственные связи в этой работе.

Секцией *«Формирование исследовательских умений у студентов в процессе изучения филологических дисциплин и методики их преподавания»* руководители Т.И. Зиновьева — кандидат педагогических наук, профессор МГПУ

и С.Н. Вачкова — кандидат педагогических наук, доцент МГПУ. Здесь обсуждались вопросы формирования исследовательских умений у студентов при изучении таких дисциплин, как «Русский язык», «Детская литература», «Методика обучения русскому языку».

Секция «Формирование исследовательских умений у студентов в процессе изучения математики и методики преподавания математики» руководили Л.П. Стойлова — кандидат педагогических наук, профессор МГПУ и В.С. Овчинникова — доцент МГПУ. На секции обсуждались возможности курсов математики и методики преподавания в формировании и развитии исследовательских умений у студентов педагогических колледжей и вузов.

Секцией «Формирование исследовательских умений у студентов в процессе изучения методики преподавания технологии и методики преподавания изобразительного искусства» руководили Т.М. Геронимус — доцент МГПУ и Е.Д. Ходоренко — старший преподаватель МГПУ. На секции обсуждались вопросы формирования исследовательских умений на аудиторных занятиях, в проектной деятельности, в условиях самостоятельной работы.

В процессе обсуждения проблем, опыта и перспектив формирования исследовательских умений участники конференции пришли к выводу о том, что исследовательская деятельность учителя не сводится к набору исследовательских умений. Это сложное явление и поэтому формирование отдельного исследовательского умения должно быть направлено на формирование у студентов умений целостной исследовательской деятельности, *позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных знаний с инновационным мышлением и научным подходом к решению проблем развития личности ребенка.*

По итогам работы секций и выступлений на пленарном заседании участниками конференции были приняты рекомендации, которые в значительной степени отражают направления дальнейшего совершенствования работы, педагогических вузов и колледжей, осуществляющих подготовку учителей начальных классов, по формированию у студентов исследовательских умений. Чтобы довести эти рекомендации до всех, кому они адресованы, приводим их в полном объеме.

### Рекомендации

#### VI городской научно-практической конференции «Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов: проблемы, опыт, перспективы»

Участники конференции, обсудив актуальные проблемы формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов, опыт и перспективы совершенствования этой работы, отмечают, что исследовательская деятельность учащихся, как одно из приоритетных направлений модернизации образования в России, способствует развитию их творческих и познавательных способностей, интереса к учению. Кроме того, исследовательское поведение рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, как стиль жизни современного человека.

В последние годы потребность в педагогах, способных к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, готовых компетентно решать профессиональные исследовательские задачи, значительно возросла. В связи с этим усилилось внимание педколледжей и университетов к подготовке таких учителей.

Однако, как показывает практика, большинство учителей, в том числе и учителей начальных классов, не готовы к осуществлению исследовательской деятельности, не владеют способами и приемами решения исследовательских задач. Это говорит о том, что ни педколледжи, ни вузы не готовят на необходимом уровне учителя к исследовательскому обучению детей, а написание курсовых и выпускных квалификационных работ не обеспечивает формирования у них исследовательских умений. В условиях двухступенчатой подготовки учителя начальных классов данная проблема стоит не менее остро.

Участники конференции поддерживают предложения лаборатории проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет»: формирование исследовательских умений как сложный процесс требует этапности, а также смещения акцента с формирования исследовательских умений при написании курсовых и квалификационных работ на организацию исследовательской деятельности при изучении всех дисциплин учебного плана. Управление такой системой требует разработки специальной программы формирования исследовательских умений у студентов как в педколледже, так и в университете.

Участники конференции считают целесообразным рекомендовать:

*Управлению науки и профессионального образования департамента образования города Москвы:*

- решить вопрос о систематическом обеспечении педколледжей и университета учебниками для начальной школы, входящими в Федеральный перечень, в связи с тем, что школьный учебник — это важное средство формирования у студентов исследовательских умений;

- регулярно выделять необходимые средства на приобретение лабораторного оборудования, натуральных наглядных пособий, а также литературы, в том числе на электронных носителях, раскрывающей особенности формирования исследовательских умений у студентов и исследовательского обучения младших школьников, в частности, на приобретение научно-методического журнала «Исследователь / Researcher»;

*Институту педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, лаборатории проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет» (НИИ столичного образования):*

- организовать для преподавателей университета и педколледжей постоянно действующий семинар по актуальным проблемам формирования у студентов исследовательских умений и их подготовке к исследовательскому обучению младших школьников;

- лаборатории продолжить работу по разработке системы подготовки будущих учителей к исследовательскому обучению младших школьников, привлекая к сотрудничеству преподавателей педколледжей;

- активизировать в университете работу студенческого научного общества, привлечь к этой деятельности аспирантов кафедры;

*Педагогическим колледжам, факультету начальных классов:*

- разработать программы формирования у студентов исследовательских умений с учетом предложений лаборатории проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университете» и активно внедрять их в практику подготовки учителей начальных классов;

- активнее использовать в формировании исследовательских умений компьютерные технологии;

*Методическим объединениям преподавателей педколледжей, кафедрам факультета начальных классов:*

- обсудить рекомендации конференции и материалы сборника «Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в педколледже и в университете» с целью их использования в учебном процессе;

- направить процесс подготовки студентов на развитие у них исследовательских умений как важного фактора профессиональной компетентности, обратив особое внимание на формирование мотивации к исследовательской деятельности;

- вести работу по уточнению содержания профессиональной подготовки студентов и разработке новых технологий обучения с учетом необходимости формирования у студентов исследовательских умений.

*Л.П. Стойлова*



## **«Истинное воспитание ребенка — в воспитании самих себя»**

**С** 9 по 11 января 2009 года в Московском городском педагогическом университете прошли VIII Международные педагогические чтения, в заглавие которых были вынесены слова Л.Н. Толстого *«Истинное воспитание ребенка – в воспитании самих себя»*.

Организаторами Чтений выступили: Международный центр гуманной педагогики, Московский городской педагогический университет. Чтения проходили при поддержке Российской Академии Образования, Международной Лиги Защиты Культуры, Ассоциации творческих учителей России, движения «Родительская забота», «Учительской газеты», издательского дома Шалвы Амонашвили.

С 2002 года Международные Чтения по гуманной педагогике стали традиционно ежегодными. Основной их смысл заложил и развивает Шалва Александрович Амонашвили, руководитель Международного центра гуманной педагогики, доктор психологических наук, академик РАО, профессор МГПУ — прямой продолжатель основоположников гуманной педагогики, принципы которой сформировали и утверждали И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинский. Основа гуманной педагогики — признание существования духовного начала в человеке и выстраивание принципов воспитания и образования в соответствии с этим положением. Главную задачу при этом Ш.А. Амонашвили видит в преобразовании учителя. Учитель должен начать изменения с себя, с работы над собой, с расширения собственного сознания. Тогда смогут появиться и качественно иные подходы к образованию, и учебные пособия, и программы. Только тогда изменится атмосфера в школе. Такой логике были подчинены все чтения, в названиях которых часто звучал вопрос или призыв.

2002 г. «Гуманная педагогика и духовность образовательных пространств»

2003 г. «Улыбка моя, где ты?»

2004 г. «Почему не прожить нам жизнь героями духа?»

2005 г. «Без сердца что пойдем?»

2006 г. «Спешите, дети, будем учиться летать!»

2007 г. «Истина Школы»

2008 г. «В Чаше Ребенка сияет зародыш зерна Культуры»

В этом году в работе Чтений принимали участие более 600 человек из 75 городов. Здесь собрались ученые, учителя, сотрудники музеев, работники образования, деятели культуры, представители общественных организаций, родители из стран СНГ, Балтии и многих регионов России. Среди них были представители уже возникших и работающих лабораторий гуманной педагогики и те, кто соприкоснулся с движением впервые. Самыми большими были делегации Латвии (60 человек), Украины (60 человек), Москвы и Под-

московья (108 человек), Пензы (24 человека), Дагестан (15 человек). Белорусская делегация состояла из 13 участников. Были представлены отдаленные регионы: Кировская область (16 человек), Магнитогорск (11 человек), Пермь (16 человек), Хакассия (15 человек), Красноярск, Екатеринбург (15 человек), Владивосток.

Общие встречи чередовались с работой 8 *круглых столов*. В работе каждого из них участники отвечали на вопрос: как можно меняться, с чего начинать работу над собой, как определить главное в такой работе. Ведущая идея круглого стола *«Делаться с каждым днем лучше и добрее»* была определена словами Л.Н. Толстого: *«Нам кажется, что самая главная на свете работа — это работа над чем-нибудь видимым: строить дом, пахать поле, кормить скот, собирать плоды, а работа над своей душой, над чем-то невидимым — это дело неважное, такое, какое можно делать, а можно не делать. Между тем, только одно это дело, работа над душой, над тем, чтобы делаться с каждым днем лучше и добрее, только эта работа настоящая, а все остальные видимые»*. Слова Л.Н. Толстого сопровождали работу и других круглых столов. Их участники чтений увезут и в сердцах, и в сознании, и в Программе Чтений, которая была продумана до мелочей. Разговор о том, что учителю необходимо меняться, расти, вести работу над собой шел и на других круглых столах: *«Урок — ступенька постижения педагогического искусства»*, *«Как надо самому жить»*, *«Духовность — путь к расширению педагогического сознания»*, *«Пробудить в сердце родительскую мудрость»*, *«Кто не согрешает в слове, тот человек совершенный»*, *«Я — руководитель»*, *«Себя как в зеркале я вижу»*. Учителям приходилось признаваться в педагогических ошибках, рассказывать о том, как и чем, приходилось за них расплачиваться, какие выходы они находили из школьных конфликтов, как работали над собой, узнавая свои недружелюбные интонации в поведении детей, ища способы искоренения своих недостатков. На общих встречах помимо докладов звучали выступления в рубриках *«Как светлый ангел побеждает»* и *«Есть идея»*, где учителя рассказывали об особенно трудных жизненных ситуациях учеников, в которые приходилось вмешиваться, исправлять, сражаясь за сердца и судьбы. Всякий раз на Чтениях учителя обсуждали, как преодолеть разрыв между интеллектом и сердечностью, который утвердился в образовательном пространстве.

В ходе общих встреч с основным докладом выступил Ш.А. Амонашвили, ярким было и выступление главного редактора «Антологии гуманной педагогики», почётного профессора МГПУ, члена-корреспондента РАО Д.Д. Зуева, размышлениями о Слове и чистоте речи как знаке чистоты души поделился в своём выступлении «Семицветная радуга человеческого Слова» протоирей о. Артемий (Владимиров), член Союза писателей России, настоятель Храма Всех Святых.

Темы мастер-классов говорили сами за себя: Ш.А. Амонашвили — **«Наше сердце»**; В.Г. Александрова — **«Воспитание чувств»**; И.А. Киршин — **«Духовное счастье учителя»**; В.Г. Ниорадзе — **«Трудности, поиски, открытия в образовательном процессе»**; В.М. Гуливатый — **«О-Бог-ащение Учи-**

тельской Миссии Ребенком»; В.А. Кучеровский — «Мои ступени к совершенству»; М.В. Аникеев, Д.В. Морозов — «Как мы готовим себя для обучения детей нового времени. Опыт общения. “Китеж”»; протоиерей о. Артемий (Владимиров) — «Семицветная радуга человеческого слова»; В.Ф. Бак — «Нравственное пространство урока биологии как среда для выращивания духовной общности между учителем и учеником»; Стюльпинене Ирена — «Исповедь физика»; О.В. Зицер, Т.В. Титеева — «Я расту сквозь себя»; К.Т. Султанов — «Пути духовного обновления учителя и ученика»; Е. Пашковская — «Становление творческого учителя»; В.Н. Безвершук, Л. Круг — «Гуманизация школьного курса физики»; С.И. Сабельникова — «Поговори со мною, мама...»; Г.В. Паршикова — «Синергетический подход к процессу становления учителя»; Е.С. Евдокимова — «Развитие осознанно-ответственного взаимодействия педагогов и родителей»; С.А. Сироижко — «Бог создал человека для счастья»; Л.В. Селезнева — «Прикоснуться к Тайне Человека...»; М.Л. Лазарев — «Музыка рождения»; Н.М. Алмазова — «Музыка, геометрия, цвет — синтез восприятия».

К началу Чтений был приурочен выход учебного пособия «Биология языком сердца», автором которого стала учитель высшей категории из города Артемовск (Украина), Рыцарь гуманной педагогики Виктория Бак. Обобщив открытия современной науки, автор пособия показывает наличие в человеке важной информационной структуры, существующей помимо головного мозга. Таковой оказывается сердце, ткань которого организована уникальным образом: все клетки в ней поддерживают друг друга, никогда не живут за счет друг друга, поэтому никогда не бывает рака сердца. Сосудистая система приспособляется к ритму работы сердца, умеющего получать информацию, о которой в народе говорят: «Сердце подсказывает». Сердце не мотор и не насос, а удивительный орган, рождающий в человеке чувствознание, опережающее логическое осмысление. Книга Виктории Бак издана на средства учителей тиражом в 500 экземпляров и является второй в серии, начатой пособием «Физика языком сердца» на русском языке, созданным учителем из Клайпеды (Литва) Иреной Стюльпинене.

Плодотворность педагогических встреч сегодня стала особенно очевидной в ходе 22 мастер-классов, которые провели профессора нашего университета, заслуженные учителя РФ, победители конкурсов «Учитель года», Рыцари гуманной педагогики из Артемовска, Белгорода–Днестровского, Винницы, Дербента, Донецка, Калининграда, Клайпеды, Москвы, Нижнего Новгорода, Риги, Самары, показав на практике, как воплощаются на уроке или занятиях принципы гуманной педагогики. Стало очевидным, что ученики учителей учителей Ш.А. Амонашвили встают на крыло и отправляются в самостоятельный полет, и принципы гуманной педагогики находят реальное воплощение в их повседневной деятельности. Мастер-классы проходили в разных формах. Одни были похожи на лекцию – разговор о смысле жизни, другие более активно вовлекали в сотворчество аудиторию. Мастер-класс Ш.А. Амонаш-

вили проходил в форме урока, одновременно традиционного и необычного, поскольку редким и необычным в современной школе бывает разговор с учениками о сердечности и доброте, о вековой мудрости, живущей в их существе и душах. Учитель мастерски помогал каждому всмотреться в себя, обнаружить свет и радость, идущие изнутри.

Состоялось ставшее традиционным присуждение звания *Рыцаря гуманной педагогики* с вручением золотого значка «Сердце и лебедь», которого в этом году были удостоены 20 учителей и работников образования.

На заключительной встрече прозвучал ряд интересных предложений, связанных с направлением дальнейшей деятельности. В. Кучеровский (Белгород-Днестровский) начал издавать газету «Гуманная педагогика», пригласив участников Чтений к сотрудничеству и предложив собрать коллектив детей, сопрягающих свое будущее с педагогической деятельностью.

*Е.Н. Черноземова*

**Ш.А. Амонашвили**

## **Воспитывать других можно только через себя<sup>1</sup>**

**В**от и настали долгожданные январские дни, и мы собрались на наши Восьмые Международные Педагогические Чтения. Каждый раз мы собираемся с одной и той же целью: помогать друг другу совершенствоваться, расширять сознание, утончать сердце, укреплять веру, учиться любить, узнавать новое. И всё это — ради обогащения нашей педагогической жизни, в которой мы лелеем ростки гуманности и великодушия.

Мы никогда не принимали никаких деклараций, резолюций, обращений. Это потому что проблема наша — мы сами, она внутри нас.

Все мы — как ученики одного класса, в котором действует мудрость: «Никто тебе не друг, никто тебе не враг, каждый для тебя учитель». Мы учителя и ученики друг для друга: учимся и учим, воспитываемся и воспитываем.

Наши чтения — как большой Урок, из которого потом в течение всего года каждый из нас извлекает свой урок.

Класс наш очень многочисленный и многонациональный: в странах СНГ, в странах Балтики действуют лаборатории гуманной педагогики.

На Украине зарегистрирован Всеукраинский Центр Гуманной Педагогики. В Латвии зарегистрирована Ассоциация учителей Гуманной Педагогики. Зарегистрированы центры Гуманной Педагогики в Хакасской и Дагестанской автономных республиках. Последователей Гуманной Педагогики за последние годы стало несколько десятков тысяч, а на Международных Педагогических Чтениях собираются уже до семисот учителей и воспитателей, руководителей образования и родителей.

Почти две трети участников Восьмых Чтений — это те, которые, как ученики, прошли все семь классов, а теперь готовы впитать в себя годичный урок восьмого класса.

Чем мы занимались на наших предыдущих чтениях?

Мы освоили семь великолепных, необычных «уроков».

Первый «урок» помог нам расширить своё сознание, впитать в себя измерение духовности как важнейшую основу гуманного педагогического мышления.

На втором «уроке» мы высвободили в себе такой лучик Вечного Света, как Улыбка. Она возвысила, вдохновила, облагородила каждого из нас. Мы изменились.

Третий «урок» помог познать в себе героя Духа, носителя факела в мире образования. Мы возмужали.

<sup>1</sup> Выступление на VIII Международных педагогических чтениях 9 января 2009 года.

Четвёртый «урок» мы посвятили познанию нашего Сердца и поняли: только оно может стать солнцем в сумерках, навалившихся на образование.

Был у нас «урок» о том, что пора нам взяться за большие, превышающие наши возможности цели: учить детей летать высоко, далеко, стремительно.

Потом мы разбирались в сути Истины Школы, и пришли к выводу, что мы в отдельности познаём лишь частицу великой Истины, и потому нам нужно сотрудничать друг с другом, чтобы каждый смог создать в себе свой нерукотворный Мыслехрам образования.

На седьмом «уроке» мы возвеличили в Храме том Культуру — основу одухотворённой человеческой личности.

А теперь восьмой «урок» — Восьмые Международные Педагогические Чтения.

Наши Чтения всегда проходили под знаком мудрости классиков мировой педагогики, мудрецов, духовных наставников человечества, философов.

На этот раз нас будут сопровождать мысли Льва Николаевича Толстого. Это он задал нам тему «урока»: «Истинное воспитание Ребёнка — в воспитании самих себя».

Начнём с его размышлений о человеке, они введут нас в суть вопроса. Он писал: «Каждый человек — алмаз, который может очистить и не очистить себя. В той мере, в какой он очищен, через него светит вечный свет. Стало быть, дело человека не стараться светить, а стараться очистить себя» (конец цитаты).

Значит, каждый из нас алмаз, который может очистить или не очистить себя.

Очистить себя — это значит: заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием. Это дело каждого. Но если кто назовётся учителем и воспитателем, наставником и родителем, то для него тайна воспитания детей будет заключаться в законе самовоспитания и самосовершенствования.

Лев Николаевич пишет: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймёшь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остаётся один вопрос жизни: как надо самому жить?» А надо, продолжает Лев Николаевич, «самому не только жить хорошо, но работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей»... «Надо сделать свою жизнь хорошей или, по крайней мере, менее дурной. И потому воспитание других включается в воспитание самих себя, и другого ничего не нужно».

На примере семейного воспитания Лев Николаевич объясняет смысл этих идей: «Все трудности воспитания, — пишет он, — вытекают из того, что родители (считай — учителя, воспитатели, педагоги — *Ш.А.*) не только не исправляясь от своих недостатков, но даже не признавая их недостатками, оправдывая их в себе, хотя не видят этих недостатков в детях. В этом вся трудность и вся борьба с детьми. Дети нравственно гораздо пронизательнее взрослых, и они, часто не выказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но худший из всех недостатков — лицемерие родителей (читай — учителей, воспитателей, педагогов — *Ш.А.*) — и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям».

В чём же суть самовоспитания, в чём смысл очищения алмаза? На этот счёт Лев Николаевич даёт точный ориентир: «Нам кажется, что самая главная на свете работа – это работа над чем-нибудь видимым: строить дом, пахать поле, кормить скот, собирать плоды, а работа над своей душой, над чем-то невидимым — это дело неважное, такое, какое можно делать, а можно и не делать. Между тем только одно это дело, работа над душой, над тем, чтобы делаться с каждым днём лучше и добрее, только эта работа настоящая, а все остальные работы, видимые, полезны только тогда, когда делается эта главная работа над душой».

Эти мысли Льва Николаевича Толстого, подкреплённые его мудростью и опытом Яснополянской школы, имеют свои корни в мировых религиозных, древних философских и классических педагогических учениях.

Легко ли вести работу над собственной душой?

Кстати, душа и есть наш алмаз.

Легко ли гранить и очищать его?

Конечно, нет.

Трудно, да ещё как!

Но нам — учителям — суждено нести и дарить нашим ученикам Вечный Свет. Потому у нас нет выбора: совершенствоваться или не совершенствоваться. Мы обязаны идти по пути восхождения.

Аксиомы гуманной педагогики гласят:

Любовь воспитывается любовью.

Доброта воспитывается добротой.

Благородство воспитывается благородством.

Нравственность воспитывается нравственностью...

Одной из основ гуманной педагогики является положение о том, что земная жизнь человека есть отрезок пути духовного восхождения. Отсюда вывод: неминуемое качество учителя, воспитателя, педагога — постоянно заниматься самовоспитанием, постоянно гранить себя как алмаз.

Повторяю мысль Льва Николаевича: «Воспитание других включается в воспитание самих себя». Это есть объективная истина, но она может быть проявлена только в субъективной деятельности каждого из нас.

Дорогие коллеги!

Одно дело — принимать принцип самовоспитания, но другое — знать, что именно надо в себе воспитывать и совершенствовать.

Каждый из нас имеет свой жизненный опыт, свой характер, взгляды, вкусы, оценки, отношения, знания и т.д.

Потому мы и отличаемся друг от друга, и в каждом конкретном случае содержание самовоспитания будет особенным и отличным. Оно будет зависеть ещё от того, насколько каждый из нас осознаёт свои положительные и отрицательные качества и насколько устремлён к самовоспитанию и самосовершенствованию.

Есть учителя, для которых самовоспитания — как закона воспитания — не существует, мысль о самовоспитании они воспринимают как своё унижение.

Есть категория учителей, которые видят, чувствуют, что их характер и ограниченность мешают им строить доверчивые и творческие отношения

с детьми, влиять на них положительно, но не считают нужным менять себя, а требуют, чтобы дети подстраивались под них.

Мы же с вами, дорогие коллеги, та категория учителей и воспитателей, которая понимает всю важность устремлённости к самовоспитанию и самосовершенствованию.

Хочу подчеркнуть: именно устремлённости.

Дело в том, что есть понятия, которые отражают явления Вечности и Беспредельности. Такими являются, скажем, понятия: Бог, Жизнь, Космос, Мысль, Дух, Материя, Эволюция.

Отдельные аспекты этой категории отражаются в другой группе понятий. В данном случае такими являются самовоспитание и самосовершенствование. Они отражают процессы эволюционного характера, не имеющие завершения.

Лишь в ограниченном смысле можно считать себя или кого-либо другого вполне воспитанным или вполне совершенным. Но по сути своей — воспитанность и совершенство отдельного человека или человечества никогда не могут быть завершёнными. Это процессы, сопровождающие эволюцию, которая не имеет конца.

Исходя из сказанного, смысл самовоспитания и самосовершенствования не в том, что можно достигнуть полной воспитанности и совершенства в каком-либо обозримом будущем; а в том, что человек сознаёт необходимость постоянного самовоспитания и самосовершенствования и устремлён к ним.

Получается, что воспитанным и совершенным мы можем назвать того, кто устремлён к самовоспитанию и самосовершенствованию, восходя от одного качества к более высокому. И так непрестанно и всю жизнь.

Постоянным в этом процессе могут быть не достигнутые уровни, а сама устремлённость, которая то и дело меняет цели. Воспитан тот, кто устремлён к самовоспитанию, совершенен тот, кто устремлён к совершенствованию.

Именно такой учитель, такой воспитатель и родитель вбирают в себя благоприятную энергию воспитания других. Это есть сила воспитания через себя.

Устремлённость к самовоспитанию и самосовершенствованию внешне выглядит как жизнь одухотворённая, благая, светлая, как жизнь творческая, как постоянная забота облагораживания жизни. Ребёнок, дети, находясь в гуще такой жизни взрослых, тем более — своих учителей, воспитателей, наставников и родителей, будут воспитываться естественным образом и, говоря словами Льва Николаевича, «другого ничего не нужно».

К чему именно следует устремить себя, чтобы воспитываться и совершенствоваться и, вообще, чтобы возник перед нами всеобъемлющий вопрос: как самому жить?

Для каждого из нас ответ на этот вопрос будет разным и индивидуальным. Каждый только сам может определить, как ему лучше жизнь, обостряя в себе понимание профессии и чувства долга.

Но личная программа по самовоспитанию и самосовершенствованию будет наиболее полной и целостной, если в ней ведущим станет триединство таких оснований личности, как Сердце, Сознание, Любовь, общее имя которым — Духовность.

Что есть Сердце?



Сердце — обитель чувствознания и мудрости, дом духа, веры, надежды, совести, добра, оно носитель сотрудничества и единения, оно благотворитель любви.

А Сознание?

Сознание — древо из Сердца. Оно искатель смысла жизни, открыватель и накопитель знаний и опыта, строитель мыслехрамов, зажигатель костра творчества, хранитель прошлого и строитель будущего, проектировщик лестницы от земли до небес, вместитель единства духа и материи.

Что же Любовь?

Любовь — истина Мироздания, ключ понимания Бога, объяснение устремлённости, энергия жизни, источник красоты, воля творящего терпения, причина радости, ответ милосердию и самопожертвованию, мать чуткости и отзывчивости, могущество единения.

Мудрость Сердца, расширенность Сознания и всеобъемлемость Любви есть условия, творящие возвышенность нашего духа и духовности.

Взращивая в себе такое состояние духа, мы, как алмазы, сможем чистить себя изнутри — вытесняя всё, что мешает нам стать благородными и великодушными. Мы также сможем устоять перед давлением агрессивной, загрязнённой и искушающей среды. А вечный свет сделает жизнь вокруг нас лучшей, ибо свет — это слияние нашей творческой мысли и деятельности.

Такой непрекращающийся процесс обновления через Сердце, Сознание и Любовь станет живой, естественной, истинно гуманной педагогикой, «и другого ничего не нужно».

Сердце, Сознание и Любовь — предводители добра, истины, преданности, щедрости, благородства, великодушия, искренности, красоты... Они сотворены, чтобы каждый из нас мог через себя пропускать Вечный Свет.

Сердце, Сознание и Любовь — гонители лжи, ненависти, злобы, зависти, раздражения, унижения, страха, предательства, сквернословия, дурномыслия, нетерпимости, тьмы.

Но мы слабые ещё. И проникают в нас человеческие пороки.

И вот стали мы учителями, воспитателями, родителями и, вообще, взрослыми. Как же быть?

Мы слабые, но в нас есть воля, всемогущая сила преобразования. Призовём её на помощь, и она спасёт нас.

Если Сердце решит, что надо избавиться от раздражения, а Сознание подтвердит решение Сердца, а Любовь поставит печать на указе Сердца, то отдадим указ на исполнение воле, и можно не сомневаться — воля вытеснит из алмаза этот порок, а изнутри высветится Вечный Свет творящего терпения.

«Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный». — Так сказал людям Иисус Христос.

Легко ли стать совершенным?

Как известно, победа над самим собой есть самая сложная, но самая достойная победа. Одержат победу над пороками своего характера — это значит: изгнать из себя сброд таких хищников, как раздражение, злоба, зависть, мстительность, ненависть, ограниченность. Каждый из этих хищников имеет множество проявлений и масок, под которыми скрывается.

Можно ли одним велением Сердца, Сознания и Любви, одним волевым приказом избавиться от этих хищников, разом преобразиться.

Я не знаю, какой вы дали бы мне ответ на этот вопрос, дорогие коллеги: «да» или «нет». Но у меня есть свой ответ, хотя не осмелюсь сказать, что его я уже применил к самому себе. Но в истинности его не сомневаюсь. Ответ мой такой: да, конечно, можно одним ударом уничтожить, изгнать всех зверо-рей, изгнать из себя всю тьму. Не по частям её выталкивать из нашей святой обители, а разом и сразу.

Но можно только вообразить, какие понадобятся для этого усилия воли, и какая чистая радость охватит того, кто свершит такой подвиг.

Это будет подвигом духа.

Однако наша слабость начнёт искать лазейки и оправдания.

Кто-то будет винить весь мир, который такой жестокий и злобный, и поэтому приходится приспособливаться.

Кто-то будет винить власть, которая принуждает, заставляет и запрещает, потому приходится подчиниться.

Кто-то застенчиво объяснит, что нет сил, нет возможности.

Кто-то вообще сочтёт всякое очищение противоестественным.

Искать оправдания любому проявлению тьмы и есть слабость.

Но если кому-то такая слабость позволительна, то не тому, кто назвался учителем и воспитателем, назвался родителем.

Дети Света нуждаются в учителях Света. И кто же может быть учителем Света в наше время, если не мы? Нам нужно превзойти самих себя, нам нужно самим творить из себя учителей Света, имеющих Сердце, Разум и Любовь. Время не ждёт, дети уже здесь, на земле, они в домах наших, в детских садах. В школах.

Чтобы заняться самовоспитанием и самосовершенствованием, нам нужно знать наши пороки. И только решительная и искренняя устремлённость поможет нам их замечать, осознавать, ужасаться их последствиям.

Помогут нам в обнаружении наших пороков дети, только задайте им вопрос от молящегося Сердца: «Дети, каким бы вы хотели меня видеть уже с завтрашнего дня: что от себя отбросить и что развить?»

Скажут об этом и коллеги, и близкие нам люди, но надо попросить искренне, обещая, что не обидимся. И когда они скажут нам правду, мы не станем возражать и оправдываться, а задумаемся. Спустя некоторое время скажем им, как меняем себя в лучшую сторону.

На пути самовоспитания наша слабость будет подбрасывать такие камни, как: сила дурных привычек, инерции и кальки ограниченного сознания, самость, гордыня, обиды, слепота в восприятии правды и др. Камней таких будет много.

Их надо убирать с пути, чтобы не спотыкаться, или же, что ещё хуже, испугавшись, не повернуть обратно.

Самая главная трудность в самовоспитании и самосовершенствовании — мы сами, ибо речь идёт не о том, чтобы занимались этим тонким делом сами лично. Сможем ли мы, захотим ли, наберёмся ли воли, чтобы свершить подвиг возвышения над самим собой?

А примеров, как это свершить, далеко искать не надо.

Вновь обратимся ко Льву Николаевичу Толстому.

Будучи молодым, он составил кодекс своей духовно-нравственной жизни под названием «Правила жизни». В них он определил цели и пути своего воспитания и совершенствования. Правил около сорока.

Он даёт наказ самому себе:

- быть верным своему слову;
- всегда доводить начатое дело до конца;
- следовать воле, а не чувствам;
- всегда говорить правду;
- искать в других людях всегда хорошую сторону, а не дурную;
- иметь цель для всей жизни, для известного времени, даже для часа и минуты;

— чтобы каждый день любовь ко всему роду человеческому выражалась бы чем-нибудь;

— давать уму как можно больше пищи;

— рассматривать причины всякого явления и могущие быть от него последствия и т.д.

Лев Николаевич начинает писать дневники, чтобы не упускать из виду своего движения по «Правилам жизни». Дневники он пишет почти до последнего дня жизни. И однажды он запишет в дневнике: «Потом в жизни я старался прилагать эти правила, выписывал из них важнейшие и задавал себе, как урок, приучиться к ним. И много, много других внутренних движений и переворотов произошло со мной в это время».

Если кто знает, какая была бурная жизнь у молодого Толстого, тот поймёт: своими «Правилами жизни» он поставил перед собой цель укротить свой нрав, возвысить себя до духовно-нравственных вершин.

Наши нынешние чтения — наподобие педагогической исповеди: мы должны говорить не о том, как воспитываем других, а о том, как воспитываем и совершенствуем самих себя.

Поделюсь с вами некоторым опытом из собственной жизни.

Во-первых, как я приучил себя беречь время.

Я не помню, что меня подтолкнуло, но в день моего 16-летия я вычислил количество прожитых уже дней и искренне удивился, что прожил так мало — всего 5 180 дней.

Далее я допустил, что могу прожить 100 лет, и опять удивился оставшемуся малому (как мне казалось) количеству дней — их стало чуть больше 31 000.

Дальнейшие вычисления мне показали, что для творческой жизни мне может быть отпущено всего 10–12 тысяч дней, если, конечно, проживу сто лет и до конца жизни буду в состоянии творить.

А если не проживу?

Тут и возникла во мне тревога за впустую прожитое время. Тогда я и понял цену каждого дня, каждого часа.

Такое отношение ко времени до сих пор даёт мне возможность успевать всё, что считаю важным в силу своего долга и служения.

А этот сегодняшний день — 9 января, который очень дорог мне и ради которого трудился весь год, 28432-ой от моего рождения.

Также я составил «бухгалтерию» школьного времени. Количество уроков в начальных классах всего 3230, и это составляет около 6% бодрствующей жизни школьника.

Количество уроков с первого по одиннадцатый класс — около 11 тысяч, что составляет 8–9% бодрствующей жизни школьника.

Возникает мысль о том, как нужно расщепить каждую минуту урока, чтобы высвободить из него воспитательную энергию.

Может быть, стоит вам тоже, как сделал это я, повесить в классе часы, пронумеровать каждый урок и предложить ученикам увлекательную познавательную жизнь. Тогда они тоже почувствуют цену времени и жизнь их станет богаче.

Середина 70-х была особо тяжёлая для меня и моих коллег, с которыми вместе проводил эксперимент по развивающему обучению во многих школах Грузии.

На нас обрушивался шквал злобной критики, писались доносы в партийные органы. Наша педагогика была названа буржуазной. Над нами нависла опасность.

Со своей стороны, я тоже начал обличать научную несостоятельность многих оппонентов, авторов программ и учебников, руководителей образования.

Это усугубляло положение нашей маленькой лаборатории.

И вот однажды научный руководитель лаборатории, известный психолог и мудрый человек Барнаб Иосифович Хачапуридзе сказал мне: «Не ожесточай врагов своих. Научись оппозиционера вовлекать в позицию».

Действительно, эта мудрость помогла мне стать терпеливым, мягким, понимающим. Меня начало покидать раздражение. А со временем многие наши оппоненты стали больше нас понимать и в дальнейшем — даже поддерживать, защищать.

Мы спаслись, спаслась наша педагогика.

Творящее терпение, которое я выдвигаю в качестве принципа гуманной педагогики, исходит из жизненного опыта. В последнее время оно было подкреплено в моём сознании восточной мудростью: «Утверждающий богат, отрицающий беден».

А вот как дети сделали моими учителями. После раздачи тетрадей для контрольных девочка Лела вдруг заплакала: «Не люблю математику... Не люблю математику... Всё красное, красное...» Девочка была возмущена обилием моих пометок красными чернилами.

С того дня и того урока я насовсем отбросил красные чернила, ибо познал самую яркую мудрость: каждый ребёнок — учебник божественной педагогики, и он сам собой открывается на той странице, которую ты в состоянии освоить на сегодняшний день. Однако нужно понять, что дети не только воспитываются и учатся у тебя, но всеми усилиями воспитывают и учат тебя, делают из тебя постоянного для себя учителя.

Отсюда — моё глубокое уважение и признательность детям — моим учителям.

Несколько лет тому назад в одном интервью Дмитрия Сергеевича Лихачёва я вычитал фразу: «Воспитываться в моральном климате памяти».

«Как это может быть?» — подумал я и начал копаться в себе с целью найти возможность самовоспитания. Во мне всплыли образы любимых людей, ушедших из жизни.

Это был мой отец, погибший в Крыму в 1942 году.

Это была моя мама, преданную любовь которой чувствую по сей день.

Это была моя бабушка, которая сеяла во мне веру своей праведной жизнью.

Это была моя учительница, Варвара Вардиашвили, свет которой спас меня.

Я решил написать им письма в Небеса. Находясь в этом необычном состоянии, я понял: в доброй памяти воспитание и совершенствование может продолжаться до бесконечности, независимо от возраста и изменённой среды.

Что сделала во мне моральная память?

Укрепила веру — это от бабушки.

Я углубился в понимание преданности — это от отца.

Я пережил истинный смысл заботы — это от матери.

Я почувствовал значимость педагогической мудрости — это от своей учительницы.

В этом моральном климате памяти то и дело я обнаруживаю свежие всходы тех добрых семян, которые когда-то сеяли во мне садовники моего детства.

Как важно, думаю я сейчас, чтобы взрослые, окружающие детей и воспитывающие их, думали, заботились об их моральном климате памяти в будущем.

Три дня Чтений — это наши глубокие раздумья о том, как нам всем и каждому в отдельности жить лучшей педагогической жизнью.

Мы понимаем, что Сердце, Сознание и Любовь в каждом из нас есть первоисточники обновления образования.

Нам нужно помочь друг другу разобраться в путях самовоспитания и самосовершенствования.

Эти три дня, которые достаются нам в силу наших духовных устремлений, должны изменить, обновить каждого из нас. Надо, чтобы мы вернулись к нашим детям, ученикам, коллегам, родным как очищенные алмазы, излучающие новые лучики вечного света.

Наконец, дорогие коллеги, задам вам задачу в виде притчи.

Вообразите, что вы и мечта подружились.

— Давай погонимся за Синей Птицей, — сказала вам Мечта.

— Давай, — согласились вы.

В погоне за Синей Птицей вы неожиданно воспарили над бездной.

Вы испугались.

— Я упаду... Хочу обратно! — закричали вы.

Мечта встревожилась:

— Не думай о падении, думай о Синей Птице...

— Но я же упаду!..

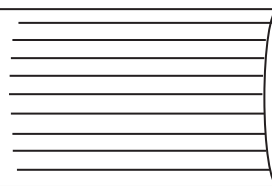
— Держись за меня... — сказала вам Мечта.

В мгновение ока вам нужно решить: отчаиваться и вернуться обратно или, держась за Мечту, лететь дальше.

И как вы решите?

И что, по-вашему, лучше: жить, как бы находясь в прыжке над бездной, или жить, не отрывая ног от земли?

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»  
2009, № 1 (7)**



**Александрова Вера Геннадьевна** — доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории гуманной педагогики НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

**Амонашвили Шалва Александрович** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией гуманной педагогики НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

**Богуславский Михаил Викторович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

**Белова Софья Сергеевна** — научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества, кандидат психологических наук ИП РАН.

**Браткова Маргарита Владимировна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами развития «Института коррекционной педагогики» УРАО, старший преподаватель факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Геворкян Елена Николаевна** — проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор.

**Колоскова Оксана Петровна** — учитель начальных классов гимназии № 14 г. Одинцово Московской области, аспирант кафедры математики и методики ее преподавания в начальной школе ГОУ ВПО МГПУ.

**Недрогайлова Елена Александровна** — учитель начальных классов, соискатель кафедры педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Небрятенко Сергей Владимирович** — старший преподаватель учебного центра подготовки сотрудников УВД Астраханской области, подполковник милиции, соискатель кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Овсянникова Виктория Владимировна** — кандидат психологических наук, старший преподаватель Института психологии им. Л.С. Выготского.

**Погодина Светлана Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического развития ГОУ ВПО МГПУ.

**Подгорная Алла Константиновна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Поставнева Ирина Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Русецкая Маргарита Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновационной деятельности, директор НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

**Стойлова Любовь Петровна** — кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Черноземова Елена Николаевна** — доктор филологических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ.

**Яковлева Ирина Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 1 (7), 2009

**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: 20.02.2009 г. Формат 70×108 1/16.  
Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж: 1 000 экз.