

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 1 (15)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2011**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY**

**№ 1 (15)**

**Published since 2007  
Quarterly**

**Moscow  
2011**

### **Редакционный совет:**

- Рябов В.В.** ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
председатель
- Геворкян Е.Н.** проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
заместитель председателя
- Атанасян С.Л.** проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
- Русецкая М.Н.** проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент

### **Редакционная коллегия:**

- Савенков А.И.** доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор  
главный редактор
- Вачкова С.Н.** кандидат педагогических наук, доцент  
заместитель главного редактора
- Амонашвили Ш.А.** доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО
- Богуславский М.В.** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
- Воропаев М.В.** доктор педагогических наук, доцент
- Веракса Н.Е.** доктор психологических наук, профессор
- Данилюк А.Я.** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
- Зиновьева Т.И.** кандидат педагогических наук, доцент
- Козлова С.А.** доктор педагогических наук, профессор
- Курочкина И.Н.** доктор педагогических наук, доцент
- Коньшева Н.М.** доктор педагогических наук, профессор
- Приходько О.Г.** доктор педагогических наук, профессор
- Резаков Р.Г.** доктор педагогических наук, профессор
- Романова Е.С.** доктор психологических наук, профессор
- Фельдштейн Д.И.** доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО
- Ямбург Е.А.** доктор педагогических наук, почетный профессор ГОУ ВПО МГПУ, член-корреспондент РАО

**Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Богуславский М.В.* Жизнь отдаю детям: Шалва Александрович Амонашвили (К 80-летию со дня рождения)..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Идобаева О.А., Подольский А.И.* О концептуальных вопросах построения учебного курса «Психология здоровья»..... 17
- Савинков В.И.* Миграция научно-педагогических кадров как фактор ослабления интеллектуального потенциала страны..... 24

### Психология

- Шиян И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского..... 34
- Айгунова О.А.* Особенности эмоционального интеллекта у математически одаренных в юношеском возрасте..... 44

### Теория и практика обучения и воспитания

- Гуськова С.К.* «Школа Жизни» Шалвы Амонашвили..... 50
- Шишова М.И.* Гуманно-личностное образовательное пространство как феномен гуманной педагогики ..... 58
- Макаров М.И.* Педагогическая вера в гуманной педагогике..... 65

### История педагогического и психологического образования

- Павлова Т.Л.* Историко-культурное прошлое и будущее гуманной педагогики в осознании феномена Ш.А. Амонашвили..... 71
- Елиашвили М.Н., Даирова Р.А.* История развития психосоматики в отечественной науке..... 79

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Ишмуратова Е.М.* Дети раннего возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: психолого-педагогическая характеристика и прогноз ..... 88

**Сравнительная педагогика**

- Осипенко Л.Е.* Интеграция традиций современных научных школ в исследовательские коллективы школьников ..... 96

**Страницы молодых ученых**

- Прохоров Р.Е.* Влияние стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте ..... 106
- Хусид А.Д.* Психологическая экспертиза информационной продукции на примере анализа смыслов, транслируемых мультсериалами ..... 113

**Научная жизнь**

- Александрова В.Г.* Дарящий радость откровения (Отдельные штрихи к портрету Ш.А. Амонашвили) ..... 119

**Аннотации и ключевые слова ..... 127****Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология»,  
2011, № 1 (15) ..... 135****Требования к оформлению статей ..... 139**

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

- Boguslavsky M.V.* I Give My Life to Children: Shalva Aleksandrovich Amonashvili (To the 80<sup>th</sup> Anniversary) ..... 8

### **Problems of Professional Preparation**

- Podolsky A.I., Idobaeva O.A.* On Conceptual Background “Health Psychology” Course Construction ..... 17
- Savinkov V.I.* Scientific and Teaching Personnel Migration as a Weakening Factor of the Country’s Intellectual Potential ..... 24

### **Psychology**

- Shiyan I.B.* Structural-dialectical Developmental Psychology and L.S. Vygotsky’s Cultural-historical Theory ..... 34
- Aigunova O.A.* Distinctive Features of Mathematically Talented Young’s Emotional Intellect ..... 44

### **Theory and Practice of Learning and Upbringing**

- Guskova S.K.* «School of Life» by Shalva Amonashvili ..... 50
- Shishova M.I.* Humane Personal Education Space as a Phenomenon of Humane Pedagogy ..... 58
- Makarov M.I.* Pedagogical Belief in Humane Pedagogy ..... 65

### **History of Pedagogical and Psychology Education**

- Pavlova T.L.* Historical-cultural Past and Future of Humane Pedagogy in Grasping the Phenomenon of Sh.A. Amonashvili ..... 71
- Eliashvili M.N., Dairova R.A.* Psychosomatics as a Science. Its Evolution in Russia ..... 79

**Special Pedagogy and Special Psychology**

- Ishmuratova E.M.* Early-aged Children with Indistinctive Developmental Deviations: Psychological and Pedagogical Description and Prognosis..... 88

**Comparative Pedagogy**

- Osipenko L.E.* Application of Modern Scientific Schools' Traditions in Research Activities Organization in Secondary Schools ..... 96

**Young Scientist's Pages**

- Prohorov R.E.* The Impact of Stress on the High-School Students' Behavioral Peculiarities..... 106
- Khusid A.D.* Psychological Examination of Information Production on the Material of Purports Rendered in Cartoon Series ..... 113

**Scientific Life**

- Aleksandrova V.G.* The One Who Gives the Joy of Revelation (A Brief Sketch of Sh.A. Amonashvili)..... 119

**Summaries and Keywords ..... 127****MCPU Vestnik Authors, Series «Pedagogic and Psychology».**

- 2011, № 1 (15) ..... 135**

**Style Sheet..... 139**

**М.В. Богуславский**

**Жизнь отдаю детям:  
Шалва Александрович Амонашвили  
(К 80-летию со дня рождения)**

**С** чего начинается педагогика? С узких улочек старой Варшавы, с приюта для еврейских детей-сирот «Наш дом» как у Януша Корчака?

С напоенной полынным ароматом украинской степи, прохлады ставка, песни жаворонка в голубом небе. Со «Школы радости» для крестьянских детей, как у Василия Сухомлинского?

Или как у Шалвы Александровича Амонашвили с залитого солнцем Тбилиси, рассказов стариков из родного села Бушети. Дара дедушки, подарившего образ мудреца, умеющего разговаривать с виноградной лозой и смотреть на мир философски. И света бабушки с ее всепоглощающей добротой и всепрощением. С первых уроков добра отца Александра Дмитриевича, директора самой большой в Тбилиси типографии, отказавшегося от брони и погибшего в 1943 году в Крыму. И уроков сердечной справедливости матери — Марии Ильиничны — красивой и умной женщины, которая уберегла своих детей, не потеряв и верности ушедшему на войну мужу. С удивительной учительницы литературы Варо Вардиашвили, которая целый год, отбрасывая всякие программы, читала и размышляла с семиклассниками о поэме «Витязь в тигровой шкуре» — Евангелии для грузина. Она заложила в Шалве Александровиче то, что впоследствии стало смыслом его жизни, — образ гуманного учителя.

Сейчас невозможно представить, что Амонашвили мог посвятить себя другой профессии. Однако в юности он писал незаурядные стихи (и даже имел среди сверстников почетное прозвище Поэт), мечтал стать журналистом. И его, окончившего школу с золотой медалью, должны были без экзаменов принять на факультет журналистики в Тбилисский университет. Но не приняли...

Отец Шалвы Александровича очень хотел, чтобы сын стал дипломатом. И исполняя его желание, Амонашвили с отличием закончил факультет востоковедения Тбилисского университета (отделение персидского языка и исто-



рии Ирана), занимался переводами с персидского (кстати, и сейчас Шалва Александрович наизусть в подлиннике читает Омара Хайяма).

Но судьба уже перевела невидимые стрелки, и в 1951 году в 20 лет параллельно с учебой в университете Амонашвили начинает работать в школе, став пионервожатым, и понимает, что другой жизни, кроме педагогической, у него не будет.

Конечно, это был необычный пионерский вожатый, который устраивал для детей интересные походы, например, из Тбилиси через перевалы до Мцхеты поднимались на Джварский монастырь. По пути оставляли некие секретные записочки, а потом другой отряд шел по тому же пути. В этих походах дети приобретали ценные знания и навыки, а главное, закреплялась дружба и приходила любовь к родине.

Как-то вожатый взял своих пионеров и повел их в Кашути — это древнейший храм IV-го века в центре Грузии. А на другой день Амонашвили вызвали в райком комсомола. И там его друг, секретарь райкома комсомола сказал: «Знаешь, что? Давай не делай этого больше, не надо. А то потом я тебя защищать не смогу». Сколько раз еще в своей педагогической жизни придется Шалве Александровичу услышать в свой адрес эту фразу...

Вхождение Амонашвили в педагогическую науку оказалось стремительным. В 1958 году он закончил аспирантуру при НИИ педагогики им. Я.С. Гогебашвили и в 1960 г. защитил кандидатскую диссертацию по педагогике. А в 1972 году в 40 лет защитил докторскую диссертацию по психологии в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. В 1985 году Ш.А. Амонашвили был избран членом-корреспондентом, а в 1989 году — действительным членом АПН СССР.

По вертикали развивалась и профессиональная карьера ученого. С 1958 года по 1991 год Ш.А. Амонашвили работал в НИИ педагогики Грузии — лаборантом, научным сотрудником, учёным секретарём, заведующим лабораторией, заместителем директора, директором, генеральным директором Научно-производственного педагогического объединения. С 1991 по 1998 год заведовал кафедрой начального образования в Педагогическом университете им. С.С. Орбелиани г. Тбилиси. А с 1998 года и по сей день работает заведующим лабораторией гуманной педагогики в ГОУ ВПО Московский городской педагогический университет (МГПУ).

Ш.А. Амонашвили — академик Российской академии образования, Лауреат Государственной премии Российской Федерации, иностранный член Украинской академии педагогических наук. Кроме того, он — почетный доктор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария); заслуженный профессор Московского городского педагогического университета; почетный профессор ряда университетов разных стран.

Однако внушительный и вызывающий искреннее уважение перечень всех этих званий и должностей не передает главного. Место, которое занимает Шалва Александрович Амонашвили в современном российском образовании уникально — это великий педагог, самобытный духовный мыслитель, навсегда прописанный и укорененный в Мире Детства.

Разумеется, как и у всякого крупного ученого, процесс формирования системы идей и взглядов Шалвы Александровича Амонашвили занимает длительный период — более полувека — и включает ряд взаимосвязанных этапов. Целостное изучение трудов Ш.А. Амонашвили дает основания выделить и сущностно охарактеризовать пять основных периодов становления, развития и реализации его учения о гуманной педагогике.

**Первый период — Обретение смыслов**, охватывает время с конца 1950-х годов до начала 70-х годов.

**Второй период — Утверждение смыслов**, хронологически занимает 1970-е годы.

**Третий период — Расширение смыслов**, приходится на 1980-е годы — первую половину 90-х годов.

**Четвертый период — Возвышение смыслов**, охватывает время со второй половины 1990-х годов — по 2006 год.

**Пятый период — Воплощение смыслов** — с 2007 года — по настоящее время.

Охарактеризуем подробнее выделенные периоды.

На протяжении **первого периода — обретения смыслов — охватывающего время с конца 1950-х годов до начала 70-х годов** главным содержанием творческого поиска Амонашвили стало **формирование дидактических основ, методики и технологий гуманной педагогики**.

В это время Ш.А. Амонашвили плодотворно занимается научной деятельностью в составе коллектива лаборатории экспериментальной дидактики для исследования проблем начального обучения НИИ педагогики им. Якова Гогешашвили. Научно-исследовательская деятельность лаборатории была многослойна и напоминала матрешку. Самую большую задачу представлял эксперимент по определению нового содержания, форм и методов развивающего начального обучения, в том числе обучения детей с 6 лет в условиях школы. Так определилось основное направление исследований Амонашвили — начальное обучение.

В рамках этого предмета выделились три его внутренних вектора исследовательских задач:

- обучение детей шестилетнего возраста;
- безотметочное обучение;
- основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах.

Даже простой перечень этих задач вызывает преклонение перед смелостью, актуальностью и значимостью творческих поисков. А ведь Шалва Александрович был в то время совсем молодым человеком. В начале 60-х годов ему только перевалило за 30 лет.

Но самое удивительное, что и это еще не все. Серьезные **исследовательские задачи выступали лишь формой, внутри которой жило и развивалось главное — гуманистический подход к детям как философия образования**. Цель образовательной деятельности в рамках эксперимента по обуче-

нию детей с 6 лет, начатого в 1961 году была ошеломительно простой — вырастить хороших людей. Вот как вспоминает Шалва Александрович об этом этапе его педагогической деятельности: «Была поставлена задача — уйти от авторитаризма. Я отучался кричать, наказывать, смотреть на детей сверху вниз, старался не ущемлять их чувство собственного достоинства. Дети начинали всё больше мне доверять, спешили поговорить и поспорить со мной».

**Второй период — утверждение смыслов, хронологически занимающий 1970-е годы**, уже без эзопова языка был посвящен широкомасштабной экспериментальной разработке и реализации гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе. На протяжении этого периода была создана и экспериментально апробирована модель целостного образовательного процесса гуманной педагогики.

В начале 70-х годов исследователи пришли к выводу, что теория общего развития требует обогащения концепцией мотивационной деятельности, и поэтому для них особое значение приобрела задача воспитания мотивов познавательной и других видов личностной и общественной деятельности. С этими новыми и многократно усложнившимися направлениями поисков интегрировались и прежние тренды, связанные с безотметочным обучением и обучением детей с 6 лет. Педагоги-подвижники под руководством Амонашвили в это время разработали новую систему обучения в начальной школе, особенно изучения русского и родного языков.

Однако все это давалось Ш.А. Амонашвили и его коллективу единомышленников-энтузиастов с очень большими трудностями. Было крайне тяжело пронести свои идеи очеловечивания, гуманизации педагогического процесса сквозь толщу не только традиционных авторитарных педагогических стен, но, что еще важнее, сквозь уклады государственно-общественной жизни, основанные в то время тоже на принципах авторитаризма и единоначалия.

Можно представить, как чувствовали себя и что переживали педагоги-гуманисты из лаборатории экспериментальной дидактики, когда то и дело читали в газетах, слышали в грозных разносах на коллегии Министерства просвещения Грузии, что они, оказывается, развивают буржуазные концепции «свободного воспитания», отошли от цели коммунистического воспитания, идут против постановлений ЦК 30-х годов о школе, опровергают классиков педагогики, не признают достижений советской педагогической науки и даже борются против известного грузинского педагога Гогешашвили, в институте имени которого они работали.

Более 20 лет Амонашвили приходилось жить под постоянным идеологическим силовым давлением и, тем не менее, оставаться оптимистом, верным идее возможности и необходимости гуманизации педагогического процесса, необходимости ставить во главу угла личность ребенка. Да еще организовать при этом массовый педагогический эксперимент.

Лабораторию экспериментальной дидактики то закрывали, то открывали, сотрудников то увольняли, то оставляли — условно. Выстоять помогала твердость

педагогических убеждений, энтузиазм учителей-экспериментаторов. Несгибаемость крепла в содружестве ученых и учителей-практиков, когда ученые олицетворяют Учителя-мастера, а учителя втягиваются в научные поиски.

А силу педагоги-гуманисты черпали в детях, которые все больше и больше открывали перед ними безграничность своих природных дарований, в детях, рожденных для того, чтобы стать честными, добрыми, целеустремленными людьми и познать действительность. Большое влияние оказывала поддержка родителей, коллег-учителей, ученых, особенно выдающегося психолога Артура Владимировича Петровского. А иной раз руководителей, имеющих административную идеологическую власть, и журналистов, пропагандирующих творческие поиски.

Обстановка для Ш.А. Амонашвили начала постепенно меняться в лучшую сторону **на третьем периоде — расширения смыслов, который приходится на 1980-е годы – первую половину 90-х годов. Главным достижением этого периода стало создание теории гуманного образования.**

Гуманистический подход к ребенку продвинулся в это время еще дальше: стало ясно — чтобы охватить в педагогическом процессе целостную личность ребенка, а педагогический процесс был направлен на воспитание и развитие свободной личности ребенка, надо не готовить ребенка к жизни, а воспитывать в нем саму Жизнь. Вслед за научными продвижениями исследователи обновляли научные программы, создавали новые учебники, совершенствовали методические установки.

В 1980-е годы Амонашвили становится самым известным и уважаемым педагогом в стране. Он создает уникальное научно-производственное педагогическое объединение. В него, кроме экспериментальной школы № 1 им. Ушинского, в которой лаборатория экспериментальной дидактики более двух десятков лет вела творческие поиски, и НИИ педагогики Министерства просвещения Грузинской ССР им. Гогешашвили, с 1983 по 1991 годы возглавляемого Шалвой Александровичем, входили две сельские школы, детский сад, профессионально-техническое училище, школа искусств и спортивный комплекс.

А учителя страны захлеб читали выходящие одна за другой многомиллионными тиражами мудрые книги Шалвы Александровича «Созидая человека» (1982); «Здравствуйте, дети!» (1983); «Как живете, дети?» (1986); «Единство цели» (1987). Перенимали приемы Учителя: ответ на ухо, «секретные письма» ученикам, преднамеренные ошибки — особый методический прием, развивающий критичность ума, внимательность, веру в свои силы.

И здесь необходимо подчеркнуть один важный аспект, без которого невозможно понять творчество Амонашвили. Долгое время он **добивался права не только писать, что думал, но и тем стилем — художественным, поэтичным, насыщенным метафорами, который был ему столь органичен.** Выход в свет по инициативе в то время генерального директора издательства «Просвещение» Дмитрия Дмитриевича Зуева, трехмиллионным тиражом книги Шалвы Александровича «Здравствуйте, дети!» стал выдающимся со-

бытием, продолжившим традиции художественно-исповедальных произведений великих педагогов.

Только очень ограниченные и скучные люди думают, что педагогическая теория заключена исключительно в научно-педагогических трудах и учебниках по педагогике. На самом деле в золотой фонд педагогической классики, которая не пылится на полках, а по сию пору притягивает к себе магическим магнитом идущую в педагогику молодежь, как раз вошли в основном произведения художественные или с ярко выраженной публицистической направленностью. Если даже ограничиться XX веком, то сразу вспоминаются «Годы исканий» С.Т. Шацкого, «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского, «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили, «Последняя книга» С.Л. Соловейчика...

Ситуация вокруг Ш.А. Амонашвили и его деятельности стала еще благоприятней в конце 80-х годов. Амонашвили становится признанным и харизматичным лидером Творческого союза учителей. Более того, его избирают от профессиональных союзов депутатом Верховного Совета СССР.

И здесь он в полной мере проявил себя несгибаемым рыцарем гуманной педагогики. Вот отрывок из его выступления на Съезде народных депутатов 1 июня 1989 года.

«Хочу сказать пару слов о состоянии школы, которая порождает много наших проблем, и впредь будет порождать. Наша школа стала крайне авторитарной. Видимо, это закономерное явление, ибо в течение долгих лет сам авторитаризм господствовал во всей нашей стране. И этот авторитаризм, как в зеркале, отразился и в школе тоже.

Давление на детей — конец свободы, нет живой мысли. А учитель как самая главная фигура, как авторитет стоит перед своими детьми. И, кстати сказать, возникает такой парадокс: с одной стороны, учитель — самый напуганный человек в нашей стране, ибо над ним всегда стояла очень широкая сеть и система: инспектура и приказы, постановления. Все это ограничивало движение учителя к живой мысли.

И с другой стороны — этот напуганный человек запугивает своих учеников в классе. Нам нужно освободиться от такого состояния школы. И если не будет в школе демократизма, гласности, если не будет гуманного подхода к ребенку, к личности ребенка, мы потеряем душу в школе».

Однако распад СССР, приход в Грузии к власти Гамсахурдиа ставит крест на деле жизни Амонашвили. Его обвиняют в русификации и лишают всего — института, лаборатории, школы. Он вынужден покинуть Грузию. Это был тяжелейший удар, но не сломивший Шалву Александровича — человека, наделенного редким сочетанием качеств: ярким талантом, жизненной наивностью (большой ребенок) и несгибаемым упорством в достижении выстраданных целей.

Шалва Александрович продолжает свою педагогическую деятельность сначала в Екатеринбурге, а затем в Москве.

**Четвертый период** — **возвышение смыслов** — охватывает вторую половину 1990-х годов – 2006 год. Во второй половине 90-х годов Амонашвили вместе с другом и сподвижником Д.Д. Зуевым издают уникальную стотомную «Антологию гуманной педагогики». С 1998 года Шалва Александрович Амонашвили руководит Лабораторией гуманной педагогики при Московском городском педагогическом университете (МГПУ), он — глава Издательского Дома Шалвы Амонашвили.

**Качественно новым этапом в творчестве Шалвы Александровича стало создание им на протяжении этого важнейшего периода новой философии образования, которую он называет «Школой Жизни». По сути, это означало завершение процесса формирования педагогической системы Ш.А. Амонашвили.**

Вот как он рассказывает об атмосфере, в которой создавалось это учение: «Писал я Трактат в моём селе Бушети. Стояла жара в деревне, но величие Кавказских снежных гор и облаков над ними, в которые я вглядывался каждый раз, как только поднимал голову, чтобы “ловить” мысли, вливалось в меня терпение небес и устремлённость горных водопадов.

В те жаркие дни творческого вдохновения была рядом женщина, которая, как всегда, охраняла мой душевный покой и поощряла душевный порыв, читала книги и подавала мысли, просматривала рукописи и давала советы. Ей, моей жене, Валерии Гивиевне Ниорадзе, я ещё раз, теперь уже во всеуслышание, объясняюсь в любви».

Ведущим принципом Школы Жизни Амонашвили провозглашает **развитие и воспитание в ребенке жизни с помощью самой жизни**. И хотя в своем трактате «Школа Жизни» он раскрывает основные положения гуманно-личностной педагогики только начальной ступени образования, его подходы сохраняют свое значение и для последующих ступеней школьного образования.

Школу Жизни Ш.А. Амонашвили определяет как пространство, насыщенное процессом образования. Понятие «образовательный процесс» он отождествляет с понятием «педагогический процесс» и подчеркивает, что этот процесс «прозрачен, как воздух, но так же необходим для жильцов Школы Жизни, устремленных к развитию, взрослению и свободе, как воздух».

Школа Жизни Ш.А. Амонашвили зиждется на следующих *трех постулатах*.

**Первый постулат:** ребенок есть явление в земной жизни, а не случайность. Он рождается на зов людей, как друг, он необходим другим людям.

**Второй постулат:** ребенок как явление несет в себе свою жизненную задачу, жизненную миссию, которой должен служить. Его служение должно быть обращено на благо людей.

**Третий постулат:** ребенок — высшее творение Природы и Космоса. Он несет в себе такие их черты, как могущество и безграничность, стремится к одухотворению своей природы, к познанию.

Вера в ребенка, по убеждению Амонашвили, согласно этим постулатам, есть оправдание педагогической деятельности, а деятельность — углубление

веры. Вера в ребенка позволяет строить оптимистический, гуманный педагогический процесс.

На данном этапе появилось и новое, очень значимое изменение в стиле своегообразии произведений Шалвы Александровича. Он работает теперь в двух взаимосвязанных жанрах: педагогических трактатах, написанных на выдающемся литературном уровне, и создает художественно-педагогические произведения: сказки и притчи.

**Пятый период — воплощения смыслов — начинается с 2007 года и продолжается по настоящее время. Главным направлением творческих поисков в этот период стала диссеминация гуманной педагогики среди педагогов России, стран СНГ и Балтии.**

Шалва Александрович рука об руку со своей женой и сподвижником Валерией Гивиевной Ниорадзе ведут активную творческую жизнь: проводят семинары и мастер-классы. В Москве создан Международный Центр Гуманной Педагогики, который ежегодно проводит Международные Педагогические Чтения. В них принимают участие учителя, воспитатели, работники образования, родители, учёные — всего ежегодно более чем 800 человек. Чтения объединяют учителей из всех государств, составлявших ранее Советский Союз. Тема каждых чтений помогает участникам осмыслить разные аспекты гуманной педагогики.

Лаборатория гуманной педагогики ввела на факультетах МГПУ спецкурсы — «Основы гуманной педагогики», «Культура учителя гуманного типа мышления». В МГПУ ежегодно проводится конкурс среди студентов и аспирантов на лучшую работу по гуманной педагогике и выдаётся 5–10 премий. Под научным руководством Лаборатории система гуманно-личностного подхода осуществляется в экспериментальных школах.

**Характеризуя всю эту многогранную деятельность Ш.А. Амонашвили, с сердечной благодарностью подчеркнем, что она получает всемерную и действенную поддержку ректора МГПУ, члена-корреспондента РАО, профессора Виктора Васильевича Рябова и руководства университета.**

\* \* \*

Одна из ведущих идей профессионализма в концепции Ш.А. Амонашвили — мысль о том, что учителем новой школы — Школы Жизни — должен быть человек, служащий достижению высшей цели человечества, целям планетарной и космической эволюции – воспитанию высокоразвитого и образованного человека, опережающего общество и способного вести его за собой.

Все эти положения целиком относятся к самой личности Шалвы Александровича. Амонашвили удивительно гармоничный человек, излучающий добро и свет.


И не случайно фамилия Амонашвили переводится как солнечный человек. Несомненно, личность Мастера — это один из основных элементов его системы. Кажется, убери это солнечное излучение души, удивительно пропорциональное сочетание игры и труда, спонтанности и продуманности каж-

дого шага на уроке и в жизни, и эффект замечательной системы померкнет, а она сама превратится в набор дидактических методов и предписаний.

По счастью этого не происходит, поскольку гуманная педагогика Амонашвили — это не просто метод, рожденный гением, но объективно существующая духовная реальность, которую постепенно учитель открывает вначале в своем сердце и сознании, а затем помогает открыть своим ученикам.

Сделать это не так просто, каждый шаг к цели представляет собой нелегкий труд, требующий терпения, изобретательности и великой любви к своему делу. Но как же может быть иначе, если гуманная педагогика — это непрерывное восхождение к совершенству.





## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**О.А. Идобаева,  
А.И. Подольский**

### **О концептуальных вопросах построения учебного курса «Психология здоровья»**

**Н**е нуждается в доказательствах утверждение о том, что человеческий потенциал определяет могущество страны и государства, выступает в качестве основного фактора развития общества. Социально-экономические изменения, происшедшие в нашей стране, определили приоритет рыночных отношений, оставив самого человека на втором или даже третьем плане, что не замедлило сказаться на его состоянии здоровья и психологическом благополучии. Одной из причин этому была исторически сложившаяся низкая оценка и самооценка человеческой жизни в общественном и индивидуальном сознании. Начиная с начала 90-х годов, наша страна вошла в зону «естественной убыли», когда число родившихся стало меньше числа умерших. В 1990-х годах средняя продолжительность жизни населения нашей страны составляла 69,2 года, а в 2000 г. — лишь 64,2 года. По данным Росстата естественная убыль населения РФ (число родившихся минус число умерших) за январь – ноябрь 2010 года составила 226,7 тыс. человек, увеличившись на 2,4 тыс. человек к тому же периоду прошлого года.

В перечне основных идей и постулатов, обозначенных в концепциях Всероссийских Форумов «Здоровье нации — основа процветания России» обозначено: «Здоровье нации — сфера взаимных интересов и взаимной ответственности государства, общества и личности, где интересы и ответственность личности имеют решающее значение». Оказывается, наиболее значим в развитии отклонений в состоянии здоровья человека — образ жизни. К образу жизни относится, прежде всего, состояние психологической сферы человека. Ведь от того, как человек воспринимает мир, зависит и его ответная реакция, то есть его поведение, его поступки, жизненные стратегии. Образ жизни человека приблизительно на 50% (данные различных исследований колеблются вокруг этой цифры) определяет его здоровье. Говоря об образе жизни, нельзя не обратить внимания на то, что шоковая модель трансформационных преобразований общественно-

экономической системы развивалась фактически в противоречии с процессами возможностей биологической и психологической адаптации человека к меняющимся условиям жизни. Роковую роль сыграл хронический стресс, снижающий сопротивляемость организма и вызывающий развитие патологических изменений. Наряду со стрессом, действовал и другой механизм, связанный с нарушениями «динамического стереотипа высшей нервной деятельности» (по И.П. Павлову), который обеспечивает устойчивое и экономное функционирование организма. Нарушение динамического стереотипа не только не мобилизует адаптационных механизмов организма, но и вызывает развитие различных патологий, в том числе депрессий и других психических нарушений.

Формирование здорового образа жизни — одно из необходимых условий решения задачи по всестороннему оздоровлению граждан России. Образ жизни в первую очередь определяется мировоззрением человека, его ценностными ориентациями, уровнем развития личности. Современные молодые люди оказались в условиях предельной нестабильности общественного сознания, смятения и неуверенности в завтрашнем дне, когда отвергнуты идеалы в предшествующем периоде развития нашего общества, но, в то же время, еще не найдены новые, адекватные происходящим переменам, ориентиры для предстоящего развития, профессионального, личностного, национального самоопределения. Поэтому современной молодежи очень трудно самостоятельно выделить и усвоить нормы взрослой жизни, сформировать мировоззрение, адекватное для реализации здорового образа жизни.

Психологическая практика, система образования должны принять самое активное участие в личностном развитии современной молодежи, формировании у подрастающего поколения адекватного мировоззрения и психологических механизмов, влияющих на выбор смысложизненных ориентаций, которые можно охарактеризовать как здоровый образ жизни. Значительная роль в этом принадлежит высшей школе. Ведь становление человека и как личности, и как субъекта профессиональной деятельности осуществляется в процессе профессиональной подготовки, освоения профессии и последующего самостоятельного выполнения профессиональной деятельности.

Если мы говорим о профессиональном и личностном развитии, то встает вопрос об «эталонной» модели личности. С этой целью педагогическая психология все чаще обращается к теориям личности экзистенциально-гуманистического направления (К. Роджерс, Ф. Перл, В. Франкл и др.). Известный психолог А. Маслоу обосновывает фокусировку внимания на процессе самоактуализации: «Как следует приступать к обучению, например, инженеров? Ответ очевиден: мы должны научить людей быть креативными, именно в том смысле, чтобы они были готовы принять новое, умели импровизировать. Они должны не бояться перемен, уметь сохранять спокойствие в бурном течении нового и по возможности приветствовать все новое. В самом основном это относится и к подготовке руководителей, лидеров и администраторов в бизнесе и индустрии. Это должны быть люди, способные взять под контроль стремительное и неизбежное устаревание только

что внедренного в производство продукта, только что освоенного способа производства» [3: с. 681]. По А. Маслоу к характеристикам самоактуализирующейся личности относятся: принятие себя и других такими, какие они есть, объективное восприятие реальности, свобода от стереотипов, потребность в самостоятельности, независимость, нонконформизм, увлеченность и преданность какому-либо делу, умение осуществлять выборы, возникшие в силу необходимости, и умение отвечать за последствия принятого решения, поиск в жизни высших ценностей (истина, красота, добро, совершенство, всесторонность), наличие «социального интереса», творческий подход к жизни, нахождение нового в известном, простота и естественность поведения, спонтанность, доброжелательное отношение к окружающим.

Понятно, что высшее образование, в рамках которого личность начинает профессионализироваться, не должно рассматриваться только как процесс усвоения знаний и формирования профессиональных навыков и умений; его следует рассматривать и как процесс становления характера, как процесс личностного развития профессионала.

Мы считаем, что значительными возможностями в этом отношении обладают учебные дисциплины, в частности, курс «Психология здоровья». Практика преподавания нами данного курса позволяет сделать оптимистические выводы и выразить надежду о верности выбранных нами методологических основ построения курса «Психология здоровья». За основу теоретической базы было взято учение об ориентировочной деятельности как сущностной характеристике психики и предмете психологии П.Я. Гальперина. Говоря об ориентировочной деятельности как о предмете психологии, П.Я. Гальперин указывает, что ориентировочная деятельность не ограничивается одними интеллектуальными функциями. И потребности, и чувства, и воля не только нуждаются в ориентировке, но с психологической стороны представляют не что иное, как разные формы ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях, разных задачах и с разными средствами их решения. «Психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность и все стороны каждой из ее форм. Претензии психологии оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; что именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции. Потому что самое важное в жизни — правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение» [1: с. 142].

Понимая под предметом психологии ориентировочную деятельность, можно определить **предмет** «Психологии здоровья» как ориентировочную деятельность в окружающей социальной ситуации, формирование адекватного действия, контроль и корректировку его исполнения с целью сохранения физического, психического и социального благополучия человека.

Важнейшей **задачей** курса «Психология здоровья» мы считаем формирование у студентов такой ориентировочной деятельности в жизни в социуме,

которая бы привела к адекватному действию, ведущему к состоянию физического, психического и социального благополучия. Иными словами — формирование мировоззрения человека, способствующего реализации здорового образа жизни.

**Методическую основу** учебного курса «Психология здоровья» составили основные положения шкалы поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин). Понятия составляют основную массу всех наук, усвоение понятий есть один из важных, главных объектов обучения на всех уровнях [2: с. 225]. Основное понятие в рамках указанного курса — психология здоровья. Как уже было сказано ранее, мы понимаем под предметом «Психологии здоровья» ориентировочную деятельность в окружающей социальной ситуации, формирование адекватного действия, контроль и корректировку его исполнения с целью сохранения физического, психического и социального благополучия. На первом занятии студенты выполняют тест (опросник, разработанный нами), позволяющий преподавателю составить представление об ориентировке студента (ценностной, смысловой, целевой и исполнительской) в проблемах психологии здоровья; об умениях оценивать состояние своего физического и психического благополучия; умениях находить факторы в собственной социальной ситуации развития и в социуме, негативно воздействующие на состояние здоровья; о том, какое место здоровье как ценность занимает в собственной иерархии ценностей и почему; какими знаниями, умениями, навыками обладает студент для поддержания оптимального уровня своего здоровья и др. Как правило, результаты тестирования показывают недостаточное развитие рефлексии, неумение видеть негативные факторы (психологические механизмы) как в социуме, так и в собственной личности, способствующие развитию физического и психического неблагополучия.

Ценность здоровья и его место в иерархии ценностей выражаются в форме социально-ожидаемых, декларативных ответов: «Здоровье — самая важная ценность», «Здоровье надо беречь», «Здоровье — это главное в жизни». В то же время собственное отношение к здоровью определяется фразами: «Мне еще рано думать о здоровье», «У меня халатное отношение к здоровью», «Здоровье меня не волнует» и др. На вопросы, касающиеся понимания того, какие человеку необходимы знания, умения и навыки, чтобы иметь физическое, социальное и психологическое благополучие, студенты дают ответы, касающиеся в основном вредных привычек и стресса. Вот примеры характерных ответов: «Правильно питаться, заниматься спортом, вовремя посещать врачей». Встречаются кажущиеся, на первый взгляд, глубоко осмысленными ответы на этот вопрос: «Необходимо иметь положительное душевное состояние, с любовью относиться к жизни, к людям, иметь цель в жизни и осмысленное существование, иметь самообладание, сохранять спокойствие и терпимость к окружающим, уметь адекватно воспринимать окружающий мир, уважение к себе и окружающим».

Объясним, почему такие глубокие по смыслу ответы студентов мы охарактеризовали как лишь кажущиеся глубоко осмысленными. Скорее всего, это тоже социально ожидаемые фразы. Дальнейшие вопросы и ответы на них

подтверждают наше предположение. На вопрос: «Каких навыков, умений и знаний из перечисленных вами не хватает лично Вам, чтобы иметь физическое и психологическое благополучие?», даются ответы: «Я считаю, что все перечисленные факторы присутствуют в моей жизни»; «Стараюсь все перечисленное выполнять, но есть, над чем работать»; «Не хватает времени делать зарядку и вовремя питаться, а так все выполняю»; «Не все в жизни зависит от меня, даже если я владею знаниями и умениями»; «Я стараюсь соблюдать здоровый образ жизни, но, безусловно, чего-то мне не хватает, так как физическое здоровье меня подводит, но я же еще молодой и всему сумею научиться». И в то же время на просьбу оценить в баллах свое физическое и психологическое здоровье даются в основном оценки «3» и «4» даже теми студентами, которые не видят негативных факторов в своей жизни и ведут здоровый образ жизни. На вопрос: «Как, какими средствами вы собираетесь довести оценку своего физического и психологического здоровья до состояния “отлично”?», мы получали в основном ответы: «Надеюсь, получу ответ после изучения этого курса»; «Работаю над самообладанием»; «Работаю над своими эмоциями»; «Чтобы иметь оптимальный уровень здоровья, мне не хватает умения быстро реагировать в сложных ситуациях»; «Мне не хватает мудрости и жизненного опыта». Таким образом, входной контроль показывает отсутствие адекватной ориентировки (как ориентировочной, так и исполнительной составляющих) в вопросах, касающихся физического и психологического здоровья.

Последующие занятия курса посвящены формированию мотивации к построению адекватной деятельности. Студентам необходимо быть ориентированными в проблеме, которую им предстоит решить, владеть основными знаниями об особенностях строения и функционирования человеческого организма, о материальном субстрате психических функций и поведенческих реакций, о механизмах развития дезадаптации, неврозов, психосоматических заболеваний и средствах противодействия этим состояниям. Так как курс «Психология здоровья» изучается на 4-м курсе (после изучения биологического цикла дисциплин, психофизиологии, клинической, дифференциальной психологии, психологии личности), на практическом занятии студенты выполняют работу по построению логических схем-взаимосвязей основных понятий и проблем, относящихся к психологии здоровья. На семинарских занятиях обсуждаются научно-прикладные исследования, данные статистических, социологических исследований, касающихся проблем физического и психического здоровья.

По П.Я. Гальперину «Мотивация — это не только энергетический момент, но и ориентирующий, направляющий, выделяющий в предмете и самом действии то, что важно для испытуемого. Ну, а то, что важно для испытуемого, определяет и значение средств, употребляемых для выполнения действия, и устойчивость этого действия, и многое другое. Есть внешняя мотивация, человек делает ради кого-то или чего-то, ради того, чтобы его похвалили, чтобы быть лучше других. А есть внутренняя мотивация — мотивация к процессу овладения знаниями. Вот такая мотивация нам и нужна. Мотивация — это основа, на которой дальше можно заниматься процессом обучения» [2: с. 196]. А важна для испытуемого

(в данном случае — студента) личностная значимость изучаемого материала. С учетом этого мы включили в следующий этап освоения предмета самодиагностику личности и психофизического состояния студентов, что способствует пониманию (осознанию, актуализации) человеком себя самого. Первая часть курса завершается написанием отчета по результатам психодиагностики собственной личности (уровень самоактуализации, индивидуально-типологические особенности, механизмы психологической защиты, уровень ситуативной и личностной тревожности) с анализом имеющихся факторов риска развития нездоровья и их учетом в дальнейшем личностном развитии. Затем в рамках индивидуальных консультаций по преподаваемому курсу преподаватель обсуждает отчет с каждым студентом.

Вторая часть курса посвящена обучению студентов проведению исследовательской работы в коллективе по проблемам психологии здоровья. Студенты учатся находить причинно-следственные связи в развитии выявленных нарушений.

Третья часть курса направлена на овладение системой психофизического саморегулирования, обучение решению проблемы и развитию креативности. В процессе данной работы студенты ведут дневник, в котором отмечают свои ощущения, переживания, психическое и физическое состояние, изменение этих состояний, взглядов, убеждений.

В ориентировочной деятельности П.Я. Гальперин выделяет четыре основные функции (или задачи): оценка конкретной ситуации; определение значения отдельных объектов этой ситуации по отношению к актуальной потребности; составление плана; контроль исполнения соответственно этому плану [2: с. 221]. Таким образом, в результате изучения курса «Психология здоровья» мы постарались решить эти четыре задачи.

Курс завершается повторным проведением входного теста. В качестве примера приведем один из ответов студентов: «После изученного курса у меня активизировались рефлексивные процессы, появились навыки управления своим состоянием. Важное и основное, что приобрелось мной благодаря курсу — это осознанность существующих проблем в сфере здоровья и образа жизни и осознанность своих действий в отношении своего здоровья».

Сравнение входного и выходного контроля, анализ диагностических отчетов студентов и дневниковых записей позволяет увидеть, смогли ли студенты сформировать полноценную ориентировку (ценностную, смысловую, целевую и исполнительскую составляющие) в предмете психологии здоровья, построить для себя схему ориентировочной основы деятельности и план исполнения для решения вопросов собственного психологического и физического благополучия.

Учебный курс «Психология здоровья», построенный согласно обозначенной концепции, апробирован в процессе подготовки психологов на факультете кадрового управления Всероссийской государственной налоговой академии. Полученные положительные результаты хоть и вдохновляют нас,

но и настраивают на дальнейшее совершенствование методологической базы преподаваемого курса. Учитывая опыт работы со студентами, обучающимися на других специальностях, мы приходим к выводу, что данный курс был бы актуальным и в учебных планах этих специальностей (юридических, медицинских, управленческих и т.д.), при некоторой коррекции, но при соблюдении общей концепции построения курса.

### *Литература*

1. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
2. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. – 400 с.
3. *Маслоу А.* Потребность в креативных людях / А. Маслоу // Психология зрелости. – Самара: Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2003. – С. 678–684.
4. *Римашевская Н.М.* Новое исследование проблем здоровья населения / Н.М. Римашевская, Е.В. Будилова, Л.А. Мигранова и др. // Народнонаселение. – 2006. – № 4. – С. 23–36.

### *Literatura*

1. *Gal'perin P.Ya.* Vvedenie v psixologiyu: ucheb. posobie dlya vuzov / P.Ya. Gal'perin. – M.: Knizhny'j dom «Universitet», 1999. – 332 s.
2. *Gal'perin P.Ya.* Lekcii po psixologii: ucheb. posobie dlya studentov vuzov / P.Ya. Gal'perin. – M.: Knizhny'j dom «Universitet»; Vy'sshaya shkola, 2002. – 400 s.
3. *Maslou A.* Potrebnost' v kreativny'x lyudyax / A. Maslou // Psixologiya zrelosti. – Samara: Izdatel'skij Dom «BAXRAM-M», 2003. – S. 678–684.
4. *Rimashevskaya N.M.* Novoe issledovanie problem zdorov'ya naseleniya / N.M. Rimashevskaya, E.V. Budilova, L.A. Migranova i dr. // Narodonaselenie. – 2006. – № 4. – S. 23–36.

**В.И. Савинков**

## **Миграция научно-педагогических кадров как фактор ослабления интеллектуального потенциала страны\***

**Р**езкое увеличение в последние десятилетия роли науки в экономической сфере и ее доли в совокупном продукте в значительной степени повысили ценность ресурсов интеллектуального труда. Не случайно забота о росте интеллектуального потенциала России занимает ведущее место в целеполаганиях государственной политики модернизации экономики, включающей в качестве органического элемента и модернизацию системы образования. Для закрепления кадров науки и системы профессионального образования, как отметил президент России Д.А. Медведев во вступительном слове на собрании Президентского совета в начале сентября 2010 г., в последние годы в стране было создано семь федеральных университетов, 29 вузов получили статус национальных исследовательских университетов; были созданы современные ресурсные центры регионального и межрегионального значения, обновилась материально-техническая и информационная база значительного числа ведущих вузов страны. В 2009 году консолидированный бюджет системы образования, причём без частных вкладов граждан, составил триллион 750 миллиардов рублей, а в 2010 году — триллион 850 миллиардов. Несмотря на это имеются ряд факторов, тормозящих укрепление интеллектуального потенциала страны. Это медленный рост престижа науки в глазах молодежи, в связи с чем средний возраст профессорско-преподавательского состава вузов России составлял 47 лет. В том числе: средний возраст профессоров — 60,5 лет, доцентов — 49,9 лет; старших преподавателей — 42,7 лет, преподавателей и ассистентов — 32,2 лет [7], негативное влияние «демографической ямы», резко снижающей численность студентов в учреждениях высшего профессионального образования, запаздывание технологического обновления многих отраслей экономики, делающее недостаточной востребованность промышленностью специалистов высокой квалификации. Не столь весомым, как перечисленные, но также значимым с точки зрения снижения интеллектуального потенциала страны является эмиграция. Она уже давно не достигает масштабов, характерных для 1990-х годов, однако, как свиде-

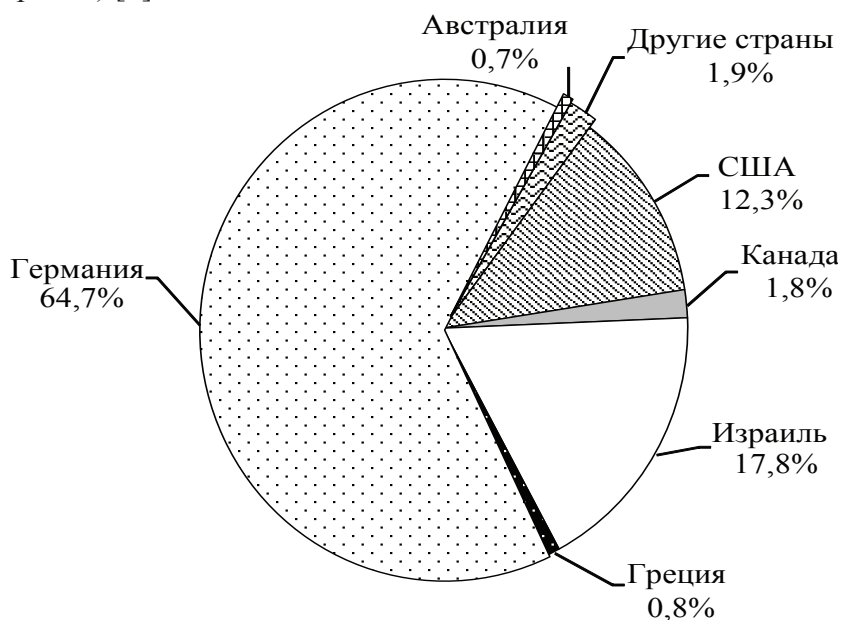
\* Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Анализ результатов реализации приоритетного национального проекта «Образование» как методической основы управления модернизацией системы образования в условиях инновационного развития экономики Российской Федерации», выполняемого в 2010 г. Центром социального прогнозирования и маркетинга.



тельствуют данные статистического учета и исследований, не считаться с этим фактором нельзя.

За последние 5 лет волна эмиграции, в том числе ученых, из Российской Федерации значительно уменьшилась. Основной поток эмиграции был характерен для 1990-х годов. Так, за период с 1987 по 2000 гг. из Российской Федерации (и из СССР) эмигрировали 1157,9 тыс. человек. Показатель этот не очень высокий, если не учитывать качественный состав эмигрантов. Баланс миграционного обмена населением России со странами СНГ в 2004 г. был положительным (прирост — 73,4 тыс. человек), а со странами дальнего зарубежья — отрицательным (убыль — 34 тыс. человек) [8].

Доля занятых в науке и образовании в Российской Федерации в составе эмигрантов по годам выезда колеблется в среднем в пределах 8–10%. Структура оттока из России этой категории эмигрантов по странам въезда следующая (см. рис. 1) [6].

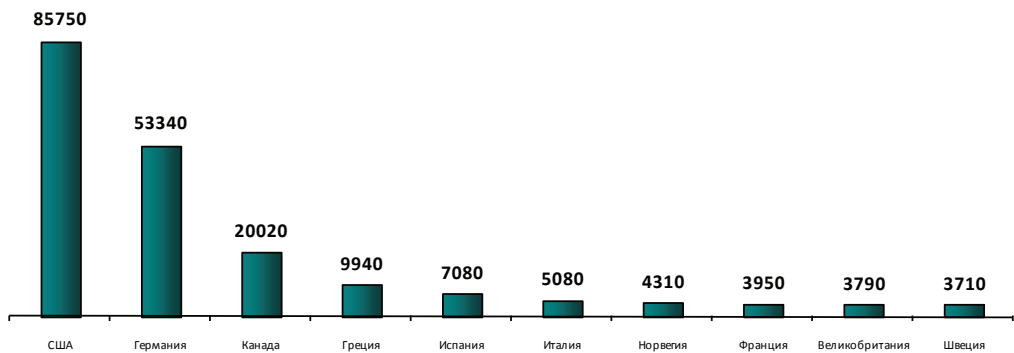


**Рис. 1.** Структура эмигрантов, работавших в России (СССР) в отрасли наука и образование, по странам въезда, %.

Согласно данным официального статистического учета, за последние 4 года из России эмигрировали за рубеж 110 950 человек [1]. Согласно данным статистических и миграционных служб экономически развитых стран, с января 2004 года по январь 2008 года в страны Европы, Северной Америки и Австралию на постоянное место жительства из России уехали 218 230 человек. За этот же период в группе стран: Бельгии, Норвегии, Чехии прирост россиян в составе граждан этих стран составил 24 600 человек, из них 14% приобрели гражданство. Пятая часть уезжающих — молодежь в возрасте 20–24 года, а 57 630 человек — в возрасте 35–40 лет.

Из состава уехавших 13 410 человек получили должности высококвалифицированных специалистов в крупных компаниях и работают в Великобритании, Польше, Греции, Франции, Италии, Испании. 11 300 человек занимаются прикладными науками в Канаде, Чехии, Австралии, Швеции, Австрии, США; 630 человек в этих же странах проводят фундаментальные исследования и в сфере высоких технологий трудятся 6 860 человек. Топ-менеджерами в Венгрии, Швейцарии, Великобритании работают 5 220 эмигрантов из России. Кроме того, по данным ООН в 2008 г. статус беженца получили и были обеспечены жильем 11 100 выходцев из России. В 2007 г. этот показатель составлял 2 010 человек. Две трети этих беженцев (7 720 человек) живут в Польше, Австрии, Франции и Бельгии; 1 810 человек — в Норвегии, Швеции и Германии; остальные в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии. Этот перечень в основном экономически развитых, принимающих мигрантов, стран свидетельствует о том, что в составе покинувших Россию велика доля способных выполнять высококвалифицированный интеллектуальный труд.

Третья по величине группа российских эмигрантов это те, кто уезжал за рубеж учиться. По учебным визам из России ежегодно выезжают в Великобританию примерно 30 000 человек, 5 000 человек — в Германию, Францию, Канаду и Австралию (см. рис. 2). Примерно 30% из них не возвращаются в Россию [1].

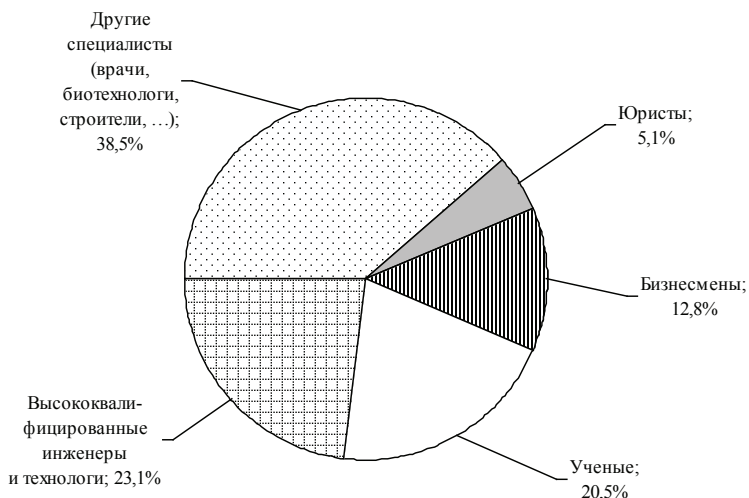


**Рис. 2.** Страны эмиграции граждан из России за период 2004–2008 годы, человек.

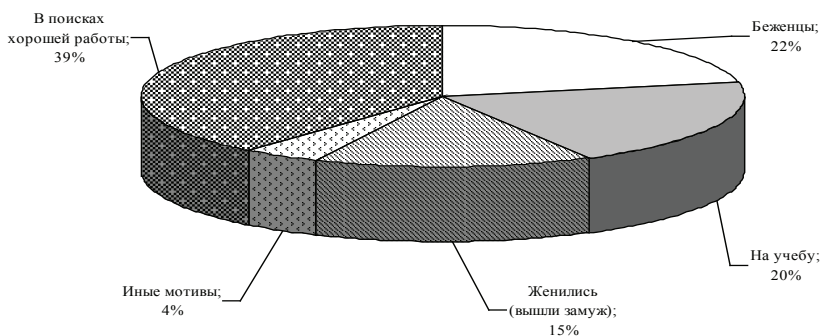
Среди эмигрантов из России много специалистов с высшим образованием — 39%, их профессиональный состав отражен на рисунке 3. Мотивация эмиграции отображена на рисунке 4.

Данные исследования свидетельствуют о том, что эмиграция граждан из России сокращается, однако назвать ее маленькой все еще нельзя (см. рис. 5) [1].

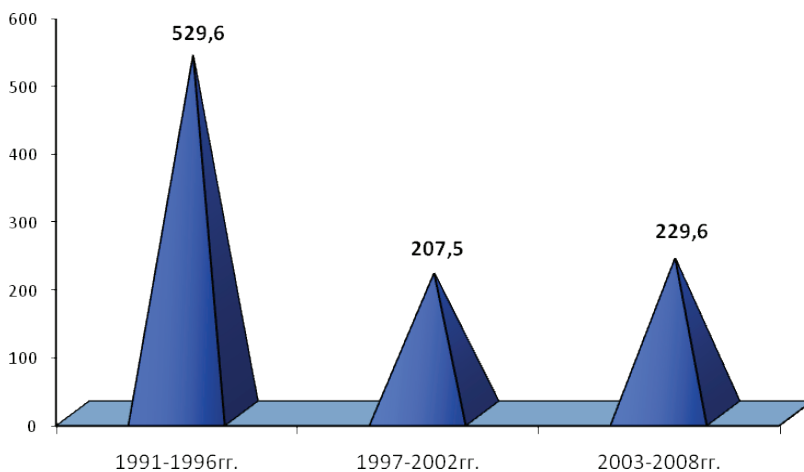
За период с 1987 по 2005 г. из России эмигрировали примерно 30 тыс. человек, работавших в отрасли «Наука и научное обслуживание». Это 2,5% от общей численности занятых в Российской Федерации в этой сфере в 2005 г. По оценке ди-



**Рис. 3.** Профессиональный состав эмигрантов из России, имеющих высшее образование, % (за 100% приняты 39% эмигрантов, имеющих высшее образование).



**Рис. 4.** Мотивы выезда эмигрантов из России, %.



**Рис. 5.** Динамика эмиграции граждан России, тыс. человек.

ректора Института физических проблем им. П.А. Капицы академика А. Андреева, из бывшего СССР на время или навсегда уехали около 40% физиков-теоретиков высокого уровня и более 10% физиков-экспериментаторов. По данным Национального научного фонда США, Россию с 1990 г. покинули 70–80% математиков, 50% физиков-теоретиков, работающих на мировом уровне [4]. По экспертным оценкам, в последние 5–6 лет только по долгосрочным рабочим контрактам за рубеж выезжали не менее 100 тысяч российских ученых, и не все из них в дальнейшем вернулись в свои научные и вузовские коллективы [2, 3].

Кроме ухода на пенсию, что у исследователей чаще всего не связано с прекращением научной работы, более актуальным является профессиональная и территориальная миграция. Как правило, это выражается в уходе в коммерцию, отъезде в другие регионы России, выезде за рубеж для долговременной работы по контракту, эмиграции в страны СНГ, эмиграции в экономически развитые страны. Подобную структуру миграции ученых подтверждают и исследователи, основываясь на своих наблюдениях за поведением коллег (см. табл. 1)<sup>1</sup>.

Таблица 1

## Мнение исследователей об основных причинах миграции ученых, %

Причины миграции	Виды миграции				
	Уход в коммерцию	Отъезд в другие регионы России	Выезд за рубеж для долговременной работы по контракту	Эмиграция в страны СНГ	Эмиграция в экономически развитые страны
Низкая оплата труда ученых в России	84,7	18,7	62,9	12,2	63,3
Низкий уровень информационного обеспечения научной деятельности	13,9	6,0	23,8	1,5	19,8
Медленное внедрение научных достижений в производство	23,1	4,2	20,2	1,6	22,1
Незащищенность прав собственности на продукцию интеллектуального труда	22,3	2,7	18,2	1,6	24,2

<sup>1</sup> Данные общероссийского репрезентативного исследования, проведенного ФГНУ «Центр социологических исследований» в 2005 году.

Причины миграции	Виды миграции				
	Уход в коммерцию	Отъезд в другие регионы России	Выезд за рубеж для долговременной работы по контракту	Эмиграция в страны СНГ	Эмиграция в экономически развитые страны
Отсутствие перспектив профессионального роста	36,6	9,6	27,5	3,1	28,8
Ухудшение условий для занятия фундаментальной наукой	30,7	6,5	34,4	2,8	35,1
Снижение престижа научного труда	52,6	6,5	29,6	3,8	32,3
Неясность своей жизненной перспективы	42,7	6,8	26,9	3,6	31,1
Ограниченность доступа молодых талантливых ученых с периферии к известным и крупным научным центрам	18,4	13,1	20,2	1,8	20,5
Ограниченные возможности контакта со своими иностранными коллегами	6,3	3,4	25,4	1,2	21,4
Нестабильность политической ситуации в России	10,8	4,2	17,1	3,0	30,8
Угроза социальных беспорядков	5,1	4,5	10,0	1,9	20,5
Опасения усиления авторитарных методов власти	4,1	2,3	7,6	1,5	17,7
Беспокойство за судьбу детей	21,8	6,1	15,8	3,4	32,7
Угроза безработицы	23,4	6,8	12,5	2,4	17,3

Причины миграции	Виды миграции				
	Уход в коммерцию	Отъезд в другие регионы России	Выезд за рубеж для долговременной работы по контракту	Эмиграция в страны СНГ	Эмиграция в экономически развитые страны
Нестабильность экономической ситуации в России	17,9	5,1	19,4	4,0	28,1
Низкий уровень материально-технической базы научных учреждений	27,0	6,7	25,9	3,5	22,0
По семейным обстоятельствам	17,1	26,6	7,9	24,7	12,5
По причине этнического «воссоединения»	1,5	12,4	3,0	23,0	13,5

Мотивация отъезда исследователей в другие регионы России объективная, и связана она с семейными обстоятельствами (как правило — с вступлением в брак). Эта причина, а также «этническое воссоединение» стимулируют некоторых исследователей к эмиграции в страны СНГ.

Выезд исследователей за рубеж для долговременной работы по контракту продиктован двумя причинами: прежде всего низкой оплатой труда в российских научных организациях и ухудшением условий для занятия фундаментальной наукой.

Наиболее вариативна мотивация ухода исследователей в российскую коммерцию и эмиграция в экономически развитые страны. В первом случае доминируют следующие мотивы: низкая оплата труда ⇒ снижение престижа научного труда ⇒ неясность своей жизненной перспективы ⇒ отсутствие перспектив личного профессионального роста ⇒ ухудшение условий для занятия фундаментальной наукой. Во втором случае: низкая оплата труда ⇒ ухудшение условий занятия фундаментальной наукой ⇒ беспокойство за судьбу своих детей ⇒ снижение престижа научного труда ⇒ неясность своей жизненной перспективы ⇒ нестабильность политической ситуации в России.

Таким образом, среди основных причин оттока научно-педагогических кадров за рубеж главными являются: низкая зарплата молодых ученых и преподавателей, отсутствие жилья и перспектив его получения, отсутствие современной приборной базы и условий для проведения исследований, отсутствие перспектив и непредсказуемость научной карьеры, низкий престиж

в обществе научной деятельности, отсутствие реальных разумных мер государства по исправлению ситуации.

Одно из мероприятий «Проведение научных исследований коллективами под руководством приглашенных исследователей» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы направлено на поддержку российских ученых, желающих вернуться в Россию. Цель мероприятия — развитие устойчивого и эффективного взаимодействия с российскими учеными, работающими за рубежом на постоянной и временной основе, закрепление их в российской науке и образовании, использование их опыта, навыков и знаний для развития отечественной системы науки, образования и высоких технологий.

В рамках мероприятия в 2009–2012 годах производится ежегодный отбор около 100 проектов научных исследований коллективами под руководством приглашенных исследователей с объемом финансового обеспечения из средств федерального бюджета до 2 млн. рублей в год каждый. Продолжительность выполнения проекта — 2 года.

Несомненный урон потенциалу отечественной науки наносит международная миграция выпускников вузов и молодых ученых (до 35 лет). При этом в последние годы эмиграция все в большей степени замещается поэтапными и латентными формами миграции, что из-за отсутствия строгих требований, предъявляемых к оформлению документов при выезде из России, ведет к искажению представлений о реальных масштабах миграции за рубеж. Значительная ее часть в официальной статистике остается неучтенной.

Трансформируется и структура мигрантов. По данным иммиграционной статистики США, поток мигрантов из России молодеет, быстро растет число студентов. Институт международного образования зафиксировал рост числа российских студентов, обучающихся в американских университетах: за период с 1992 / 1993 по 2000 / 2001 учебные года — в десять раз (с 654 до 6 858 человек). Половина из них проходит обучение по программам последипломного образования [5].

Основной источник финансирования обучения за рубежом, которым рассчитывают воспользоваться два из трех потенциальных учебных мигрантов, — это стипендия принимающих университетов. При этом наиболее высоко свои шансы на ее получение оценивают биологи (89% респондентов, планирующих учебную миграцию), химики (81%), математики (80%), а также физики (62,5%) [5]. Среди программистов и экономистов лишь каждый второй выезжающий на учебу надеется на такую поддержку. Примерно треть потенциальных учебных мигрантов полагают, что это может быть и учебный грант от зарубежных фондов или других спонсоров. Кроме того, каждый десятый надеется на получение заемных средств на учебу.

Тем не менее, 43% планирующих учебный выезд собираются подыскать работу, чтобы самим оплачивать свою учебу. Собственные (или родительские) средства предполагает использовать лишь каждый пятый учебный мигрант.

Для современной молодежи основной источник информации о возможностях выезда за рубеж — Интернет: три четверти планирующих уехать за рубеж (73%) черпают сведения именно там.

Весьма продуктивны и непосредственные контакты самих студентов с зарубежными коллегами, университетами, организациями и т.п. (37%). Кроме того, информацию предоставляют специализированные зарубежные образовательные службы, имеющие представительства в Москве, а также иностранные посольства (их отметили соответственно 21% и 13% потенциальных мигрантов). К российским и зарубежным СМИ, а также российским фирмам, консультирующим по вопросам выезда за рубеж, студенты обращаются реже.

Характерно, что из всех сфер занятости потенциальные мигранты отдают исключительное предпочтение именно научной сфере — 43%. В то же время среди выпускников, не планирующих выезд, доля лиц, проявляющих интерес к научной деятельности, составляет лишь 30,5%. То есть наблюдается выраженная концентрация будущих ученых среди потенциальных мигрантов.

Изложенное во многом объясняет направленность внимания представителей высшей государственной власти к иностранным ученым, аккумуляцию материальных ресурсов для привлечения иностранного научного потенциала к модернизации российской экономики. Одновременно оно говорит и о том, что задаче укрепления интеллектуального потенциала страны во многом могли бы способствовать усилия по сокращению эмиграции российских ученых.

### *Литература*

1. 440 тысяч человек уехали из России за последние пять лет // Новая газета. — 2008. — № 46. — 28 ноября.
2. Воспроизводство научной элиты в России: Роль зарубежных научных фондов (на примере Фонда им. А. Гумбольдта) / Под ред. А.Ю. Чепуренко, Л.М. Гохберга. — М.: РНИСиНП, 2005. — 232 с.
3. *Дежина И.* История МНФ. Роль в сохранении фундаментальной науки в бывшем СССР / И. Дежина // Open Society Institute. New York. — 2001. — Р. 14.
4. *Жаренова О.А.* Интеллектуальная миграция россиян. Ближнее и дальнее зарубежье / О.А. Жаренова, Н.В. Кечил, Е.Ю. Пахомов. — М.: Центр политической информации; изд-во «ГНОМ и Д», 2002. — 128 с.
5. *Леденева Л.* Миграция выпускников вузов за рубеж — потеря для российской науки / Л. Леденева, Е. Некипелова // Человек и Труд. — 2003. — № 5. — С. 23–25.
6. *Некипелова Е.Д.* Эмиграция и профессиональная деятельность российских ученых за рубежом / Е.Д. Накипелова. — М.: ЦИСН, 1998. — С. 15–16.
7. Образование в России: 2009. Минобрнауки России, Федеральное агентство по образованию, Московский ГУ приборостроения и информатики. — М., 2009. — 412 с.
8. Статистическое обозрение. Ежеквартальный журнал. Росстат. — 2005. — № 1 (52). — С. 16.



*Literatura*

1. 440 ty'syach chelovek uexali iz Rossii za poslednie pyat' let // Novaya gazeta. – 2008. – № 46. – 28 noyabrya.
2. Vosproizvodstvo nauchnoj e'lity' v Rossii: Rol' zarubezhny'x nauchny'x fondov (na primere Fonda im. A. Gumbol'dta) / Pod red A.Yu. Chepurenko, L.M. Goxberga. – M.: RNISiNP, 2005. – 232 s.
3. *Dezhina I.* Istoriya MNF. Rol' v soxranenii fundamental'noj nauki v by'vshem SSSR / I. Dezhina // Open Society Institute. New York. – 2001. – P. 14.
4. *Zharenova O.A.* Intellektual'naya migraciya rossiyan. Blizhnee i dal'nee zarubezh'e / O.A. Zharenova, N.V. Kechil, E.Yu. Paxomov. – M.: Centr politicheskoy informacii; izd-vo "GNOM i D", 2002. – 128 s.
5. *Ledeneva L.* Migraciya vy'pusknikov vuzov za rubezh — poterya dlya rossijskoj nauki / L. Ledeneva, E. Nekipelova // Chelovek i Trud. – 2003. – № 5. – S. 23–25.
6. *Nekipelova E.D.* E'migraciya i professional'naya deyatel'nost' rossijskix ucheny'x za rubezhom / E.D. Nakipelova. – M.: CISN, 1998. – S. 15–16.
7. *Obrazovanie v Rossii: 2009.* Minobrnauki Rossii, Federal'noe agentstvo po obrazovaniju, Moskovskij GU priborostroeniya i informatiki. – M., 2009 – 412 s.
8. Statisticheskoe obozrenie. Ezhekvartal'ny'j zhurnal. Rosstat. – 2005. – № 1 (52). – S. 16.

**И.Б. Шиян**

## **Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского**

**П**рояснение методологических оснований теории, установление ее новизны осуществляются в дискуссии с научными оппонентами. При этом наибольший интерес и остроту приобретают дискуссии с содержательно самыми близкими концепциями, именно в них рождаются наиболее тонкие различия и уточняются определения. Именно «спор с единомышленниками», а не с противниками или критиками (что случается чаще) приобретает особое значение для развития научной теории.

Структурно-диалектическая психология в течение последних пятнадцати лет уверенно оформилась в качестве самобытного теоретического и исследовательского направления в отечественном психологическом пространстве [5]. Под руководством Н.Е. Вераксы, лидера этого направления, состоялись секции на крупнейших всероссийских и международных конференциях<sup>1</sup>. Структурно-диалектический подход сложился на основе исследований диалектического мышления [2, 11, 12]. Диалектика понимается в этих исследованиях как логика возможностей, позволяющая помыслить предмет через описание возможных отношений. Метод структурно-диалектического анализа предполагает «построение диалектической структуры (модели), основанной на выявлении в предмете исследования отношений противоположности и их преобразовании. Таким образом, выявляется как внутренняя структура объекта, так и возможные пути его трансформации» [19: с. 58]. Структурно-диалектический метод эффективно реализован в многочисленных психологических исследованиях [1, 4, 15, 18]. Актуальной

<sup>1</sup> Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования. Международная конференция, 1996; Первая Всероссийская научная конференция по психологии, 1996; Развивающаяся психология — основа гуманизации образования; Первая Всероссийская научно-методическая конференция, 1998; III Всероссийский съезд психологов, 2003; Конференции Московского отделения РПО 2001, 2005, 2010. «Философия — детям. Диалог культур и культура диалога». Третья международная конференция, 2008, Всемирный день философии, 2010; Международная конференция «X чтения памяти Л.С. Выготского», 2009 и другие.

проблемой развития этого метода становится исследование его возможностей, ограничений и специфики.

Научное наследие Л.С. Выготского, пожалуй, в наибольшей мере повлияло на становление концепции диалектического мышления. Тем сложнее обсуждать различия и новизну концепции диалектического мышления и диалектической психологии в отношении культурно-исторической теории, удерживая при этом концептуальное родство обоих подходов. Одна из задач этой статьи — перевод теории Л.С. Выготского из безусловной предтечи структурно-диалектической психологии в ее «оппонентный круг» (в том смысле, в котором М.Г. Ярошевский обсуждал партнеров по дискуссии самого Л.С. Выготского [20]).

До настоящего времени отношение к творчеству Л.С. Выготского и его теории фиксировалось в текстах авторов структурно-диалектической психологии в двух направлениях:

а) анализ диалектичности мышления самого Л.С. Выготского. Эта работа проделана преимущественно Н.Е. Вераксой и является основным содержанием его статьи «Диалектическое мышление и творчество» [3] и предисловия к собранию работ Л.С. Выготского [6]. Речь в этих текстах идет о диалектических действиях, которые применяет Л.С. Выготский, продуцируя новое содержание психологии. Примеры «мысли Выготского» часто используются в качестве иллюстраций к различным диалектическим действиям. Именно поэтому и сама теория Л.С. Выготского и ход его мысли (творчество) так важны для диалектической психологии;

б) в работах различных представителей структурно-диалектической психологии (Н.Е. Веракса [2], Р.Р. Зинурова [13], И.Б. Шиян [17, 18] и др.) обсуждаются различные средства диалектического мышления, что является разворачиванием идеи Л.С. Выготского о механизмах культурного развития психики. В качестве таковых выделяются циклические и комплексные представления, диалектическая схема, предвосхищающий образ.

Культурно-историческую и структурно-диалектическую теории объединяет полагание ими мышления в качестве системообразующей функции человеческой психики и, соответственно, системообразующего понятия психологии. Помимо этого ключевым для обеих теорий предстает понятие развития. «Культура ничего не создает, она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку» — писал Л.С. Выготский [7: с. 127]. Развитие высших психических функций, как процесс превращения натурального в культурное описывается в структурно-диалектической психологии как процесс одновременного сохранения и изменения.

В то же время, задача по выстраиванию последовательной линии Выготский — структурно-диалектическая психология до сих пор не ставилась. Линии «гештальт-психология — структурно-диалектическая психология», или «Пиаже — структурно-диалектическая психология», возможно, просматриваются даже убедительнее.

В предлагаемой вашему вниманию статье обсуждаются четыре тезиса.

### **1. Тезис о соотношении структурно-диалектического метода анализа и предложенного Л.С. Выготским метода анализа психики по единицам.**

После обнаружения восхитительных образцов диалектического мышления Л.С. Выготского [3, 6] возникает вопрос — а не является ли последний автором структурно-диалектического метода в психологии? Обнаружение же практически в каждом из произведений Л.С. Выготского (от ранней «Психологии искусства» до его последней работы «Мышление и речь») главы или параграфа, посвященных методу исследования вызывает ожидание, что там именно этот метод и изложен. Это ожидание подкрепляется устойчивым обращением автора к диалектике как методу познания. В окончательном виде вопрос формулируется следующим образом: не является ли метод анализа по единицам [8] («объективно-аналитический метод» в «Психологии искусства» [9]), описываемый Л.С. Выготским, структурно-диалектическим методом.

По иронии судьбы противоположные, полярные ответы «да», или «нет» одинаково «прискорбны» для структурно-диалектической психологии. Ни один из них не приемлем, если она претендует на объективность, с одной стороны, и новизну — с другой. А ведь вопрос зачастую ставится именно так: «Выготский использовал структурно-диалектический метод — да, или нет»? Ответив «да» мы вынуждены признать, что выдвинутая в первой половине 1990-х годов идея структурно-диалектического метода является всего лишь переименованием метода Л.С. Выготского, предложенного им ровно за 70 лет до этого (если иметь в виду «Психологию искусства»). Ответив «нет» мы оказываемся в не менее затруднительном положении, ибо тогда правомерен следующий вопрос: «Как же так, Выготский, обладая диалектическим мышлением (см. анализ его трудов Н.Е. Вераксой) и ставя перед собой задачу поиска нового научного метода, приходит к методу не диалектическому? В чем же тогда ценность диалектического мышления?»

Наш ответ на этот вопрос: «Да, Выготский, несомненно, обладал диалектическим мышлением; нет, метод анализа по единицам не тождественен структурно-диалектическому методу».

В таком ответе проявляется одна из существенных характеристик диалектического мышления. В отличие от мышления, основывающегося на формальной логике, оно допускает более чем один «правильный» ответ. Но в отношении к решаемой человеком задаче этот ответ является наиболее продуктивным (то есть фактически единственно правильным). Таким образом, признание метода анализа по единицам результатом диалектического мышления не противоречит теории диалектического мышления. Именно этот метод оказался адекватным решению задач, поставленных Л.С. Выготским. Однако это всего лишь половина ответа на один вопрос, да к тому же формальная. Взаимосвязь «диалектическое мышление Выготского — метод анализа по единицам» представляется нам более тонкой и содержательной. Л.С. Выготский заявляет, что на смену методу анализа по элементам, не позволяющему решить вопросы, стоящие перед современной (Выготскому) психологией, должен прийти новый метод, выделяющий в качестве пред-

мета анализа такую часть объекта, которая содержит в себе все свойства целого — единицу [13]. Безусловно, Выготский совершает здесь диалектическое действие опосредствования<sup>1</sup>: единица — одновременно и часть, и целое. И в «Психологии искусства», и в «Мышлении речи» такая единица чудесным образом находится — в первом случае, это не автор и не читатель, а само произведение искусства, во втором — не мышление и не речь, а значение и слова. «Чудо», конечно же, не происходит само собой. Как и в анализируемом Л.С. Выготским наблюдении Л. Леви-Брюля [7], описывающем процесс опосредованного (с помощью зарубок на кусочке дерева) запоминания кафром проповеди миссионера, нельзя сказать, что проповедь кафру «запомнилась», он ее «запомнил» (что особо подчеркивает Л.С. Выготский), единица не «нашлась чудесным образом» — ее «чудесным образом нашел» Выготский. «Чудо» мы употребляем здесь в двух смыслах: содержательно, в том, в котором его употреблял А.Ф. Лосев [16] («диалектика есть чудо»), и формально — Л.С. Выготский нигде не обсуждает **способа** обнаружения единицы. Он это делает, обнаруживает ее, но не обсуждает, как он это делает, и, тем самым, оставляет, вопрос о механизме выделения единицы за пределами метода анализа по единицам. Таким образом, читатель оказывается в некотором заблуждении — метод анализа по единицам предполагает именно анализ этой самой единицы, как бы самостоятельно «нашедшейся». То изящество, с которым Выготский выделяет и предъявляет эту единицу, вселяет уверенность в том, что выделение единицы — дело заурядное и не составляет особого труда, главное — в последующем ее анализе. Прозрение наступает в тот момент, когда читатель самостоятельно, без «проводника-Выготского», пытается эту единицу обнаружить, чтобы с уверенностью «приложить к предмету собственного исследования метод анализа по единицам», и убеждается в том, что именно это — обнаружение единицы — и есть самая сложная задача, и для того, чтобы красиво, изящно и легко ее обнаружить, нужно обладать «чудесным» (диалектическим, как мы понимаем) мышлением Выготского. Как отмечает О.А. Шиян, сходная проблема возникает и с пониманием метода Курта Левина — тем же чудесным образом появляется предмет анализа (Смена альтернативы. – URL: <http://alt.inpsy.com/alt/info/2399.html>). А масштабная несопоставимость исследований самого К. Левина и его последователей не является ли следствием того самого невладения последователями механизмом выделения существенных отношений в предмете исследования?

Структурно-диалектический метод — это, прежде всего, метод обнаружения единиц анализа. И совершенно закономерно, что метод этот появляется значительное время спустя после появления метода анализа по единицам, в том числе и как его рефлексия. Метод анализа по единицам (в частности, возникающая в связи с ним проблема обнаружения существенных отноше-

<sup>1</sup> Действие диалектического опосредствования направлено на поиск таких целостностей, которые характеризуются наличием определенных заранее противоположностей.

ний в объекте, которые в той самой единице должны быть представлены) продвинул проблематику психологического исследования и привел к постановке в современной (нам) психологии таких задач, продуктивным решением которых представители диалектической психологии считают структурно-диалектический метод. На смену противопоставлению «элемент – единица» приходит противопоставление «целое – единица», и здесь мы вынуждены сказать, что не целое, не единица, а метод выделения единицы должен «стать во главу угла». Тот самый «камень», который благодаря изяществу своего ума (с легкостью совершавшего чудесные превращения объединения и опосредствования и не видевшего в этом трудности), а может, из-за малости отпущенного ему судьбой времени в науке, «презрел» Л.С. Выготский, обсуждая проблему метода психологической науки. Впрочем, наверное, даже от гения нельзя требовать решения задачи «на два шага вперед» и определения не завтрашней, а послезавтрашней научной проблематики.

Структурно-диалектический метод в психологическом исследовании предполагает, таким образом, во-первых, выделение существенной пары противоположностей, диалектическое снятие которой (через диалектические умственные действия) определяет исследуемый объект, во-вторых — нахождение такой единицы исследования, которая содержит в себе эти отношения (выражает диалектическое преобразование). В этом тексте мы ограничимся только этапом постановки проблемы. Очевидно, что структурно-диалектический метод распространяется и на интерпретацию результатов экспериментального исследования, например.

## **2. Тезис о соотношении «научного понятия» Л.С. Выготского и диалектической структуры в концепции Н.Е. Вераксы.**

Научное понятие отличается от понятия житейского способом обобщения. Однако Л.С. Выготский не обсуждает механизмы этого обобщения, выделения существенных характеристик, как бы предполагая, что они предъявлены в культуре. К сожалению, работы самого Л.С. Выготского — один из немногих образцов текстов, в которых построение понятий именно предъявлено (в частности — через выделение единицы анализа).

Проблема содержательного обобщения нашла свое выражение в постановке вопроса о теоретическом мышлении Э.В. Ильенковым [14] и В.В. Давыдовым [10] в середине 1960-х годов (через тридцать лет после Л.С. Выготского)<sup>1</sup>. Важнейшая задача на пути исследования теоретического мышления, как отмечает В.В. Давыдов — изучение «конкретных, содержательных действий ребенка, посредством которых он мог бы обнаружить, выделить и зафиксировать столь же конкретный, содержательный способ взаимодействия разных свойств и сторон предмета, определяющий его внутреннее единство, его существование как специфического целостного предмета» [10: с. 101]. Автор подчеркивает, что теоретическое мышление имеет свое содержание, отличное от содержания эмпирического

<sup>1</sup> Проблема сопоставления структурно-диалектического подхода и теоретических взглядов В.В. Давыдова — предмет отдельного обсуждения.

мышления. Теоретическое мышление должно воспроизвести именно становление, развитие объекта и его форм. Таким образом, В.В. Давыдов понимает теоретическое (диалектическое) мышление, прежде всего, как мышление содержательное. С точки зрения структурно-диалектического подхода, в определенном смысле речь должна идти о формальных диалектических структурах.

Концепция диалектического мышления — попытка ответа на вопрос о мыслительных механизмах построения понятия через выделение базовой пары противоположностей и их диалектическом снятии (с помощью диалектических умственных действий) в существенной характеристике предмета исследования, на которой и строится понятие. Таким образом, речь идет о диалектической структуре научного понятия.

### **3. Тезис о роли научного понятия (Л.С. Выготский) и диалектического мышления (Н.Е. Веракса) в развитии когнитивной сферы и личности.**

Овладение научным понятием не является «локальным» достижением психического развития.

Как подчеркивает Л.С. Выготский, «осознание проходит через ворота научных понятий» [8: с. 220]. «Научные понятия — это ворота, через которые осознанность входит в царство детских понятий» [8: с. 224]. Это означает, что осознание ребенком способа мышления, применяемого при построении научного понятия, позволяет перенести его на все сферы бытия. Однако Л.С. Выготский не обсуждает механизмов, способов овладения научными понятиями. В отношении обучения он выдвигает лишь одно требование — быть впереди развития, ориентироваться на зону ближайшего развития.

Очевидно, что подобного рода перенос способа действия предстает и целью диалектического обучения [11]. Овладение диалектическими мыслительными структурами прямо направлено на овладение собственно способом действия, который в силу своей формализации легко отделяется от содержания действия. В этом — важное отличие концепции диалектического мышления. Формализация помогает избежать опасности «увлечения» содержанием, которая, в свою очередь, осложняет перенос. Кроме того, в отличие от большей, или меньшей однозначности слова, история научных понятий гораздо многограннее, а задача их переложения в содержание образования существенно сложнее. Пожалуй, лишь в развивающем обучении при формировании содержания образования ставится задача восстановления научной истории понятия. Но в развивающем обучении речь всегда идет о действии содержательном.

Кроме того, научное понятие выступает для Л.С. Выготского в качестве единственного «пространства» культурного развития. Развитие воображения, овладение значением слова выступают в качестве предпосылок развития научных понятий. Даже в исследованиях посвященных дошкольному возрасту, которые были выполнены последователями Л.С. Выготского (А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером, Н.Н. Поддьяковым) достижения этого возраста рассматриваются как в определенной мере локальные, состоящие в овладении осо-

быми средствами (сенсорными эталонами, наглядной моделью, схемой) судьба которых вне этого возраста авторами не обсуждалась, а если обсуждалась, то в контексте все того же научного понятия.

Диалектические мыслительные структуры могут выступать в качестве механизма оформления любого содержания — как понятийного, так и образного. Достижения дошкольного, или школьного детства перестают оставаться достоянием исключительно этих возрастов; становится возможной постановка задач развития взрослого и построение технологий, стимулирующих такое развитие (например, позиционного обучения). Становится возможной постановка вопроса о содержании развития взрослого, отличного от понятийного<sup>1</sup>. Таким образом, оправдано обсуждать прохождение осознанности через ворота диалектических структур.

Прохождение мышления, осознания через ворота диалектики — потенциальное направление исследований в рамках диалектической психологии.

#### **4. Тезис о механизмах присвоения культурных образцов (слова, понятия (Л.С. Выготский) и продуктов диалектического мышления (Н.Е. Веракса), зафиксированных культурой) в психическом развитии.**

Одна из самых существенных проблем диагностики диалектического мышления — проблема воспроизведения закрепленных в культуре продуктов диалектического мышления, то есть, ответов, которые «являются диалектическими, но существуют в культуре и являются поэтому довольно распространёнными. В результате может получиться, что ответ, который будет расценен как показатель наличия диалектического мышления, окажется всего лишь действием памяти» [12: с. 43]. Вопрос заключается в том, насколько рефлексивно испытуемый воспроизводит эти образцы. В какой степени, отвечая, например, на вопрос «что может быть одновременно и черным, и белым»<sup>2</sup> — «белая ночь в Санкт-Петербурге», испытуемый понимает сущность упоминаемого им явления, а в какой просто воспроизводит закрепленную в культуре формулу (которая определено содержит в себе диалектическое содержание). Не обсуждая сейчас специально проблему совершенствования методик диагностики диалектического мышления, обратим внимание на выявленный феномен воспроизведения культурных образцов диалектического мышления (точнее — его результатов) без понимания механизмов получения этих образцов.

Эта проблематика, на наш взгляд, может рассматриваться как выражение того же феномена, который Л.С. Выготский обнаруживает при исследовании генезиса овладения ребенком словом. Дискутируя с В. Штерном, Л.С. Выготский подчеркивает, что в «известный период» полутора-двух лет ребенок не открывает для себя значения слов, а лишь стоит в начале этого открытия, что, в прочем, не мешает ему эти слова употреблять. По мере их употребления ребенок посте-

<sup>1</sup> Вопрос этот выходит за пределы содержания данной статьи и заслуживает отдельного обсуждения.

<sup>2</sup> Один из вопросов методики «Что может быть одновременно?» направленной на диагностику диалектического действия опосредствования.



пенно осваивает культурные значения слов. «В момент первоначального усвоения новое слово стоит не в конце, а в начале своего развития и является всегда в этот период незрелым словом. Постепенное внутреннее развитие его значения приводит к созреванию самого слова» [8: с. 294]. Ту же самую формулу Л.С. Выготский применяет и в отношении научных понятий. Словесная формулировка стоит не в конце, а в начале развития понятия. Что отличает его от понятия житейского. «Научные понятия не усваиваются, не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [8: с. 198].

Выявленная Л.С. Выготским закономерность может быть распространена и на развитие диалектического мышления. Употребление культурно-закрепленного образца диалектики предстает тогда перед нами в качестве того самого «слова в начале своего развития», или одежды на вырост, как пишет Л.С. Выготский.

Стихийная жизнь в культуре отнюдь не гарантирует ни освоения научных понятий в ходе обучения, ни даже освоения значений слов, не говоря уже о развитии диалектического мышления. Для развития необходимо «напряжение всей активности собственной мысли», а если этого нет, человек навсегда может так и остаться «в начале пути». Практика преподавания дарит нам, к сожалению, немало подобных примеров.

На основе исследований Л.С. Выготского можно сформулировать следующие предположения по этому вопросу:

1. Использование культурно закрепленного диалектического ответа в качестве разрешения противоречивой ситуации можно считать диагностическим показателем того, что автор ответа находится, по крайней мере, в начале освоения диалектических мыслительных структур.

2. Закрепленные в культуре образцы диалектического мышления могут служить в качестве содержания для развития диалектического мышления (содержания диалектического обучения). Технология диалектического обучения в этом случае должна состоять в выстраивании способов понимания этих культурных образцов, то есть в создании условий для прохождения того самого пути развития диалектических мыслительных структур через напряжение и активность своей собственной мысли. Не только собственное творчество, таким образом, но и освоение культурных аналогов, «доращение» до них может выступать содержанием диалектического обучения.

Таким образом, «спор с единомышленниками» позволил нам определить специфику структурно-диалектического метода, как механизма определения единиц анализа в научном исследовании, сопоставить некоторые из ключевых понятий анализируемых теорий. Мы обнаружили их не тождественность, с одной стороны, и возможности взаимообогащения, с другой. Такими «точками роста» могут стать, прежде всего, развитие идеи метода научного анализа и исследование возможностей культурного развития психики в различных возрастах.

*Литература*

1. *Баянова Л.Ф.* Проблема взаимодействия субъекта и культуры в отечественной психологии XX века: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Л.Ф. Баянова. – М., 2009. – 37 с.
2. *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление / Н.Е. Веракса. – Уфа: Вагант, 2006. – 212 с.
3. *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14.
4. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н.Е. Веракса // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 81–107.
5. *Веракса Н.Е.* Научная психологическая школа «Структурно-диалектическая психология развития» на факультете социальной психологии МГППУ / Н.Е. Веракса // Московская психологическая школа: История и современность / Под общ. ред. В.В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2007. – С. 66–73.
6. *Веракса Н.Е.* Предисловие / Н.Е. Веракса // Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо, 2000. – С. 5–12.
7. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо, 2000. – С. 512–755.
8. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: собр. соч.: В 6 тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
9. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
10. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
11. *Диалектическое обучение* / Сост. И.Б. Шиян. – М.: Эврика, 2005. – 272 с.
12. *Диалектическая психология* / Под ред. Е.Е. Крашенинникова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. – 116 с.
13. *Зинурова Р.Р.* Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.Р. Зинурова. – М., 1995. – 16 с.
14. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков. – М.: Изд-во МПСИ, 2002. – 112 с.
15. *Крашенинников Е.Е.* Психологические взгляды Фомы Аквинского: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Крашенинников. – М., 2002. – 16 с.
16. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа / А.Ф. Лосев // Лосев А.Ф. Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – С. 393–599.
17. *Шиян И.Б.* Диалектическая схема как средство анализа пространства возможностей / И.Б. Шиян // Интеллектуальное развитие дошкольника: Структурно-диалектический подход / Отв. ред. И.Б. Шиян. – М.: МГПИ, 2009. – С. 34–44.
18. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ как средство диалектического мышления у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Б. Шиян. – М., 1995. – 16 с.
19. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И.Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57–66.
20. *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский: В поисках новой психологии / М.Г. Ярошевский. – СПб.: Изд-во Международ. фонда истории науки, 1993. – 300 с.

*Literatura*

1. *Bayanova L.F.* Problema vzaimodejstviya sub'ekta i kul'tury' v otechestvennoj psixologii XX veka: avtoref. dis. ... dokt. psixol. nauk / L.F. Bayanova. – M., 2009. – 37 s.
2. *Veraksa N.E.* Dialekticheskoe my'shlenie / N.E. Veraksa. – Ufa: Vagant, 2006. – 212 s.
3. *Veraksa N.E.* Dialekticheskoe my'shlenie i tvorchestvo / N.E. Veraksa // *Voprosy' psixologii.* – 1990. – № 4. – S. 5–14.
4. *Veraksa N.E.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskij podxod / N.E. Veraksa // *Peremeny'.* – 2000. – № 1. – S. 81–107.
5. *Veraksa N.E.* Nauchnaya psixologicheskaya shkola «Strukturno-dialekticheskaya psixologiya razvitiya» na fakul'tete social'noj psixologii MGPPU / N.E. Veraksa // *Moskovskaya psixologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost' / Pod obshh. red. V.V. Rubczova.* – M.: MGPPU, 2007. – S. 66–73.
6. *Veraksa N.E.* Predislovie / N.E. Veraksa // *Vy'gotskij L.S. Psixologiya.* – M.: E'ksmo, 2000. – S. 5–12.
7. *Vy'gotskij L.S.* Istoriya razvitiya vy'sshix psixicheskix funkcij / L.S. Vy'gotskij // *Vy'gotskij L.S. Psixologiya.* – M.: E'ksmo, 2000. – S. 512–755.
8. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech': sobr. soch.: v 6 tt. – T. 2. – M.: Pedagogika, 1982. – S. 5–361.
9. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya iskusstva / L.S. Vy'gotskij. – M.: Pedagogika, 1987. – 344 s.
10. *Davy'dov V.V.* Vidy' obobshheniya v obuchenii / V.V. Davy'dov. – M.: Pedagogika, 1972. – 423 s.
11. *Dialekticheskoe obuchenie / Sost. I.B. Shiyani.* – M.: E'vrika, 2005. – 272 s.
12. *Dialekticheskaya psixologiya / Pod red. E.E. Krasheninnikova.* – Ufa: Izd-vo BGPU, 2005. – 116 s.
13. *Zinurova R.R.* Dialekticheskaya naglyadnaya sxema kak sredstvo my'shleniya doskol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / R.R. Zinurova. – M., 1995. – 16 s.
14. *Il'enkov E'.V.* Shkola dolzhna uchit' my'slit' / E'.V. Il'enkov. – M.: Izd-vo MPSI, 2002. – 112 s.
15. *Krasheninnikov E.E.* Psixologicheskie vzglyady' Fomy' Akvinskogo: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / E.E. Krasheninnikov. – M., 2002. – 16 s.
16. *Losev A.F.* Dialektika mifa / A.F. Losev // *Losev A.F. Iz rannix proizvedenij.* – M.: Pravda, 1990. – S. 393–599.
17. *Shiyani I.B.* Dialekticheskaya sxema kak sredstvo analiza prostranstva vozmozhnostej / I.B. Shiyani // *Intellektual'noe razvitie doskol'nika: Strukturno-dialekticheskij podxod / Otv. red. I.B. Shiyani.* – M.: MGPI, 2009. – S. 34–44.
18. *Shiyani I.B.* Predvosxishhayushhij obraz kak sredstvo dialekticheskogo my'shleniya u doskol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / I.B. Shiyani. – M., 1995. – 16 s.
19. *Shiyani I.B.* Predvosxishhayushhij obraz v strukture dialekticheskogo my'shleniya doskol'nikov / I.B. Shiyani // *Voprosy' psixologii.* – 1999. – № 3. – S. 57–66.
20. *Yaroshevskij M.G.* L.S. Vy'gotskij: V poiskax novej psixologii / M.G. Yaroshevskij. – SPb.: Izd-vo Mezhdunar. fonda istorii nauki, 1993. – 300 s.

**О.А. Айгунова**

## **Особенности эмоционального интеллекта у математически одаренных в юношеском возрасте**

**П**роблема успешности человека традиционна для психологии. Прогнозирование развития личности находило свое решение в рамках различных научных школ и подходов. С точки зрения психологии одаренности его рассматривал еще Ф. Гальтон, сквозь призму самооценки У. Джеймс, как реализацию человека в обществе или стремление к превосходству А. Адлер; с позиций самоактуализации А. Маслоу, как итог и следствие мотивации достижения Х. Хекхаузен, с точки зрения притязания на признание и социальное сравнение А.А. Налчаджян, как соотнесение способностей и усилий Б. Вайнер и др. В отечественной психологии успех, как правило, рассматривался сквозь призму понятия «успешности деятельности» (К. Абульханова-Славская, Л. Анцыферова). Наиболее часто в поле зрения исследователей попадала проблема учебной успешности. Эти исследования проводились в основном в рамках психологии одаренности и педагогической психологии (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Л.И. Ларионова, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Р. Стернберг, Г. Трост, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и другие).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме учебной успешности показал, что исследователи выделяют педагогические и психологические факторы учебной успешности. Так, к составляющим педагогического фактора относятся дидактико-методическая система школьного обучения (традиционная, развивающая), уровень обученности, возраст учащегося. Составляющими психологического фактора выступают когнитивные характеристики учащегося (общий интеллект, специальные способности, креативность), личностные (самооценка, мотивация).

На ведущее значение умственного развития в общем развитии школьников указывали П.П. Блонский, К.Д. Ушаков, Л.С. Выготский, Л.В. Занков и другие. Интеллектуальные способности в педагогической психологии рассматриваются через такие особенности ученика как: легкость / трудность усвоения учебного материала, способность к приобретению новых знаний, способность достигать за более короткий срок более высокого уровня усвоения, или обучаемость (Н.И. Чуприкова Б.Г. Ананьева Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова). Исследования, посвященные установлению отношений между психометрическим интеллектом и школьной успеваемостью, не позволили исследователям однозначно утверждать, что только психометрический интеллект детер-

минирует успешность обучения (С.Д. Бирюков, В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, А.Н. Воронин, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, С.А. Изюмова, М.К. Кабардова, Н.А. Менчинская, М.А. Холодная и др.). По мнению многих исследователей, главной причиной низкой успеваемости детей с высоким уровнем интеллекта было отсутствие учебной мотивации (В.Н. Дружинин, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др.). Также существует тенденция атрибутировать успех и неудачу в учебе в соответствии с самооценкой. Так ученик с низкой самооценкой склонен приписывать неудачу не столько чрезмерной сложности задания, сколько своей неспособностью, успех — легкости задания, а не своим способностям.

Наглядным примером высоких достижений, но возможного отсутствия формальной учебной успешности выступает феномен одаренности. Одаренность — «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясков, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич) [3: с. 6].

Одаренный ребенок обладает практически всеми возможностями необходимыми для успеха: высокий уровень интеллекта, креативность, познавательная мотивация (А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, К.А. Хеллер и другие), автономность от среды (В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес и другие) и так далее, но не всегда успешен, по этой причине возникает вопрос о необходимости поиска и других факторов успеха. В последние десятилетия в качестве надежного прогностического конструкта предлагается социальный и эмоциональный интеллект. Рассмотрение учебной успешности у одаренных показало, что один из ведущих компонентов в структуре учебной успешности — самооценка учебной успешности. Структура учебной успешности включает объективную сторону (отметка) и субъективную (самооценка учебной успешности).

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе выделяется целый ряд факторов, детерминирующих учебную успешность. Все они в различной степени влияют на процесс и результат обучения. Однако ни один из этих факторов в отдельности, ни даже их сочетания не всегда достаточны для того, чтобы гарантировать учебную успешность у ученика. В последние десятилетия (начиная с 90-х годов XX века) как фактор успешности человека разрабатывается эмоциональный интеллект.

Введение понятия «эмоциональный интеллект» основывалось на неоднородности понятия «интеллект» и длительной истории неоднозначности тесной связи интеллектуальных операций с эмоциями. Изначально понятие эмоциональный интеллект принадлежало популярной психологии, однако академическая психология также быстро признала его в качестве важного конструкта, обладающего высоким объяснительным и прогностическим потенциалом. В настоящее время происходит активная разработка проблемати-

ки эмоционального интеллекта. Вместе с тем при внимательном ознакомлении с распространенными представлениями об эмоциональном интеллекте оказывается, что содержание этого понятия довольно широко и расплывчато. Одной из общих черт в различных теориях эмоционального интеллекта является связь данного понятия с успешностью человека. Основанием для рассмотрения взаимосвязи эмоционального интеллекта и учебной успешности служит неоднозначность результатов исследований взаимосвязи других психологических детерминант и учебной успешности.

Проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и успеха в современной психологии рассматривается в нескольких направлениях: в большей степени в рамках профессионального успеха (Г. Бук, М.А. Манойлова, С. Стейн, Г. Трост и другие) и лидерских способностей (Т.П. Березовская, Д. Гоулман, А.С. Петровская и другие), и в меньшей степени в учебной успешности (В.Н. Дружинин, А.И. Савенков, В.С. Юркевич и другие).

Отсутствие научных сведений, доказывающих или опровергающих связь эмоционального интеллекта и успешности учебной деятельности у одаренных юношей, а также предположения об их эмоциональной незрелости в раннем юношеском возрасте, часто отмечаемые рядом ученых, послужили одной из причин нашего исследования.

В основных современных теоретических подходах эмоциональный интеллект рассматривается как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, и определяется как психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Основными подходами к определению понятия эмоциональный интеллект являются:

- модели способностей (Д. Майер, П. Сэловей), рассматривающие эмоциональный интеллект как когнитивную способность;
- смешанные модели (Р. Бар-Он, Д. Гоулман и другие) рассматривающие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик;
- рассмотрение эмоционального интеллекта в контекстуальных границах социального интеллекта (О.П. Джон, С. Космитский, Р. Риггио, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и другие).

Изучением эмоционального интеллекта в современной отечественной психологии также занимаются Т.П. Березовская, С.П. Деревянко, Н. Коврига, О.В. Лунева, Д.Б. Люсин, М.А. Манойлова, Э.Л. Носенко, А.С. Петровская и другие.

Анализируя основные теории эмоционального интеллекта, существующие на данный момент, можно выделить основные его компоненты: *когнитивные способности* (идентификация и распознавание эмоций); *личностные способности*: поведенческий компонент (контроль выражения своих эмоций, вызов желательных эмоций, устранение нежелательных эмоциональных состояний); эмоциональный компонент (эмоциональная выразительность, эмо-

циональная чувствительность, эмпатия, положительное доминирующее настроение).

Необходимо также учитывать, что данные способности и компоненты разнонаправлены, то есть внутриличностные и межличностные. Для диагностики важно то, что в форме проявления эмоциональный интеллект связан с когнитивной сферой (осознание эмоции), а также с поведенческой (реальное проявление эмоций).

Теоретические модели позволяют решать прикладные проблемы. В первую очередь это проблемы диагностики и развития эмоционального интеллекта. Для проведения исследования проблемы были подобраны следующие методы:

– теоретико-методологический анализ литературы по проблеме эмоционального интеллекта, одаренности, учебной успешности, для диагностики учебной успешности применялся анализ педагогической документации и методика «Незаконченные предложения»; для диагностики эмоционального интеллекта использовались:

– модификация методики «Определение эмоционального состояния путем наблюдения за экспрессией» (В.Д. Балин, Ю.В. Гранская).

– методика «Экспертная оценка эмоционального интеллекта» (составитель О.А. Айгунова);

– методика «Способность к эмпатии» (автор И.М. Юсупов);

– методика «Шкала дифференциальных эмоций» (по К. Изарду).

В эмпирическом исследовании приняли участие учащиеся 10–11 классов — в возрасте от 15 до 17 лет, обучающиеся в физико-математической школе-интернате № 18 им. А.Н. Колмогорова — специализированном учебно-научном центре МГУ им. М.В. Ломоносова (гендерные различия в исследовании не учитывались). Эмпирический этап исследования продолжался в течение 2008–2010 годов.

В связи с выделением субъективной (внутренней) и объективной (фактической отметки) учебной успешности анализ успешности или неуспешности в учебе испытуемых проходил в 2 этапа.

Первый этап — оценивание объективной учебной успешности или неуспешности (О), отражаемой в отметках учителями-предметниками. Важная характеристика при данной оценке — не скачкообразность отметок, а их равномерность (характерная для регулярных занятий). К успешным учащимся, в данном случае относим испытуемых с регулярными отметками «4» и «5», а к неуспешным испытуемым с регулярными отметками «3» и «2». Второй этап — оценивание субъективной успешности (S) с помощью методики «Незаконченные предложения», направленной на выявление уровня учебной самооценки испытуемых. Анализировались утверждения, в которых раскрывается отношение к успеху; к собственному успеху, к представлениям окружающих, к себе как личности. Общий подсчет баллов по методике «Незаконченные предложения» позволил распределить испытуемых на группы положительно и отрицательно оценивающих себя как субъекта учебной деятельности. Для получения данных об испытуемых

с адекватной и неадекватной учебной самооценкой были сопоставлены данные, полученные по методике «Анализ педагогической документации» и методике «Незаконченные предложения». В результате выборка разделилась на четыре группы: успешные субъективно и объективно (S2 O2) — 26%, неуспешные субъективно и объективно (S1 O1) — 18%, неуспешные субъективно / успешные объективно (S1 O2) — 30%, успешные субъективно / неуспешные объективно (S2 O1) — 26%.

В результате исследования особенностей эмоционального интеллекта у математически одаренных в юношеском возрасте с различной степенью учебной успешности были получены следующие результаты:

– испытуемым, которым свойственна субъективная неуспешность / объективная успешность (S1 O2), соответствует высокий уровень развития эмоционального интеллекта. В целом эмоциональный интеллект у математически одаренных в юношеском возрасте у субъективно неуспешных / объективно успешных (S1 O2) находится на достаточно высоком уровне, относительно испытуемых с другим уровнем успешности, но в доминирующем эмоциональном состоянии прослеживается более яркая негативная тенденция, чем у других групп, что может говорить о недовольстве собой и склонности к повышенным требованиям;

– в группе испытуемых субъективно успешных / объективно успешных (S2 O2) все параметры эмоционального интеллекта находятся на высоком уровне, за исключением параметров поведенческого компонента «устранение нежелательных эмоциональных состояний у себя и у другого» и «вызов желательных эмоций у себя и у другого», данные параметры находятся на среднем уровне;

– группа испытуемых с совпадением самооценки и отметки по неуспешности (S1 O1) демонстрирует низкий уровень развития эмоционального интеллекта, за исключением способности к контролю выражения эмоций и эмоциональной чувствительности;

– для группы только с субъективной (S2 O1) успешностью характерен средний уровень эмоционального интеллекта, но тенденция к положительно-му эмоциональному состоянию сохраняется (предположительно это связано с довольством собой).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Для математически одаренных в юношеском возрасте в группах с объективной учебной успешностью характерен более высокий уровень развития базовых компонентов эмоционального интеллекта, чем у групп с низкой объективной учебной успешностью.

2. Учебная успешность математически одаренных в юношеском возрасте связана с базовым эмоциональным компонентом (доминирующей эмоцией): радость, интерес, сочетание положительных доминирующих состояний с отрицательными эмоциями (страх).

3. Высокий уровень по критерию «эмпатия» влияет на объективную (фактическую) успешность. Уровень эмпатии у математически одаренных в юношеском возрасте связан с адекватностью учебной самооценки.



*Литература*

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
3. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. – 66 с.
4. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1 (6). – С. 30–38.
5. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: ИПРАН, 2004. – С. 11–28.

*Literatura*

1. Goulman D. E'mocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove e'mocional'nogo intellekta / D. Goulman, R. Boyacis, E'. Makki. – M.: Al'pina Bizness Buks, 2008. – 301 s.
2. Druzhinin V.N. Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter, 2008. – 368 s.
3. Rabochaya koncepciya odarennosti. – M.: ICZP «Izd-vo Magister», 1998. – 66 s.
4. Savenkov A.I. E'mocional'ny'j i social'ny'j intellekt kak predictory' zhiznennogo uspeha / A.I. Savenkov // Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya. – 2006. – № 1 (6). – S. 30–38.
5. Ushakov D.V. Social'ny'j intellekt kak vid intellekta / D.V. Uchakov // Social'ny'j intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – M.: IPRAN, 2004. – S. 11– 28.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

С.К. Гуськова

«Школа Жизни» Шалвы Амонашвили

**М**ы живём в удивительное и одновременно сложное и противоречивое время, когда происходит смена мировоззрений, парадигм, идеалов. Мировая глобализация заставляет человечество двигаться вперед, не останавливаясь на месте, быть в курсе и в гуще всех событий. В новом свете представляются критерии общественного прогресса. Однако стремительный технический прогресс современного общества не сделал человека более счастливым. Происходит потеря, нивелирование чего-то дорогого, духовного, человеческого. Российский поэт Владимир Михановский сказал по этому поводу:

Цивилизация! Куда ты  
Ведешь? Похоже, что в тупик.  
Мы только бедами богаты,  
Всегда сомненьями объята,  
Душой страдая каждый миг.

Гуманистическая проблема — как сделать человека свободным, счастливым занимала и занимает умы философов и ученых. К необходимости «освободить человечество от цепей невидимого духовного рабства» призывал русский педагог К.Н. Вентцель. Поиск внутренних механизмов регуляции поведения личности в сфере ее субъективных отношений к миру, другим людям и самой себе — традиционная ветвь научных исследований. По мнению философа С.П. Гуревича, мир находится на пороге формирования принципиально новой системы представлений (новой парадигмы), которая будет иметь невиданные масштабы, поскольку в корне изменит наши воззрения на мир, природу и человека, устранив пропасть между восточной мистикой и западным прагматизмом.

В современном мире государственные границы перестают иметь определяющее значение. В этих условиях сами понятия «мы» и «они» отпадают. «Весь мир, вся планета — это «мы» [3]. По мнению некоторых мыслителей, следующий этап человеческой эволюции будет зависеть от уменьшения эгоистической соревновательности и усиления коллективности [7]. Общество постепенно осознаёт, что именно духовность — это тот фундаментальный фак-

тор, который определяет развитие земной цивилизации. Духовно-нравственные основы человека — главный фактор, формирующий его здоровье. Без положительной духовной трансформации истинное здоровье невозможно [8].

В основе нового психологического типа человека лежит самореализация — состояние соединения сознания индивидуума с сознанием Вселенной [7]. Многие мыслители (Демокрит, Я.А. Коменский, М. Монтессори, Р. Штайнер, К.Н. Вентцель, В.С. Соловьев, Ш.А. Амонашвили и др.) видят нерасторжимость Космоса, Человечества, Вселенной, большую роль отводя космическому самосознанию. Поэтому если человек хочет познать принципы Мироздания, он, прежде всего, должен познать самого себя.

Эти идеи легли в основу гуманно-педагогического мышления, которое пропагандирует в своих работах ярчайший педагог-гуманист современности Ш.А. Амонашвили. Главные постулаты его концепции (вера в возможности Ребёнка, раскрытие самобытной природы в Ребёнке, уважение и утверждение его личности, направление его на служение добру и справедливости) отражены в его труде «Школа жизни» — это трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. По мнению Ш.А. Амонашвили, очень важна именно первая ступень образования — начальная школа, которую педагог назвал Школой Жизни. Упустите младший возраст — все упустите [9].

В трактате «Школа Жизни» Шалва Александрович своей целью считает распространение идей и опыта гуманно-личностной педагогики и вытеснение из школ авторитаризма, который, к сожалению, еще во многих случаях присутствует. Это и «понукательная» педагогика (которую отрицал Д.И. Писарев), и метод «кнути и пряника» (который критиковал К.Д. Ушинский), и принуждение в различных видах деятельности, и расчет на массовую школу без учета индивидуального целостного подхода к личности отдельного ребенка. Ш.А. Амонашвили раскрывает недостатки современного обучения и воспитания, одностороннего подхода к учащимся. Вместо этого он предлагает употреблять термин «образование» — как естественный процесс становления личности человека при сотрудничестве с ним педагога-Учителя. В трактате подчеркивается необходимость свободы, которая должна расцвести в ученике, но для этого сам учитель Школы Жизни должен «...развивать в себе высшие человеческие качества..., ...постоянно заботиться о расширении своего сознания, углубляться в основы гуманной педагогики...» [1: с. 70].

Сравнивая в работе традиционную (авторитарную) педагогику и гуманную, Ш.А. Амонашвили отдает предпочтение последней, так как традиционная педагогика готовит детей к жизни, а гуманная — воспитывает самой жизнью; авторитарная педагогика монологична, гуманная — диалогична; авторитарная педагогика довольствуется учётом психологических особенностей детей, а гуманная — вбирает ребёнка полностью, таким, какой он есть. Цели авторитарной педагогики, считает Шалва Александрович, внешне гуманны, так как в них отражается забота общества и государства о детях. Однако суть гуманности определяется не целями

и задачами, а средствами их достижения. Если для авторитарной педагогики эти средства — принуждение, приказания, запреты, то для гуманной педагогики эти средства — общение, пример, радость, успех, свобода, сотрудничество.

Корень такой сложившейся ситуации в традиционном подходе нужно искать в прошлом российской педагогики, а именно, в ее «советском» периоде, когда главными критериями оценки работы школ были количество проведенных мероприятий по многочисленным направлениям воспитательной работы и «охват» ими учащихся. Чтобы смягчить сопротивление школьников внешнему принуждению, сложилась система воспитания, которая приспособляла учеников к обстоятельствам, примиряла с ними. С помощью ловких манипуляций заменялись «нежелательные» ценности на «истинные», к примеру, полное послушание стало трактоваться как скромность, а бездумное подчинение — как дисциплинированность. И сейчас, в «постсоветскую» эпоху, наша массовая школа, в большинстве случаев, по-прежнему лишь учит детей, не формируя у них способности к саморазвитию. Авторитарная педагогика, по мысли Ш.А. Амонашвили, не считается с целостностью природы ребёнка, используя грубость, стрессы, недовольство, крики, наказания. Гуманная же педагогика основывается на принципе природосообразности в педагогическом процессе, она имеет в фокусе благо ребёнка, культ здоровья ребёнка. Очень символичен тот факт, что в данной работе автор пишет слово «ребёнок» с большой буквы.

В трактате «Школа Жизни» раскрываются важнейшие вопросы, касающиеся данного труда и в целом протекания образовательного процесса в школе, а именно:

- цели и задачи;
- базовые понятия;
- движущие силы природы Ребёнка;
- сущность, цели образования и структура Школы Жизни;
- принципы построения образовательных курсов;
- образовательный план;
- особенности образовательного процесса;
- дополнительный образовательный цикл;
- советы учителю;
- материальная база и предметно-пространственная среда Школы Жизни;
- участие родителей в педагогическом процессе [1].

Шалва Александрович в «Школе жизни» подчеркивает важность построения образовательного процесса в школе таким образом, чтобы получаемые умения и способности ребенка помогли ему вести успешную познавательную деятельность на последующих ступенях образования и заниматься самосовершенствованием. Особенности образовательного процесса в Школе Жизни определены гуманно-личностной направленностью. Данных особенностей шесть:

1. Образовательный процесс должен охватить ребёнка полностью, со всей его природой, принимать его следует таким, какой он есть, и творить в нём развитого, свободного и образованного человека.

2. Образовательный процесс должен быть целостным, а условием этого является развивающаяся в многообразных формах жизнь Ребёнка.

3. Урок является ведущей формой жизни детей и единицей непрерывного образовательного процесса, он есть аккумулятор жизни Ребёнка.

4. Сотруднические взаимоотношения учителя с детьми должны стать естественным качеством гуманного образовательного процесса.

5. В образовательном процессе ведётся целенаправленное развитие и выращивание в Ребёнке способности к оценочной и самооценочной деятельности.

6. Гуманно-личностный подход к детям в Школе Жизни осуществляется учителем, который придерживается его основных идей и принципов и стремится к их творческому осуществлению.

Педагог говорит о величайшей важности духовной жизни для личности подрастающего человека: «В Душе и сердце Ребёнка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания — чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; ...служение планетарной и космической эволюции...» [1: с. 42]. Ш.А. Амонашвили подчеркивает важность и необходимость самопознания для будущей самореализации и самосовершенствования индивида. Ж.-Ж. Руссо в книге «Эмиль, или О воспитании» писал: «Природа дурно создала человека, только своими руками может он усовершенствовать себя». Будда говорил: «Тот, кто достиг власти над самим собой, воистину является более великим победителем, нежели тот, кто победил тысячу врагов; он в тысячу раз могущественнее того, кто еще остается рабом своей чувственной природы» [4]. «Кто не восходит сознательно, тот неизбежно падает» — говорят посвященные. Христианский Монах Митрофан говорил, что человек — как существо умственное, нравственное, само себя сознающее, само собой действующее — сам в себе открывает начало своего блаженства. Его природа так устроена, что ему нужны положительные эмоции и он должен внутри себя находить источники удовольствия [6].

Положительные эмоции вообще, будучи естественными стимуляторами нервной системы, мобилизуют резервы организма. Именно в подкорковых центрах головного мозга, главных центрах эмоций академик И.П. Павлов видел источник силы и энергии для всей высшей нервной деятельности. Эти центры он сравнивал с богатырской силой и считал их «грандиозным аккумулятором нервной энергии» [10]. И именно поэтому каждой личности, будь то ребенок или взрослый человек, необходимо создавать ситуации успеха для того, чтобы почувствовать этот успех, увидеть результативность своей деятельности. Такие ситуации успеха могли бы положительно влиять на личность, помогая ей удостовериться в своих силах и повысить самооценку. В трактате «Школа жизни» Ш.А. Амонашвили красной нитью проводится мысль о необходимости создания для учащихся ситуаций успеха, об эмоциональной окраске образовательного процесса, о необходимости развития оценочных механизмов у ребенка в отношении самого себя, в обретении детьми чувства свободы. Нет ситуации успеха без собственных усилий ученика. Американский психолог У. Гласер пишет: «Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи или

уровня материального благосостояния человек никогда не преуспееет в жизни... если однажды не познает успеха в чем-то для него важном... Если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни» [2: с. 17–18]. Влияние успеха на ученика ошеломляет даже опытных педагогов: вдруг из тихого и забитого ребенка возникает свободный и уверенный в себе человек; молчаливый и мрачный прежде, становится говорлив и весел и привлекает всех своим оптимизмом, умением радоваться жизни. Ребенку очень радостно осознать себя духовно стойким, мужественным. Переживание этой радости — крайне необходимый нравственный опыт в тонком деле воспитания.

Ш.А. Амонашвили уделяет большое место в труде «Школа Жизни» вопросам целеполагания и планирования деятельности детей ими же самими. Реализация данных функций мотивирует и стимулирует деятельность детей. С малых лет человека надо учить ставить перед собой цели, направленные на самовоспитание, самосовершенствование. Пусть эта цель вначале будет, казалось бы, незначительной, но человек не должен жить впустую; им должно двигать стремление, — так считал В.А. Сухомлинский [9: с. 180].

Когда-то философ Н.А. Бердяев отмечал, что человек — существо, стремящееся к развитию и совершенству, так как он не может быть самодостаточен. Это означало бы, что его нет. В этом тайна человеческого существования, доказывающая наличие чего-то более высокого, чем человек. Но в этом и достоинство человека: он есть существо, преодолевающее свою ограниченность, стремясь к более высшему. Каждый сознательно проделанный шаг вперед приближает человека к образцу идеальной личности, к совершенству, и гордость оттого, что очередная преграда пала под натиском свободной воли, наполняет все человеческое существо. Врач и педагог Н.И. Пирогов считал, что воспитание должно готовить нового, убежденного, «истинного» человека, занимающегося самовоспитанием, борющегося за себя как за личность. И для того, чтобы вступить с обществом в борьбу за сохранение своей личности, необходимо заниматься самопознанием. Можно рассматривать весь мировой процесс как соединение божественного начала в Человеке с душой мира. Таково видение философа В.С. Соловьева, создавшего учение о «человечестве, как едином существе». Человеку естественно хотеть быть лучше и больше, чем он есть в действительности, ему естественно тяготеть к идеалу сверхчеловека. Но главное — не только хотеть бесконечного совершенства, но и осознавать, что это зависит от самого человека. О приближении ребенка к образцу идеальной личности через реализацию заложенных природой способностей как цели воспитания говорил К.Н. Вентцель. А роль педагога в этом заключена в первую очередь в роли наблюдателя за детской природой для того, чтобы помочь развитию в ребенке индивидуальности. И все эти идеи великих мыслителей прошлого аккумулированы в трудах Ш.А. Амонашвили, и, в частности, его «Школе жизни».

Ш.А. Амонашвили сосредоточивает свое внимание на личности учителя — который выступает вдохновителем образовательного процесса в Школе Жизни. Необходимые и обязательные субъект-субъектные отношения в педагогическом

процессе требуют от учителя, стоящего на позициях гуманно-личностной педагогики, иметь соответствующие установки на ученика, на себя как на педагога, на способы работы. Так как развитие учащихся должно происходить не только для их пользы, но также на пользу другим людям (так полагали Конфуций, Гераклит, Августин, Я.-А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.), то, Шалва Александрович считает, что педагогу целесообразно ставить перед собой следующие цели:

- настроиться на школьника: уважать в нем личность, сопереживать ему, считаться с его мнением, идеалами, желаниями, целями;
- верить в безграничный потенциал ребенка;
- формировать у школьников интерес к миру собственных взаимоотношений с окружающими;
- развивать коммуникативные качества, товарищеские взаимоотношения учащихся;
- предоставлять возможность детям самим выбирать деятельность, группу, лидеров и осмысливать этот выбор с точки зрения собственных интересов и способностей;
- культивировать демократическое начало в школьниках, то есть опыт позитивного группового самоопределения и самореализации, развитие культуры отношений между группами;
- стремиться к организации совместной, творческой деятельности с учащимися, создающей возможности для их самоопределения и самореализации;
- помогать ученикам в реализации их творческого потенциала в различной деятельности.

Целенаправленная деятельность учителя по воспитанию учащихся выступает как творческое воспитывающее общение учителя и учеников, как процесс взаимного обогащения и взаимовлияния. Эмоционально-психологический контакт педагога и ученика, взаимное уважение участников общения, принятие ребёнка таким, какой он есть со стороны взрослого, вера в его возможности, создают благоприятные условия для его личностного развития, образования. На этой основе происходит усвоение ребенком необходимой информации, формирование умений познания себя, признания своих недостатков и становление способов прогрессивного самопреобразования.

Но часто работа по управлению процессом раскрытия потенциала личности и помощи в его самореализации встречает на своем пути ряд преград в виде противоречий:

- между актуальностью развития самопознания школьника в его стремлении к самосовершенствованию и недостаточной научной разработанностью вопроса по педагогическому управлению данным процессом в образовательном пространстве школы;
- между сензитивностью учащихся к процессам самопознания как фактора самосовершенствования личности и готовности учителя к оказанию поддержки и помощи в педагогическом стимулировании этих процессов;

▪ между требованиями времени по вопросу формировании творческой свободной личности и уровнем духовно-нравственного развития учителей.

В настоящее время единство науки, культуры, искусства, религии достигло известного апогея для информационного и инструментального обеспечения педагогики нашего времени, которая должна раздвинуть рамки общепринятого и обеспечить понимание человеком законов мироздания через правильное воспитание, Об этом еще говорил Я.А. Коменский в работе «Об исправлении дел человеческих»: «Для всех людей важно, чтобы никто из причастных человеческой природе существ не отклонился от цели своего появления на свет: нелепо куда-то идти и не дойти, к чему-то стремиться и не достичь, искать и не найти, делать и не сделать, хотеть и не осуществить» [5: с. 61]. Если важность этого существует, то необходимо подготовить педагогов, которые понимали бы свою огромную ответственность в деле воспитания человека, в помощи его движению к достижению цели своего существования.

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Школа Жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
2. *Глассер У.* Школа без неудачников / У. Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
3. *Далай-Лама XIV.* Война и мир / Далай-Лама XIV // Наука и религия. – № 5. – 2006. – С. 7.
4. *Кирпотин С.* Сахаджа Йога — тропа внутренней мудрости / С. Кирпотин // Наука и религия. – 2006. – № 5. – С. 48.
5. *Коменский Я.А.* Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я.А. Коменский // Коменский Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная Пресса, 2003. – С. 59–66.
6. *Монах Митрофан.* Как живут умершие / Монах Митрофан // Наука и религия. – 2004. – № 12. – С. 27–30.
7. Сахаджа Йога об эмоциональном интеллекте // Наука и религия. – 2006. – № 8. – С. 19.
8. Сахаджа Йога — новое направление в медицинской науке и трансформации человека // Наука и религия. – 2006. – № 2. – С. 47.
9. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский // О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост.: Д.И. Латышина. – М.: Школьная Пресса, 2003. – С. 112–190.
10. *Яковлев С.* Феномен долголетия / С. Яковлев // Наука и религия. – 2004. – № 8. – С. 54.

### *Literatura*

1. *Amonashvili Sh.A.* Shkola Zhizni / Sh.A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij Dom Shalvy' Amonashvili, 1998. – 80 s.
2. *Glasser U.* Shkola bez neudachnikov / U. Glasser. – M.: Progress, 1991. – 184 s.



3. *Dalaj-Lama XIV*. Vojna i mir / Dalaj-Lama XIV // Nauka i religiya. – 2006. – № 5. – S. 7.
4. *Kirpotin S.* Saxadzha Joga — tropa vnutrennej mudrosti / S. Kirpotin // Nauka i religiya. – 2006. – № 5. – S. 48.
5. *Komenskij Ya.A.* Vseobshhij sovet ob ispravlenii del chelovecheskix / Ya.A. Komenskij // Komenskij Ya.A. O vospitanii: Zolotoj fond pedagogiki / Sost.: N.M. Matveeva. – M.: Shkol'naya Pressa, 2003. – S. 59–66.
6. *Monax Mitrofan.* Kak zhivut umershie / Monax Mitrofan // Nauka i religiya. – 2004. – № 12. – S. 27–30.
7. Saxadzha Joga ob e'mocional'nom intellekte // Nauka i religiya. – 2006. – № 8. – S. 19.
8. Saxadzha Joga — novoe napravlenie v medicinskoj nauke i transformacii cheloveka // Nauka i religija. – 2006. – № 2. – S. 47.
9. *Suxomlinskij V.A.* Kak vospitat' nastoyashhego cheloveka / V.A. Suxomlinskij // O vospitanii: Zolotoj fond pedagogiki / Sost.: D.I. Laty'shina. – M.: Shkol'naya Pressa, 2003. – S. 112–190.
10. *Yakovlev S.* Fenomen dolgoletiya / S. Yakovlev // Nauka i religiya. – 2004. – № 8. – S. 54.

**М.И. Шишова**

## **Гуманно-личностное образовательное пространство как феномен гуманной педагогики**

**В**опросы, связанные с новой концепцией образования, стали особенно актуальными в последнее десятилетие, когда вопрос воспитания юного поколения предстал одним из важнейших. Многие учителя стремятся гуманизировать образование, перейти к более демократичным формам общения с детьми. Приходит постепенно осознание того, что модернизировать образование невозможно только введением новых учебных предметов, насыщением учебных программ и учебников дополнительными знаниями, оснащением школ компьютерами, обеспечением их Интернетом и увеличением сроков обучения. Эти нововведения не служат гарантом одухотворения школы и образовательного пространства в целом.

Гуманизация образования относится к глобальным проблемам современности. Складываются новые социокультурные основания инновационной педагогической деятельности, которые определяют истинный смысл, сущность и цель современной парадигмы образования, когда делается акцент на самом человеке, его внутреннем мире, на процессах самопознания, саморазвития, самореализации. Проблемы гуманизации имеют глубокие корни, успешно работает в этой области педагогики академик РАО Ш.А. Амонашвили, раскрывая в своих трудах концентрированное выражение нового содержания, новых отношений между взрослыми и детьми, нового взаимодействия между ними, основанного на принципах сотрудничества.

В деятельности педагогов, использующих традиционные методы обучения и воспитания, возникают противоречия, обострение которых связано с внедрением федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, предполагающего переход от предметноцентрированной модели к модели вариативного лично-центрированного образования, к партнерским отношениям основных институтов социализации в достижении целей образования. Этот переход можно обеспечить, создавая гуманно-личностное образовательное пространство в школе. Это требует изменения сложившихся стереотипов педагогической практики и пересмотра утвердившегося мировоззрения.

Вопросы гуманизации образовательных пространств разработаны в гуманно-личностной концепции Ш.А. Амонашвили. Суть теории гуманно-личностного подхода заключена в группе базисных понятий: Школа, Жизнь, Школа Жизни, Образование, Воспитание, Ребенок, Миссия, Духовность, Раз-

витие, Взросление, Свобода, Сотрудничество, Общение, Учитель, Ученик, Урок. Смысл этих понятий раскрывается через духовный аспект.

Духовный аспект гуманной педагогики составляют фундаментальные допущения. Они есть условие расширения педагогического сознания. Таковыми допущениями выступают: идея Творца, идея бессмертия духа и идея его устремленности к вечному усовершенствованию и восхождению. Исходя из этого, гуманно-личностная педагогика принимает классическую формулу, гласящую: ребенок не только готовится к жизни, но он уже живет.

Система гуманно-личностного подхода вдохновляет учителя на создание такого образовательного пространства, в котором Ребёнок в самой жизни учится менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать её качество, а не приспосабливаться к уже сложившимся условиям. Основанием для создания такого образовательного пространства должна стать высокая профессионально-личностная компетентность педагога.

Понятие Школа Жизни, как ключевое определение школы гуманно-личностной направленности, вбирает в себя именно это содержание. Отсюда и принцип, который выступает стержнем образовательного процесса в гуманно-личностном образовательном пространстве: развивать и воспитывать в ребенке жизнь с помощью самой жизни.

В нашем понимании суть принципа гуманизма в признании человека высшей ценностью, в поддержке его права на свободу, счастье, справедливость, на развитие и проявление им своих способностей. Гуманность — это интегральное качество личности, обобщенная характеристика ее поведения, в котором реализуется принцип гуманизма. Для понимания сущности понятия гуманности важное значение имеют те подходы, которые выработаны в науке к нравственным качествам личности.

Рядом исследователей гуманность личности в связи с разнообразием культур рассматривается как проявление единства сознания, чувств и воли человека, его поведения (Л.М. Архангельский, А.Ф. Шишкин и др.), психологами — как единство определенных мотивов и способов поведения (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович и др.); некоторые ученые видят в гуманности укоренившееся отношение личности к действительности, соотносящееся с ее взглядами, убеждениями, мировоззрением (М.Н. Берулава, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Ю.А. Самарин и др.).

В аспекте гуманизации феномен образовательного пространства как педагогического понятия определяется достаточно вариативно:

1) это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде пребывания взрослых и детей, способная выступать интегрированным условием личностного развития человека (В.И. Слободчиков);

2) это часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов);

3) это временное сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определенными целями (Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова).

Такое разнообразие определений, каждое из которых содержит истину, обусловлено сложностью и многомерностью самого феномена «образовательное пространство».

Исходя из анализа вышеизложенных определений, в качестве рабочего определения можно констатировать, что гуманно-личностное образовательное пространство — это гуманистически ориентированная среда совместного бытия (жизни) взрослых и детей, преобразованная всеми субъектами образования в фактор интегративного влияния на процесс развития личности.

Теоретический анализ педагогической литературы показывает, что в настоящее время инициаторами формирования образовательного пространства выступают руководители образовательных учреждений, специалисты управления образованием, методисты, педагоги. Процесс создания образовательного пространства зависит от педагогической позиции по отношению к проблеме консолидации усилий субъектов образования, сотрудничества детей, родителей, педагогов.

Введение в смысловой аппарат педагогики понятия «образовательное пространство» позволяет рассматривать это образовательное пространство как объект исследования и моделирования (если его надо создавать) и как инструмент воспитания (если его возможности целенаправленно используются), а также позволяет осмыслить опосредованное влияние на воспитание ребенка других субъектов социума.

Механизмом создания образовательного пространства устанавливаются:

- взаимодействие коллективов, объединенных единым пониманием образовательных задач;
- организация событий школьной жизни (вехи образовательного пространства);
- управление формированием структурных компонентов образовательного пространства.

Ранее, до введения в научно-педагогический оборот понятия «образовательное пространство» целостное влияние школы как сложной организации описывалось через понятия «климат», «культура», «уклад», «воспитательная среда» и т.д. В рамках этих понятий интерпретировалась полнота средств относительно целостности образования человека.

Целостность (полнота средств) — одна из основных особенностей образования в логике гуманной педагогической парадигмы. Как показывает анализ работ В.Г. Александровой, Ш.А. Амонашвили, Е.Б. Бондаревской, А.Я. Данилюка, Х.И. Лийметса, Л.И. Новиковой, И.А. Колесниковой, Н.И. Щурковой, Ю.П. Сокольникова особенностями воспитания в логике гуманной педагогической парадигмы являются также его аксиологическая направленность и двусторонний характер.

Но способы определения аксиологической направленности, реализации двустороннего характера образования будут различны: в зависимости от со-

знательно выбранных или несознательно предпочитаемых педагогами методологических ориентиров к созданию гуманистического образовательного пространства.

Важной особенностью современного этапа развития концепции образовательных пространств стало использование идей синергетики, рассмотрения дезинтеграционных процессов, неравновесных состояний образовательного пространства как системы, что особенно ярко проявляется в процессе его практического создания.

Например, в исследованиях Ю.В. Сенько доказано, что воспитательно-развивающая среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих возможность творческого взаимодействия всех участников образовательного процесса, она служит основанием гуманно-личностного образовательного пространства как пространства сотрудничества.

Поиск форм и способов сотрудничества всегда связан с организацией ситуаций понимания в профессиональном взаимодействии ученик – ученик, учитель – ученик, учитель – родители и др., где сотрудничество понимается как «системообразующее» основание образования, как главное средство, с помощью которого открываются ценности, смыслы, образцы культуры, носители которых — непосредственные участники педагогического процесса.

Эти размышления касаются анализа определения образовательного пространства вообще.

Феномен гуманно-личностного образовательного пространства исследуется через изучение взаимоотношений учителя и ученика (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.Г. Егоровой, С.С. Зенгина, З. Ратаека, Н.В. Ивановой, С.А. Нелюбова, Е.А. Недрогайловой, Н.А. Штурбиной и др.)

В связи с этим, сущностные черты гуманно-личностного образовательного пространства раскрываются через характеристику отношений педагога и ребёнка.

Рассмотрим три модели общения педагога с ребёнком:

**1. Модель «невмешательства» в жизнь ребёнка с оттенком попустительства.** Характерные черты:

- «Я хочу, чтобы меня оставили в покое».
- «Ничего, сам справится» — неприятие ребёнка.
- «Мирное сосуществование» — взгляд на ребёнка как на обузу, помеху в решении собственных проблем.
- «Свободное воспитание» — характерная позиция взрослого, складывающаяся как вынужденная.

**2. Модель «учебно-дисциплинарная» с оттенком авторитаризма.**

Характерные черты:

- «Я лучше знаю, что ты хочешь».
- «Я лучше знаю, что тебе надо».
- «Делай как я, и всё будет хорошо».

Способы общения в данной модели: запреты, угрозы, наказания, крик, нотации, морали.

Позиция педагога — удовлетворение своих требований, беспрекословное подчинение.

Альтернативу этим моделям составляет модель личностно-ориентированного взаимодействия.

### **3. Модель «гуманно-личностного взаимодействия».**

Характерные черты:

- Психологическая защищенность ребенка, доверие к миру.
- Принятие индивидуальности ребёнка.
- Знание не цель, а средство развития личности.
- Понимание, признание, принятие ценности ребёнка.

Данная модель реализуется через сотрудничество, многообразие стилей общения ребёнка и взрослого, отрицание манипулятивного подхода к ребёнку.

Обратимся к классификационным признакам гуманно-личностного образовательного пространства.

**Целевые ориентации.** Становление и развитие личности ребёнка, его познавательных способностей, формирование ценностных знаний и способов учебных действий, опора на субъектный опыт обучаемого. Психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности.

**Принципы обучения.** Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация образовательных отношений, максимальный учет субъектного опыта обучаемых. Образовательный процесс, основанный на теориях развивающего и проблемного обучения, направлен на развитие совокупности характеристик личности, личностного самоуправления, сферы эмоционально-нравственных характеристик. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения.

**Содержание образования.** Содержание образования главным образом направлено на развитие личности и формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности, с учетом субъектного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся. Образовательные программы максимально адаптированы к индивидуально-психологическим возможностям обучающихся.

**Критерии оценки результатов учения.** Мониторинг развития основных подструктур личности: ценностных ориентаций, личностной направленности, предметной компетентности, познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-профессионального развития личности учащихся. Оценка результатов учения становится основой психологической поддержки и коррекции развития личности.

Шалва Александрович Амонашвили учит нас, его учеников, особому видению и умению читать тексты, контексты, раскрывать подтексты любой программы, учебника или пособия. Потому нам видится, что важно научиться позитивному, творческому, инновационному видению каждой строки любого текста. Феномен гуманно-личностного образовательного пространства, представленный в трудах Ш.А. Амонашвили, может быть охарактеризован такими сущностными характеристиками как принципы, цели, содержание, критерии оценки результатов обучения. Соответственно, компетенции педагогов можно оценивать относительно их умений педагогически конструировать гуманно-личностное образовательное пространство на основе данных сущностных характеристик.

Таким образом, компетентностный подход мы рассматриваем, прежде всего, как уважение к учителю, предоставление ему большей свободы, более широких возможностей для творческого поиска и решения разнообразных задач нашей новой школы. А обновление школы заключается не в пристрастных системах тестирования и отметках, а в духовном росте учителя. Шалва Александрович отмечает: «Мы устремлены в будущее. В это будущее мы идем через обновление. Где же мера этого обновления? Она в обновлении Школы. А школу реформирует учитель. Но он же и деформирует ее. Обновляется учитель — значит, обновляется школа, обновляется общество».

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Школа Жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1998. – 22 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2003. – 264 с.
3. *Александрова В.Г.* Духовная традиция гуманной педагогики / В.Г. Александрова. – М.: МГУ, 2008. – 224 с.
4. *Бондаревская Е.В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
5. *Колесникова И.А.* Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: автореф. дис. ... докт. пед. наук / И.А. Колесникова. – Л., 1991. – 36 с.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola).
7. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие / А.И Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
8. *Сенько Ю.В.* Педагогика понимания / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 192 с.
9. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. Адаптивная модель (теоретическая основа и практическая реализация) / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 351 с.

*Literatura*

1. *Amonashvili Sh.A.* Shkola Zhizni / Sh.A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij dom Sh. Amonashvili, 1998. – 22 s.
2. *Amonashvili Sh.A.* Razmy'shleniya o gumannoj pedagogike / Sh.A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij dom Sh. Amonashvili, 2003. – 264 s.
3. *Aleksandrova V.G.* Duxovnaya tradiciya gumannoj pedagogiki / V.G. Aleksandrova. – M.: MGU, 2008. – 224 s.
4. *Bondarevskaya E.V.* Paradigmal'ny'j podxod k razrabotke soderzhaniya klyuchevy'x pedagogicheskix kompetencij / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kul'nevich // Pedagogika. – 2004. – № 10. – S. 23–31.
5. *Kolesnikova I.A.* Teoretiko-metodologicheskaya podgotovka uchitelya k vospitatel'noj rabote v cikle pedagogicheskix disciplin: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / I.A. Kolesnikova. – L., 1991. – 36 s.
6. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola». – [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola).
7. *Savenkov A.I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu: ucheb. posobie / A.I. Savenkov. – M.: Os'-89, 2006. – 480 s.
8. *Sen'ko Yu.V.* Pedagogika ponimaniya / Yu.V. Sen'ko, M.N. Frolovskaya. – M.: Drofa, 2007. – 192 s.
9. *Yamburg E.A.* Shkola dlya vsekh. Adaptivnaya model' (teoreticheskaya osnova i prakticheskaya realizaciya) / E.A. Yamburg. – M.: Novaya shkola, 1996. – 351 s.



М.И. Макаров

## Педагогическая вера в гуманной педагогике

Вера, казалось бы, непедagogическая категория становится основой педагогики — гуманной педагогики — педагогической теории и практики Ш.А. Амонашвили. Представления о воспитании и ребёнке в педагогике Ш.А. Амонашвили пришли не из официального понимания об этом процессе и объекте, а из мира, далеко выходящего за пределы всякого частного расположения и анализа, — Доброты, Веры, Духовности, Любви, Бога. По глубокому убеждению педагога, любое воспитание должно, прежде всего, исходить из веры в воспитанника, а сама вера в него становится истоком и мерилom педагогической мудрости. Педагог как бы заповедует: в ребёнка надо верить не только красиво, но с чувством глубокой ответственности за его будущее, в него надо верить постоянно. Основополагающие высшие смыслы Доброты, Веры, Духовности, Любви, Бога методологически организуют педагогическую систему, названную Ш.А. Амонашвили гуманной педагогикой, смысл которой зиждется в раскрытии природы каждого ребёнка в стремлении к развитию, в страсти к свободе и в потребности взросления. Именно в этом педагог видит её высший смысл и главное предназначение. Только такой подход к воспитанию и обучению может заложить основы глубинной духовной общности учителя и воспитанника. Гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили развивается больше всего на основе интуиции, догадок, внутренних открытий, внутренней мудрости, которые иногда просто не осознаются. Гуманная педагогика приоткрывает такую мудрость, которую, может быть, мы несём с собой изначально, как врождённое качество. Нуждается она и в религиозном восприятии ребёнка.

Обращённость гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили к христианству не случайна, ведь в существование Бога надо верить, замечал И. Кант, так как этой вере требует наше нравственное сознание. Отсутствие веры, по убеждению Канта, лишает людей уверенности в том, что в мире существует нравственный порядок. Речь идет о широком толковании веры, выходящем за рамки ее религиозного понимания. Однако — все же о вере. Учитель должен *верить* в благополучный исход своих действий по воспитанию своего подопечного. Пути воспитания *человека в человеке* различны. Но одно очевидно: этот путь пролегает через сердце и душу человека. Признает себя верующим педагог или нет — в любом случае он обязан пробуждать лучшие качества личности, обращаясь к человеческой душе.

Разве не в равной мере значимы как для верующих, так и для неверующих следующие «христианские ценности»: верность поставленной цели;

способность к состраданию; участливость; чувство надежности, безопасности; убежденность; стремление сотрудничать с другими; мужество; упорство в достижении цели; энтузиазм, активное отношение к жизни; справедливость; верность; чувство товарищества; способность прощать; дружелюбие; вежливость; великодушные; готовность прийти на помощь; честность...? Разве не могут быть признаны общечеловеческими такие христианские заповеди, как «не убий», «люби ближнего»?..

Разве не могут быть приняты общечеловеческим сообществом положения Корана, заповедующие мир, уважение и справедливость? Или следующие толерантно ориентированные строки из него: «Добро и зло не могут быть равны, Так оттолкни же зло добром, И тот, кто ненависть к тебе питает, В родного друга обратится»?

Разве могут повредить педагогике и науке советы мудрейшего Соломона: «Не отказывай в благодеянии нуждающемуся, когда рука твоя в силе сделать его; не говори другу твоему: “Пойди и приходи опять, и завтра я дам”, когда ты имеешь при себе; не замышляй против ближнего твоего зла, когда он без опасения живет с тобою»? [6: с. 357].

Конечно же, есть особенности религиозного и нерелигиозного мировосприятия. Но есть инвариантные ценности, которые лелеются всяким разумным человеком всякой культуры, всякой конфессиональной принадлежности. Педагогика должна выполнить свою миссию глобального коммуникатора, обеспечивающего синергизм — соработничество, сотрудничество самой педагогики, науки и религии в деле нравственного и духовного взращивания человека. Попытки ухода от всего этого — прямая дорога к «пещерному технократизму». Следуя по этому пути, педагогика постепенно превращается в некую маргинальную субкультуру, техническое приложение социальных, а то и вовсе — производственных технологий. Поэтому сердцевиной воспитания выступает освоение человеком духовных ценностей. По словам Ш.А. Амонашвили, педагогика, основанная на духовных ценностях, не технологизируется, методически не выстраивается, а проживается сердцем, душой самого учителя. Эта мудрость находится как бы в самом учителе, в его вере и любви к детям.

Гуманистический и неформализованный подход к воспитанию у Ш.А. Амонашвили рождается в недрах самого человека, где живёт душа, духовность, а не внимание, мышление, восприятие, воля и т.д., поэтому ребёнок, в представлении педагога, — целостное явление, целостная личность. Эти обобщения позволяют Ш.А. Амонашвили выстраивать свой подход к воспитанию ребёнка — философско-педагогический, основы которого изложены в трактате «Школа жизни».

Квинтэссенцией «Школы Жизни» — гуманной педагогики — становится вера в ребёнка, которую Ш.А. Амонашвили считает непременным условием всякого педагогического действия. Это позволяет принять ребёнка с его жизнью таким, какой он есть, и вращать в его жизнь созидательную и творческую любовь, «ибо каждый предмет познаётся в полной мере только при любви, каждая трудность побеждается силою любви» [2: с. 84]. Без Веры, в пред-

ставлении педагога, не может существовать истинная педагогика. Вера — эта опора души, по глубокому убеждению Ш.А. Амонашвили, только она уравновешивает внутренний мир человека, его отношения с внешним миром; она приносит душе успокоение, обостряет в ней волю и силы, рождает доверие. Именно на доверии строится вся гуманная педагогика Ш.А. Амонашвили.

Педагог верит и поэтому утверждает, что у человека есть душа, причём не такая душа, которую можно размельчить на части научным исследованием, а душа как целостное, глобальное явление. По замечанию Ш.А. Амонашвили, целостность души и духовность человека не просто наводят на мысль о психологии, но предстает её предметом исследования. На душу ребёнка оказывает влияние взрослый, находящийся рядом с ребёнком, и тогда появляется взаимодействие, не проходящее бесследно для души и духовности растущего человека. Вот здесь, отмечает Ш.А. Амонашвили, и появляется педагогика как наука, которая возвышает, точнее способствует возвышению души и духовности человека. Человек нужен человеку, взрослый нужен ребёнку. На этой нужности строятся взаимоотношения, призванные возвышать человека. В этом Ш.А. Амонашвили видит суть педагогики.

Что касается школы, то в представлении Ш.А. Амонашвили она сродни скалистой лестнице, ибо она создана для становления души и духовности человека. Такую школу не следует соотносить с тем зданием, где учатся дети и работают учителя, школа эта в том человеке, который несёт внутри себя эту «скалистую лестницу». Это учитель. Ибо ребёнок, общаясь с учителем, преобразовывается, становится иным, возвышается, совершенствуется. Так «куют» души своих детей многие мудрые родители. Так бывает у родителей, у которых нет специального педагогического образования, а дети вырастают хорошие. Дело в том, что они имеют мудрость — мудрость, которая не изучается, а раскрывается. Поэтому учитель несёт в себе эту школу, для одного ученика — одну, для другого — другую. Это есть и педагогическая мудрость, и индивидуальный подход. Если понимать школу именно так, тогда, считает Ш.А. Амонашвили, нужно в первую очередь задуматься о себе самих. И вот здесь педагог напоминает, что «мы все родом из детства», и то, что там оставили, не развили, никогда не воскресить и не вернуть. Поэтому наша забота состоит в том, чтобы создавать такие школы, которые могли бы быть очагами духовности. Сейчас самое важное, отмечает Ш.А. Амонашвили, помочь учителю открыть в себе Божественный призыв, понимание, что учитель предназначен. Если учитель встанет на путь такого подхода к ребёнку и к себе, то и с его помощью будет идти спасение человечества [2: с. 88].

Такое понимание школы и учителя меняет представление о воспитании. Душа ребёнка «карабкается» по «скалистой лестнице» и требует энергии, силы, чтобы это «вскарabкивание», это воспитание состоялось. Ш.А. Амонашвили напоминает, что семантически воспитание понимается как питание, но чем, задумывается педагог и даёт ответ. Образом, высшим образом. Питание происходит образами героизма, добра, уважения, преданности, любви, высоких мыслей, чи-

стных помыслов, ясномыслия, добромыслия, образами красоты. Если эти образы обогащают духовность человека и приводят к тому, что душа, познав их, находит в них порядок, то этот порядок есть не что иное, как просветление. Отсюда, кстати говоря, и просвещение. Но педагогика, к сожалению, потеряла ощущение значимости своей «скалы», значимости образования и образа. Ш.А. Амонашвили жалеет, что основное внимание сейчас по-прежнему сосредоточено на содержании программ, учебников и т.д. Всё это ещё сильнее технологизируется на основе строгих научных знаний, которые мы часто считаем якобы более точными. Но всё это не способствует положительному развитию поколения, и они, будущие поколения, могут оказаться в тупике своей духовности. Тогда никакие материальные блага не смогут облагородить душу, если сама душа не облагородит их, эти материальные ценности. Ш.А. Амонашвили убеждён, что педагогика должна основываться на духовных ценностях, тогда она не будет технологизироваться и методически выстраиваться, а будет проживаться сердцем, душой самого учителя. Такая педагогическая мудрость находится в самом учителе, в его любви к детям.

Рассуждая об учителе, Ш.А. Амонашвили приходит к выводу, что каждый истинный учитель талантлив. Ш.А. Амонашвили понимает существо учителя в высоком смысле и считает, что в школе и в обществе должен быть культ учителя — духовного наставника. Сущность настоящего учителя помогает понять евангельский образ Сеятеля, в понимании которого он (Сеятель) и есть учитель: он сажает, поливает, воспитывает, лелеет, учит, даёт образы. Вместе с тем Ш.А. Амонашвили напоминает, что из семени яблока не может вырасти виноград. То, что предписано вначале, то и получится. Вот именно здесь и нужны знания и мудрость учителя: как сажать, как поливать, иначе все семена погибнут. Ш.А. Амонашвили приходит к выводу, что учитель — соратник Бога, который «...нацеливает Ребёнка на выявление и утверждение личности Ребёнка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в научном познании, в жизни» [4: с. 77]. Если человек — учитель, то, в понимании Ш.А. Амонашвили, он не просто воспитывает в обычном смысле ребёнка, а сотрудничает с Творцом. Поэтому надо воспитывать не ребёнка, а жизнь в ребёнке, природу в ребёнке, и учитель создаёт условия, чтобы эта природа ничего не потеряла. Этим выбором решается судьба многих тысяч людей, будущих поколений, поэтому от того, как воспитывает ребёнка учитель, зависит и то, как он будет трудиться, когда вырастет, как будет общаться, воспитывать своих детей.

Для Ш.А. Амонашвили ребёнок — явление, а не случайность, потому что он несёт свою неповторимую миссию. Все те, кто занят воспитанием души и духовности ребёнка, в первую очередь должны поверить в самого ребёнка, в то, что он есть безграничность, что он есть микрокосмос, верить даже тогда, когда ребёнок шалит или грубит, верить в то, что в нём заложена миссия, и наконец, поверить в свои исключительные возможности, свои педагогические дарования, поверить в свою педагогическую искру Божью. Миссия — один из ведущих постулатов гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили. Если по поводу миссии ребёнка и явления ребёнка, замечает педагог, ничего нельзя сказать, потому что в это нужно верить, то о душе ребёнка Ш.А. Амонашвили

говорит, что это такая же безграничность, как и Вселенная. В связи с этим подлинную природу развития ребёнка педагог понимает как страсть, стремящуюся к развитию. Другую страсть детской души Ш.А. Амонашвили видит в стремлении к взрослению и замечает, что только взрослым не хочется взрослеть, между тем дети устремлены к взрослению. Бедой многих педагогов Ш.А. Амонашвили считает неумение понять страсть детей к взрослению, а счастьем — умение понять эту истину. В таком случае ребёнок становится близким другом воспитателя.

Наряду со страстью к развитию и страстью к взрослению у ребёнка есть ещё одна страсть — страсть к свободе, которая ведёт к становлению личности, пребывающей в вечном поиске своей миссии. Если человек находится в поиске своей миссии, когда силы уже набраны в виде развитости, в виде уже состоявшейся взрослости, в виде уже обрётённой свободы, то этот вечный путь ведёт человека к своей личности.

Так, Ш.А. Амонашвили открывает педагогическую «троицу», состоящую из страсти ребёнка к развитию, взрослению и свободе и на основании этих идей строит гуманную педагогику, основанием которой служит вера в ребёнка. Вместе с тем сам Ш.А. Амонашвили открывает и свою собственную учительскую миссию, свой смысл жизни — «ради чего»: автор многочисленных книг по гуманной педагогике проводит мастер-классы, издаёт «Антологию гуманной педагогики», собирает учителей и учёных на Международные педагогические чтения, которые дают возможность творчески освоить гуманно-личностную педагогику. Миссия Ш.А. Амонашвили, по его же словам, заключена в поиске своей собственной школы, в работе с детьми, с учителями. Такой смысл жизни подводит педагога к мысли о том, что если есть знание, то оно должно руководить поступками, мыслями, духовным миром. Если человек хочет сделать добро, то оно должно быть сделано и в мыслях, и в поступках. Как видим, Ш.А. Амонашвили во всём находит наивысшие проявления человеческих чувств.

Очевидно, что Шалва Александрович Амонашвили создаёт свой гуманно-личностный подход к человеку, пониманию педагогического процесса в целом; фокусирует свой возможный философско-религиозный взгляд на ребёнка, своё понимание целостности природы ребёнка. В этой связи педагог выходит на понимание того, что не ребёнка нужно воспитывать, а жизнь в ребёнке. В этом смысле душа в понимании Ш.А. Амонашвили и есть жизнь. Через призму такого подхода иначе видится весь педагогический процесс, а также становится понятной основная идея гуманной педагогики — вера в ребёнка.

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Вера и Любовь / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2009. – 310 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга I / Ш.А. Амонашвили. – М.: Армита-Русь, 2010. – 288 с.

3. *Амонашвили Ш.А.* Как любить детей. Опыт самоанализа / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2010. – 112 с.
4. *Амонашвили Ш.А.* Школа Жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
5. *Богуславский М.В.* Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века) / М.В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2008. – 130 с.
6. Коран. – Ростов-н./Д.: Феникс, 1998. – 537 с.
7. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: теория и история: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2008. – 272 с.

### *Literatura*

1. *Amonashvili Sh.A.* Vera i Lyubov' / Sh.A. Amonashvili. – М.: Izd. dom Shalvy' Amonashvili, 2009. – 310 s.
2. *Amonashvili Sh.A.* Gumannaya pedagogika. Aktual'ny'e voprosy' vospitaniya i razvitiya lichnosti. Kniga I / Sh.A. Amonashvili. – М.: Armita-Rus', 2010. – 288 s.
3. *Amonashvili Sh.A.* Kak lyubit' detej. Opy't samoanaliza / Sh.A. Amonashvili. – М.: Izd. dom Shalvy' Amonashvili, 2010. – 112 s.
4. *Amonashvili Sh.A.* Shkola Zhizni / Sh.A. Amonashvili. – М.: Izd. dom Shalvy' Amonashvili, 1998. – 80 s.
5. *Boguslavskij M.V.* Innovacionny'j potencial razrabotki teorii sodержaniya obrazovaniya i obrazovatel'ny'x tehnologij (v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny' XX veka) / M.V. Boguslavskij. – М.: ИТИП РАО, 2008. – 130 с.
6. Коран. – Ростов-н./Д.: Феникс, 1998. – 537 с.
7. *Kornetov G.B.* Pedagogika: teoriya i istoriya: ucheb. posobie / G.B. Kornetov. – М.: ASOU, 2008. – 272 s.



## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Л. Павлова

### Историко-культурное прошлое и будущее гуманной педагогики в осознании феномена Ш.А. Амонашвили

*«Не бойтесь слишком тяготить себя гуманностью».*

Виктор Гюго

**Н**епонимание, неуважение, неприятие, диктат, унижение, оскорбления, манипуляции — это далеко не полный перечень практики взаимоотношений взрослых с детьми в современных условиях семьи и школы. Так было и в далеком прошлом. Именно это подвигло наших предков поднимать и развивать идеи самооценности детства и заботы о нем. От идей народной педагогики, с её основным посылом: общение ребенка и взрослого, открытость и предметность их взаимодействия, к классическим педагогическим моделям Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Д. Локка, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского. Так оформлялась и развивалась гуманная педагогика как альтернатива ограничительно-авторитарному сопровождению ребенка в образовательном процессе.

При всей привлекательности идей гуманизации образовательного пространства, активно доказывается значительной частью учительства, да и родительской общественностью продуктивный характер репрессивной школы. Академической успешностью детей авторитарной школы доказывается её право на существование. Это обстоятельство во многом тормозит внедрение гуманно-личностного подхода в образовательный процесс школы.

В современной ситуации новой школы решение научной проблемы и развитие не декларируемого, а реального гуманистического пространства, с мониторингом этого процесса актуально и ценно. Задаваясь вопросом научного решения проблемы, мы зачастую используем классическое наследие как вывеску, не вчитываясь в глубину поставленных классиками вопросов — «как рождается дисциплина в свободной школе?», «почему для детей начальной

школы любовь важнее авторитета?», «почему самым трудным для человеческого понимания является свобода и свобода выбора?», «почему воспитание сердечного чувства важная сторона развития личности?».

Не перечислить вопросов, которые задавали себе классики и пытались доказать важность их решения.

Как точны слова А. Русакова, составителя и автора предисловия к работам С. Соловейчика о том, что и в психологии, и в педагогике двадцатого столетия хватало Лобачевских и Эйнштейнов, но никто не решился брать на себя роль Эвклидов и Ньютонов. Она выпала на долю наименее «научных» по стилю изложения исследователей. Преемственные и взаимосвязанные труды Корчака, Сухомлинского, Соловейчика, Амонашвили определили характер разговора о педагогике не экстремальных, не предельных, не специальных, а нормальных измерений [1: с. 8]. Таких измерений, где воспитание внутренне свободного ребенка осуществляется через поддержку, помощь, защиту.

Особое место в понимании будущего гуманной педагогики связано с личностью Ш.А. Амонашвили, с его педагогической и гражданской позицией.

Так уж случается, что из века в век рождаются люди, которые становятся неким стержнем духовной части общества. Вокруг подобных людей формируется сообщество мыслящих, понимающих их и продолжающих развивать выдвинутые идеи. Такие люди зачастую несут просвещение в массы.

Своей просветительской деятельностью, измеряемой не количеством проведенных авторских семинаров «Основы гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе (система школы жизни)» и не той обширной географией встреч в городах и весях страны, и её ближнего зарубежья, а удивительной зараженностью и убежденностью, он переворачивает сознание учителя, помогает ему изменить вектор развития и саморазвития.

Будучи участником нескольких семинаров и педагогических чтений, понимаешь, почему педагоги в анкетах описывают свое состояние такими словами: «перевернул сознание», «стал проводником», «заразил навсегда», «поняла, как сложно быть гуманным по отношению к детям», «обязательно начну изучать классиков гуманной педагогики».

Задаваясь вопросом, в чем же состоит феномен Амонашвили, понимаешь — в способности заражать аудиторию своей увлеченностью, основанной на глубоком знании, реальном опыте, и обращенностью к Человеку, независимо от его способностей и возможностей. Именно она, эта увлеченность выступает механизмом, действующим на эмоциональное состояние слушателей (независимо от того, кто он: студент, учитель, врач, родитель или просто заинтересованный) тех, кто заполняют залы, где проходят авторские семинары Шалвы Александровича.

Его имя можно найти в учебниках, хрестоматиях, монографиях, научных статьях, диссертационных исследованиях. Думается, индекс цитируемости работ Шалвы Александровича выходит за рамки среднестатистических показателей. Это ли не доказательство востребованности идей, опыта гуманной педагогики, её жизненности? И всегда, направляя слушателя, помогая ему понять сердцем ответственность учителя перед Творцом за каждый взгляд,



слово, жест в адрес ребенка, Педагог возвращает нас к классическому педагогическому наследию, которое надо читать сердцем.

Встречи Шалвы Амонашвили с новосибирскими педагогами проходят с завидным постоянством, расширяя круг заинтересованных в понимании и реализации гуманного подхода к детям. Радостно, что это движение (иначе не назовешь тот интерес, который проявляет новосибирская публика к этим встречам и мастер-классам) носит уже междисциплинарный и межведомственный характер. Не случайно в октябре 2010 года в семинаре участвовали врачи, медицинские работники. В выступлениях и репликах последних звучал неподдельный интерес к истокам и современности гуманного отношения к ребенку. Как замечательно, если учитель и врач вместе, объединившись, устремятся к поиску целостной модели взращивания духовного и физического здоровья Человека, коим является Ребенок.

Особое место в размышлениях Амонашвили о гуманной педагогике занимают работы Януша Корчака. Не случайно его образ учителя у многих ассоциируется «с божьим промыслом».

«Закон любви действует так, как никогда не действовал закон разрушения». Эти слова принадлежат Махатме Ганди, они как нельзя лучше подходят к обоснованию подвига Корчака, профессионального и жизненного пути его учеников и их последователей. Новосибирску повезло. В нем жила и работала воспитанница и помощница польского педагога Дора Борисовна Трайман. Педагогическое кредо не одного поколения педагогов «Прежде любить, а потом учить» вписывается в понимание гуманной педагогики. В приюте у Я. Корчака воспитывалась, а потом и воспитывала сама — миниатюрная, очень живая и творчески одаренная девушка Дора. Незадолго до того момента, когда фашисты забрали детей в концлагерь, учителю удалось устроить нескольких детей в больницу. В этой группе и оказалась Дора Трайман. Так ей удалось спастись, а впоследствии оказаться в Сибири, работая все годы войны на цементном заводе в Искитиме Новосибирской области. Спустя тяжелые годы войны она получила педагогическое образование, а потенциал любви, жизнелюбия и творчества, заложенные в детстве её кумиром, были настолько живительны и благодатны, что не могли не отразиться на последующих годах её творческой деятельности в условиях обычного дворового клуба для детей.

Педагогика Корчака, основанная на бескорыстной любви к детям, способности их принимать и понимать, учить свободе в творческой активности, стремлении к добру и справедливости, самоуправлению, стала живительным источником и путеводителем в работе с детьми Доры Трайман. В её любви к детям было много реализма, призванного охранять детство от пьющих или равнодушных родителей, авторитарных педагогов, случайных «друзей», социального и эмоционального неблагополучия.

Опыт организации кукольного театра Я. Корчака пригодился ей в создании детского дворового кукольного театра. С ней вместе работал и её муж — скульптор, обучавший детей лепить кукол для её спектаклей. Ставились

русские народные сказки, незатейливые, но весьма поучительные, славные истории из детской жизни. А параллельно эта маленькая и сильная женщина учила дружить и дорожить дружбой, спасать уличных собак и кошек, находить им хозяев; Дора помогала понять важность духовных ценностей, того, чему научил её Януш Корчак.

Её преданность детям, бесконечная забота о них и созидательная любовь сформировали устойчивый интерес к профессии её воспитанницы Ольги Сафоник, ставшей не просто учителем начальной школы № 210, а верным последователем Януша Корчака и Доры Трайман. Эта молодая, но опытная учительница продолжает практику добрых дел своей наставницы, ставит со своими детьми спектакли кукольного театра, тем самым не разрывает тонкой духовной нити.

Л.С. Выготский, говоря о таланте человека мыслить, заметил, насколько важно «талантливо чувствовать». Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем ум и воля человека. Любовь, по мнению этого выдающегося психолога, может сделаться таким же талантом, даже гениальностью, как и открытие дифференциального уравнения. И там, и здесь человеческое поведение принимает исключительные и грандиозные формы. Эта мысль Льва Семеновича ложится в контекст избранной темы статьи.

Любовь — сущность человечности. Учиться любить — это учиться быть человеком. Нас, лабораторию гуманной педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, волновала проблема происхождения «любви» и «нелюбви» к гуманной педагогике и, соответственно, будущее гуманной педагогики. Когда, на каком этапе вдруг возникает у определённой части студентов, учителей непонимание, а скорее, неприятие идей гуманной педагогики?

Нам захотелось посмотреть, как думают о гуманной школе и гуманном учителе школьники и студенты, молодые и мудрые учителя, преподаватели вуза.

Становление учителя начинается с педагогического вуза, а если подумать, то и со школьной скамьи. Какими будут сформированные знания, убеждения, отношение к другим и себе, то так и проявятся они затем в его профессиональной деятельности.

В процессе вузовского обучения будущий специалист неоднократно доказывает, демонстрирует, что он овладел достаточными компетенциями для работы в образовательном учреждении. Мы специально не говорим — для работы с детьми, так как преподаватели вузов, как правило, хотят знать, усвоил ли студент систему представлений, знаний, умений, способов деятельности по их предмету. А вот какие ценностные ориентации сложились в процессе образования, сформирована ли у будущего педагога установка на личность ребёнка и педагогический оптимизм — это часто уходит на второй план, или порой остаётся за кадром [2].

О гуманной педагогике слышали все студенты педвуза. Слышали — да, а вот знают ли, принимают ли её идеи, направлены ли на их реализацию в своей будущей деятельности?

На эти вопросы мы (преподаватели кафедры педагогики НГПУ) хотели получить ответы, проведя небольшое исследование. В опросе участвовали 180 будущих учителей истории, иностранного языка, психологов от 1 до 5 курса.

На вопрос «Что такое гуманность?» ответили все опрашиваемые. Однако в понимании ее сущности они разошлись.

В первую десятку ответов на данный вопрос вошли такие характеристики как: человечность, человеколюбие (32%); уважение личности, её прав и свобод (18%); доброта (доброжелательность, дружелюбность) (17%); положительное отношение ко всем людям (человечное отношение к окружающим, проявление человеческих качеств во всех сферах жизни) (11%); стремление, готовность и умение оказать помощь (10%); понимание (9%); справедливое, непредвзятое, объективное отношение к людям (8%); внимательное (бережное) отношение к людям (8%); любовь к людям (7%).

Эти формулировки наиболее часто употребляемы студентами в определении гуманности.

Среди характеристик, полученных в ходе анкетирования, встречались и такие как: «мягкое» отношение к кому-либо или к чему-либо (из стереотипов, мифов о гуманной педагогике); жизненная позиция человека (из обобщений); соответствие моральным принципам (из неточных, «размытых» формулировок); противоположность жестокости, отношение к человеку без наказаний, грубости (из конкретизаций обозначенного понятия).

Сущностные представления о гуманности у большинства студентов совпадают с установленными характеристиками этого определения в науке.

В основных характеристиках гуманного учителя студентами перечислено около 100 признаков. Рейтинг наиболее часто называемых характеристик гуманного учителя выглядит следующим образом. Лидерские позиции заняли следующие качества: понимающий (38%); добрый (доброжелательный, дружелюбный) (33%); справедливый (объективность, непредвзятость) (28%); толерантный (22%); отзывчивый (18%); должен любить детей (своих воспитанников, учеников) (18%); внимательный, чуткий (16%); уважающий личность ученика (12%); готовый помочь, поддержать (12%); искренний, честный, открытый (9%).

Каждый из студентов предлагал целый список профессионально-личностных качеств и умений учителя, при этом все они важны для гуманного педагога. Например: оптимизм, вера в ребёнка; выстраивание с учеником субъект-субъектных отношений; умение слушая слышать; равноправное общение, уважение мнения ученика; понимание того, что каждое слово, жест, взгляд оказывают влияние на психику ученика; объективность оценки поведения ребенка, способность преодолеть субъективные установки.

Радует, что студенты обращают внимание на такое качество как чувство юмора, которое способствует созданию комфортной обстановки в образовательном процессе.

Следует особо отметить, что некоторые студенты соотносят гуманность с требовательностью («в меру строгий», «мягок, но требователен»). До сих пор, даже в профессиональном сообществе, гуманность не ассоциируется с названным качеством. Чаще всего гуманизм как явление рассматривают в плоскости любви, приятия, а порой и в «карамельном» контексте, не принимая такой параллели этой ценности как ответственность, разумная требова-

тельность и взыскательность. Именно гармонизация любви и требовательности есть истинный смысл гуманной педагогики. Требовательность учителя не исключает доверительного, личностно-ориентированного подхода к ребёнку. Наоборот, она мобилизует внутренние силы и возможности школьника.

Ответы студентов позволяют сделать вывод, что портрет гуманного учителя «прорисовывается» у каждого из них. Но вот хотят ли они стремиться к этому образу, считают ли, что гуманный учитель нужен современной школе?

На этот вопрос студенты не все ответили положительно.

Из опрошенных 5,5% не верят в эффективность обучения и воспитания с гуманным учителем («дети сядут на шею и возьмут в свои руки и ведущую позицию»; «в классах, где страдает дисциплина, гуманность не оценится»; «школьный учитель должен быть твердым, даже жестким. Таких мало, а вот гуманных много, поэтому и образование сейчас хромает»).

Их позиция совпадает с представлениями о гуманном педагоге значительной части школьных учителей, которые видят в гуманизме причину снижения качества образования.

Важно отметить, что 94,5% респондентов считают, что школа нуждается в гуманном учителе. Половина из тех, кто говорит, что гуманный учитель нужен школе, употребляют слова «конечно», «несомненно» и др.

Некоторые студенты не видят даже смысла обсуждать этот вопрос, гуманный учитель — само собой разумеющееся явление: «Не нужен, а он в ней должен быть!».

Будущие специалисты приводят много аргументов «за» (протицируем высказывания студентов):

1) учитель-воспитатель гуманности:

- «выпустит из школы воспитанных, внимательных, умных детей»;
- «может воспитать цельную личность»;
- «всегда нужен для того, чтобы человек мог стать человеком»;
- «может донести до ребенка гуманистические ценности, без которых общество становится «диким» и ставит себя под угрозу уничтожения»;
- «способен воспитать в детях гуманность, которая является важной чертой высококонравного человека»;
- «у гуманного учителя будут гуманные ученики»;

2) у детей есть потребность в гуманном педагоге:

- «ученикам нужны теплота и понимание»;
- «детям комфортно с таким учителем»;
- «ученикам будет приятнее работать с таким учителем»;

3) гуманный педагог обладает целым рядом умений и качеств для того, чтобы сделать образовательный процесс и взаимодействие с учениками эффективнее:

- «учитель расположит к себе, дети будут учиться с желанием»;
- «гуманным способом можно добиться больше, чем наказанием»;
- «не будет гуманности — не будет взаимопонимания»;
- «на уроке такого учителя ученики могут высказывать свою точку зрения, что пригодится в жизни»;

- 4) гуманная школа — пространство становления и развития личности:
- «школа без гуманного учителя неполноценная»;
  - «на таких учителях и строится хорошее образование»;
  - «школа даже не часть жизни, а сама жизнь для ребенка, лишь гуманный педагог может привить интерес к знаниям, труду»;
  - «учитель будет развивать, а не «напичкивать» знаниями»;
  - «в такой школе развиваются потребности к саморазвитию»;
- 5) от гуманного учителя зависит будущее:
- «в мире станет меньше жестокости, больше гуманности»;
  - «современная социальная ситуация требует, чтобы у подрастающего поколения была вера в добро и в себя»;
  - «детям нужен пример гуманности».

Аргументы в пользу гуманного учителя сопряжены с приобретенным в школьные годы критическим отношением к школе, к школьным учителям. Студенты отмечают: «детям в современной школе сложно найти поддержку в лице учителя»; «в нашей школе было мало таких (гуманных) учителей»; «зачастую учителя лишены положительного начала и могут научить только своему предмету»; «в школе сейчас встретить хорошего учителя можно редко, сейчас преобладает грубость и недоброжелательность»; «чаще встречаются учителя авторитарного типа», которые «с пренебрежением и презрением относятся к детям».

На фоне этого актуально звучит утверждение, что «гуманным должен быть каждый учитель».

Для некоторых студентов гуманный человек — ценность не только профессионально-педагогическая, но и социальная («гуманные люди нужны везде»; «нужно, чтобы больше было таких людей, в том числе и в школе»).

Обнадёживает выбор студентами гуманной педагогики в школе: «В современном обществе, где трудно отыскать какие-либо ориентиры, в мире, который болен, просто необходим гуманный учитель — этаким мастер души, который приходил бы на каждый урок с априорной верой в светлое начало каждого ребёнка».

Нельзя не согласиться с С.А. Гильмановым в том, что широко распространяющийся в современном общем и профессиональном образовании «компетентностный подход» таит в себе опасность потери личности как субъекта и цели образовательного процесса. Сосредоточенность на научных знаниях, умениях, содержании профессиональных действий оставляют в стороне проблемы формирования личностной позиции будущего специалиста в понимании своего места в мире и в профессии, осознания значимости духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в меняющемся мире [3: с. 49].

### *Литература*

1. Выбор студентов: гуманная педагогика в школе // Учитель — свет несущий. Вестник лаборатории гуманной педагогики НГПУ. – 2010. – № 1 (7). – С. 7–8.

2. С.Л. Соловейчик. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 224 с. – (Серия «Антология гуманной педагогики»).
3. *Гильманов С.И.* О гуманитарной стороне профессионализма / С.И. Гильманов // Педагогические инновации на современном этапе развития образования: сб. ст. представителей научно-педагогической школы академика РАО В.И. Загвязинского. – Тюмень: ТГУ, 2010. – 212 с.

### *Literatura*

1. Vy'bor studentov: gumannaya pedagogika v shkole // Uchitel' — svet nesushhij. Vestnik laboratorii gumannoj pedagogiki NGPU. – 2010. – № 1 (7). – S. 7–8.
2. S.L. Solovejchik. – M.: Izdatel'skij Dom Shalvy' Amonashvili, 2007. – 224 s.
3. *Gil'manov S.I.* O gumanitarnoj storone professionalizma / S.I. Gil'manov // Pedagogicheskie innovacii na sovremennom e'tape razvitiya obrazovaniya: sb. st. predstavitelej nauchno-pedagocheskoj shkoly' akademika RAO V.I. Zagvyazinskogo. – Tyumen': TGU, 2010. – 212 s.

М.Н. Елиашвили,  
Р.А. Даирова

## История развития психосоматики в отечественной науке

**П**сихосоматика (греч. *psyche* — душа, *soma* — тело) — направление в медицине и психологии, занимающееся изучением влияния психологических факторов на возникновение и последующую динамику соматических заболеваний. Согласно основному постулату этой науки, в основе психосоматического заболевания лежит реакция на эмоциональное переживание, сопровождающаяся функциональными изменениями и патологическими нарушениями в органах [28].

В последние годы в отечественной науке возрос интерес к механизмам возникновения, течения и лечения психосоматических расстройств у детей. По данным различных авторов, число больных с психосоматическими нарушениями составляет от 16 до 68% [2, 11, 13].

Появилось много интересных исследований по этой проблеме. Имеющиеся исследования по проблеме происхождения психосоматики, носят противоречивый характер.

Задача данной работы — изучение истории развития психосоматики в России.

**Развитие психосоматики в рамках медицины.** Основной областью, в которой развивалась психосоматика в России, стала медицина. У истоков развития отечественной психосоматики стояли виднейшие клиницисты XIX века, которые указывали на неправильность понимания болезни как процесса, обусловленного только биологическими факторами. Основоположники научной медицины в России, М.Я. Мудров, Н.И. Пирогов, Г.А. Захарьин, С.П. Боткин, И.М. Балинский, С.С. Корсаков, подчеркивали необходимость обязательного учета психологии больного, призывали следовать принципу, обозначенному еще Гиппократом, «лечить больного, а не болезнь». Ими признавалось влияние душевной жизни человека, его образа жизни, особенностей мышления, эмоционального состояния на возникновение болезней. М.Я. Мудров указывал, что «...одни люди заболевают от телесных причин, другие от душевных возмущений... Есть душевные лекарства, которые врачуют тело: сим искусством печального утетишишь, сердитого умягчишь, нетерпеливого успокоишь, бешеного остановишь, дерзкого напугаешь, робкого сделаешь смелым... Сим искусством сообщается больным та твердость духа, которой побеждаются телесные боли, тоска, метания и покоряют их воле больного» [29: с. 244]

Первая психологическая лаборатория в нашей стране была основана В.М. Бехтеревым в 1885 г. при психиатрической клинике Казанского универ-

ситета. Основой его научной программы изучения психики стало положение об объективности психологического исследования и разносторонности изучения психики. При этом Бехтерев исходил из обусловленности поведения личности условиями ее прошлой жизни, актуальными обстоятельствами и наследственностью. Под его руководством развернулись работы по изучению одаренности, интересов детей, особенностей трудновоспитуемых, профессиональных особенностей личности, работоспособности, влияния патогенных факторов на мозговую деятельность и др. [6].

Тезис «лечить не болезнь, а больного» и идеи целостного подхода к больному человеку определяли практику выдающихся русских врачей XVIII–XIX веков. Психологические исследования психосоматических соотношений на протяжении длительного периода, не занимали соответствующего места в нашей науке. Возможно, это было вызвано идеологическими причинами, так как, становление и развитие теоретических основ психосоматики на западе осуществлялись на базе психоанализа, родоначальником которого был З. Фрейд, и связанных с ним концепций. И, хотя, в начале XX века русский психоанализ в постреволюционной России бурно развивался, по мере того как коммунистическая идеология набирала силу, положение начало радикально меняться. Сначала началось идейное наступление на психоанализ, сопровождаемое не только критикой учения Фрейда, но и административными мерами, направленными на изгнание психоаналитических методов исследования и лечения из клиники и исследовательских лабораторий. В дальнейшем деятельность сторонников психоанализа была прекращена самым решительным образом [25]. Поэтому, в противовес классическому психоанализу З. Фрейда для объяснения генеза психосоматических расстройств в отечественной науке долгое время одной из ведущих теорий, (к сожалению и остается) объясняющих возникновение психосоматических расстройств, была *кортико-висцеральная теория*. Она создана на основе работ И.М. Сеченева о рефлекторных основах психической деятельности, о единстве соматических и психических проявлений, а также на основе всемирно известных работ И.П. Павлова, посвященных изучению условных рефлексов, механизмов высшей нервной деятельности.

И.П. Павлов (1934) в опытах с животными обнаружил, что к развитию соматических нарушений приводит «сшибка» рефлекторных процессов, иначе говоря, одновременная активизация с помощью одного и того же условного стимула противоречащих друг другу безусловных рефлексов — например, пищевого и оборонительного [31].

Продолжением Павловской условно-рефлекторной теории стала теория кортико-висцеральных взаимодействий К.М. Быкова и И.Т. Курцина, которая долгое время была одной из ведущих теорий, объясняющих возникновение психосоматических расстройств.

Им удалось доказать, что кора головного мозга может непосредственно влиять на состояние внутренних органов (по механизму условных рефлексов) и соответственно непосредственной причиной психосоматических заболеваний служит нарушение динамики физиологических процессов (баланса возбуждения и тор-



можения) на уровне коры головного мозга. Пусковым механизмом психосоматических расстройств могут быть факторы внешней и внутренней среды, приводящие к конфликтной ситуации между возбуждением и торможением в коре и подкорке, что в конечном итоге вызывает невроз или психоз. В условиях лаборатории были созданы экспериментальные неврозы сердца, сосудов, желудка и кишечника, синдромы коронарной недостаточности, язвы желудка. В результате происходило: нарушение поведения животных, нарушение деятельности органов, разрушение условных рефлексов. Было сделано заключение о том, что в большинстве случаев носителями психосоматических расстройств являются личности со слабым и неуравновешенно-сильным типом нервной системы. Избирательность локализации болезненного процесса связана с функциональным состоянием органа, его повышенной реактивностью и пониженной сопротивляемостью [8, 23].

Основатель петербургской школы психиатров И.М. Балинский (1958) в лекциях по психиатрии обращал внимание на возрастной аспект — отрочество и юность, во время которых особенно важна роль правильного воспитания и обучения для охраны здоровья молодежи. Он создал одну из первых научно обоснованных теорий психотерапевтического подхода к больному [4].

Большой вклад в развитие отечественной психологии внес Л.С. Выготский, разработавший культурно-историческую концепцию. Он считал, что культурный опыт передается родителями в процессе общения и взаимодействия между взрослым и ребенком. Важнейшей характеристикой развития является та система, в которую ребенок вступает в каждый возрастной период, то есть, так называемая, «социальная ситуация развития». Основное положение Л.С. Выготского заключается в следующем: для того, чтобы объяснить сложнейшие формы сознательной деятельности человека, необходимо выйти за пределы организма, искать источники этой сознательной деятельности и «категориального» поведения не в глубинах мозга и не в глубинах духа, а во внешних условиях жизни, в социально-исторических формах существования человека [10].

Культурно историческая концепция развития психики Л.В. Выготского позволила принципиально изменить представление о телесности. Согласно данному подходу, в процессе приобщения ребенка к человеческому миру формируется «культурное тело» отличное по своим характеристикам от тела натурального, присущего человеку как индивиду — представителю животной природы. Телесность мыслится как аналог высшей психической функции (ВПФ). Указанный тезис обоснован тем, что телесность обладает тремя свойствами, характерными для ВПФ — она социальна по происхождению, опосредована по характеру и произвольна по функционированию. Психосоматическое развитие рассматривается как процесс, включенный в онтогенез человека, который имеет два контура: внешний как процесс социализации телесных функций и внутренний как процесс психологизации тела [10].

Разработка культурно-исторической концепции поставила вопрос о двойной детерминации психического: природной и социальной. Дальнейшее раз-

вите эта концепция получила в работах А.Н. Леонтьева об общественно-историческом развитии психики и концепции деятельности.

Основатель отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия, (1977) в 40-х годах прошлого века провозгласил: «По существу вся медицина является психосоматической. Нет только соматических или только психических болезней, а есть лишь живой процесс в живом организме; его жизненность и состоит в том, что он объединяет в себе и психическую, и соматическую сторону болезни» [26].

Психология отношений В.Н. Мясищева (1960) считается теоретической основой отечественной клинической психологии и психотерапии и занимает особое положение, поскольку на ее основе автором была разработана социально-психологическая концепция невроза и психотерапии в 1935–1939-х годах. Каждый человек с первых дней своей жизни оказывается включенным в систему объективных отношений окружающих его людей к действительности. Он оказывается включенным и в систему отношений этих людей друг к другу и к нему самому [30].

В последующие годы в нашей стране предпринимались попытки замены психологии физиологией высшей нервной деятельности.

В этих условиях происходило формирование менталитета новых поколений психиатров. При этом личность больного или игнорируется, или подменяется такими понятиями, как «темперамент», «конституция», «тип высшей нервной деятельности», в лучшем случае — «акцентуация характера». И хотя в конце 50-х – начале 60-х годов идеологическое давление на науку уменьшилось, в силу инертности во взглядах на неврозы оставалась доминирующей (и в среде психиатров остается до сих пор) нейродинамическая концепция И.П. Павлова.

**Становление психосоматики как самостоятельной науки.** Первые работы, посвященные проблеме психосоматики, появляются в 80-е годы: в 1981 году Ю.М. Губачева и Е.М. Стабровского и в 1986 году В.Д. Тополянского и М.В. Струковской [14, 35]. Затем появляются работы по телесно-ориентированной психосоматике: А.Ш. Тхостова; Г.А. Ариной, Г.Г. Николаева; М.Е. Сандромирского и др. [3, 32, 36]. Несколько позже оформился интерес к психосоматическим расстройствам у детей: Ю.Ф. Антропов; Ю.С. Шевченко; И.П. Брызгунов; В.В. Ковалев; Н.А. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий; Д.Н. Исаев; Е.Т. Соколова, В.В. Николаева, и др. [2, 7, 20, 21, 34, 38].

Клиническая гипотеза механизмов формирования психосоматических расстройств рассматривается в работах А.Б. Смулевича [33], С.А. Кулакова [22]. Н.Д. Лакосина и М.М. Трунова (1994) высказывают мнение о генезе психосоматических расстройств на основе соматизации психогенных депрессий. В качестве возможного механизма этого процесса называют психосоматический цикл, при котором психогенное и соматогенное поочередно выступают то причиной, то следствием. Возникновение данных циклов, в свою очередь, связано со снижением порога реагирования на стресс. Отмечается, что процесс соматизации аффекта у женщин протекает более интенсивно, чем у мужчин [24].

С.А. Кулаков (2007) придерживается принципа мультимодальности как основного принципа диагностики. Под мультимодальной диагностикой под-

разумеается умение интегрировать информацию, полученную разными методами, при этом диагност располагает определенными фундаментальными познаниями в диагностике, близко знаком с разносторонними методами и умеет интегрировать данные диагностики и использовать их для терапии [22].

С точки зрения представителей психологии телесности (Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов; Г.А. Арина, В.В. Николаева, Г.В. Тимошенко, Е.Э. Газаров и др.) человек развивается в системе социокультурных отношений. Все телесные функции и тело вообще проходят социализацию, приводящую к формированию нового тела — культурного, а также появлению многочисленных психологических и психосоматических патологий [3, 12, 36, 37].

Так, например, соматические проявления аллергических заболеваний рассматриваются как физические последствия нарушенных личных границ ребенка, согласно которым человек различает свое и не свое — свои чувства и чужие чувства, свои желания и чужие желания, свою свободу и чужую свободу [36]. Это единство телесного опыта и образа «Я» было показано еще З. Фрейдом и рассматривается в психоаналитической практике в контексте формирования идентичности, как процесс, как проблема разделения для ребенка «Я и не-Я» [1, 16, 27].

Многие исследователи, изучавшие психосоматические заболевания, обращали внимание на роль психотравмирующих обстоятельств в формировании и обострении болезни, среди которых наибольшее влияние имеют нарушенные детско-родительские отношения в раннем онтогенезе [2, 18, 20, 22, 38].

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис в работе «Психология и психотерапия семьи» описывают дисгармоничные отношения в семье как «источник психической травматизации личности», который приводит к психосоматическим заболеваниям [38: с. 19].

Большое значение для психосоматического развития ребенка имеют особенности супружеского общения. В ряде клинических исследований А.И. Захарова, показано, что эмоционально-холодные взаимоотношения между супругами часто способствуют формированию симбиотического отношения одного из родителей с ребенком. Эти симбиотические отношения имеют компенсаторный, защитный характер, заполняют эмоциональный вакуум, образовавшийся между супругами [19].

В исследованиях О.В. Залесской, Р.А. Даировой, одной из важных психологических проблем формирующих психосоматические заболевания, является продолжающаяся эмоциональная связь матери с ребенком (симбиоз). При любой попытке матери прервать эту связь, ребенок реагирует болезнью. Эта связь удерживается матерью из-за неразрешенных собственных психологических конфликтов [18].

В процессе исследования индивидуальной истории развития детей было выявлено, недостаточное участие отца в воспитании ребенка. Роль, которая отводится отцу, заключается в установлении «социального закона» в семье, с разделением диадических отношений в симбиозе «мать – ребенок». Мать больного ребенка, имея дисгармоничные отношения с отцом, больше внимания уделяла ребенку, гиперопекая его и тем самым препятствуя процессу

разделения и индивидуальному развитию. По результатам исследования было выявлено, что матери детей, страдающих психосоматическими заболеваниями, были весьма авторитарны, сверхвключены в воспитание ребенка, требовательны, навязчивы и эгоцентричны. Это сочеталось с высоким уровнем тревожности и депрессивностью. Они испытывали значительные затруднения проговаривать свои негативные чувства. По мнению Р.А. Даировой подобная особенность матерей может развить любое психосоматическое заболевание, когда тело является способом выражения эмоции, негативных чувств и страданий, то есть языком тела [15, 18].

Активное участие отца в жизни ребенка снижает восприимчивость новорожденного к стрессам. Отношения малыша, формирующиеся не в диаде «мать – ребенок», а в триаде «отец – мать – ребенок», способствуют тому, что младенец доброжелателен и весел, рано начинает улыбаться [17].

Подводя итоги обзора истории развития отечественной психосоматики, следует отметить, что в настоящее время теории полифакторной этиологии психосоматических расстройств получают все большее признание.

### *Литература*

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб.: Речь, 2000. – 238 с.
2. Антропов Ю.Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – СПб.: Речь, 2002. – 560 с.
3. Арина Г.А. Психология телесности: Методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа / Г.А. Арина, В.В. Николаева; ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ, 2005. – 731 с.
4. Балинский И.М. Сочинения: Лекции по психиатрии / И.М. Балинский. – Л.: Медгиз, 1958. – 216 с.
5. Бескова Д.А. Телесность как пространственная структура // Психология телесности: между душой и телом / Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов; ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ, 2005. – 236 с.
6. Бехтерев В.М. Психика и жизнь / В.М. Бехтерев // Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: в 2-х тт. – Т. 1. – СПб., 1999. – С. 27–199.
7. Брызгунов И.П. Между здоровьем и болезнью / И.П. Брызгунов. – М., 1995. – 224 с.
8. Быков К.М. Кора головного мозга и внутренние органы / К.М. Быков. – 2-е изд. – М.-Л.: Изд-во мед. литературы, 1947. – 285 с.
9. Варга А.Я. Типы родительского отношения / А.Я. Варга. – Самара, 1997. – 224 с.
10. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
11. Гарбузов В.И. Концепция инстинктов и психосоматическая патология / В.И. Гарбузов. – СПб.: «СОТИС», 1999. – 320 с.
12. Газарова Е.Э. Психология телесности / Е.Э. Газарова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 192 с.
13. Генпе Н.А. Аллергия у детей. Основы лечения и профилактики / Н.А. Генпе, В.А. Ревякина. – М.: Миклош, 2002. – 120 с.

14. *Губачев Ю.М.* Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений / Ю.М. Губачев, Е.М. Стабровский. – Л.: Медицина, 1981. – 214 с.
15. *Даирова Р.А.* Роль семьи и формирование образа тела у детей, страдающих бронхиальной астмой / Р.А. Даирова // Сборник научных трудов факультета специальной педагогики и специальной психологии МГПУ. – Вып. I. – М.: МГПУ, 2005. – С. 42–53.
16. *Дальто Ф.* На стороне ребенка / Ф. Дальто. – СПб.: Питер, 1997. – 260 с.
17. *Добряков И.В.* Здоровые роды — здоровый малыш / И.В. Добряков, И.П. Лазарева. – СПб.: Комплект, 1998. – 268 с.
18. *Залеская О.В.* Особенности образа тела у детей с бронхиальной астмой / О.В. Залеская, Р.А. Даирова // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: материалы научно-практической конференции. – Т. 1. – М.: МГПУ, 2005. – С. 47–56.
19. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров – Л.: Медицина, 1988. – 246 с.
20. *Исаев Д.Н.* Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
21. *Ковалев В.В.* Личность и нарушения при соматической болезни // Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1972. – С. 102–114.
22. *Кулаков С.А.* Основы психосоматики / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
23. *Курцин И.Т.* Теоретические основы психосоматической медицины / И.Т. Курцин. – Л.: Наука, 1973. – 336 с.
24. *Лакосина Н.Д.* Неврозы, невротические развития личности и психопатии. Клиника и лечение / Н.Д. Лакосина, М.М. Трунова. – М.: Медицина, 1994. – 192 с.
25. *Лейбин В.М.* История психоанализа в России // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
26. *Лурия Р.А.* Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания / Р.А. Лурия. – 4-е изд. – М.: Медицина, 1977. – 112 с.
27. *Малер М.* Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности / М. Малер, Д. Мак-Девитт // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – № 2.
28. *Малкина-Пых И.Г.* Психосоматика. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
29. *Мудров М.Я.* Избранные произведения / М.Я. Мудров; под ред. А.Г. Гукасян. – М.: Медицина, 1949. – 296 с.
30. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
31. *Павлов И.П.* Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека / И.П. Павлов // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 21–23.
32. *Сандомирский М.Е.* Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство / М.Е. Сандомирский. – М., 2005.
33. *Смулевич А.Б.* Психосоматические расстройства (клиника, эпидемиология, терапия, модели медицинской помощи) / А.Б. Самулевич, А.Л. Сыркин, В.Н. Козырев // Неврология и психиатрия. – 1999. – Т. 99. – №. 4. – С. 4–16.
34. *Соколова Е.Т.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е.Т. Соколова, В.В. Николаева. – М.: SvR-Аргус, 1995. – 320 с.

35. *Тополянский В.Д.* Психосоматические расстройства / В.Д. Тополянский, М.В. Струковская. – М.: Медицина, 1986. – 384 с.
36. *Тимошенко Г.В.* Работа с телом в психотерапии: практическое руководство / Г.В. Тимошенко, Е.А. Леоненко. – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
37. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
38. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

### *Literatura*

1. *Ammon G.* Psixosomaticheskaya terapiya / G. Ammon. – SPb.: Rech', 2000. – 238 s.
2. *Antropov Yu.F.* Lechenie detej s psixosomaticheskimi rasstrojstvami / Yu.F. Antropov, Yu.S. Shevchenko. – SPb.: Rech', 2002. – 560 s.
3. *Arina G.A.* Psixologiya telesnosti: Metodologicheskie principy' i e'tapy' kliniko-psixologicheskogo analiza / G.A. Arina, V.V. Nikolaeva; red.-sost. V.P. Zinchenko, T.S. Levi. – M.: AST, 2005. – 731 s.
4. *Balinskij I.M.* Sochineniya: Lekcii po psixiatrii / I.M. Balinskij. – L.: Medgiz, 1958. – 216 s.
5. *Beskova D.A.* Telesnost' kak prostranstvennaya struktura // Psixologiya telesnosti: mezhdudushoj i telom / D.A. Beskova, A.Sh. Txostov; red.-sost. V.P. Zinchenko, T.S. Levi. – M.: AST: MOSKVA, 2005. – 236 s.
6. *Bexterev V.M.* Psixika i zhizn' / V.M. Bexterev // Izbranny'e trudy' po psixologii lichnosti: v 2-x tt. – T. 1. – SPb., 1999. – S. 27–199.
7. *Bryazgunov I.P.* Mezhdudzorov'em i bolezn'yu / I.P. Brjazgunov. – M., 1995. – 224 s.
8. *By'kov K.M.* Kora golovnogomozga i vnutrennie organy' / K.M. By'kov. – 2-e izd. – M.-L.: Izd-vo med. literatury', 1947. – 285 s.
9. *Varga A.Ya.* Tipy' roditel'skogo otnosheniya / A.Ya. Varga. – Samara, 1997. – 224 s.
10. *Vy'gotskij L.S.* Problemy' defektologii / L.S. Vy'gotskij. – M.: Prosveshhenie, 1995. – 527 s.
11. *Garbuzov V.I.* Konceptiya instinktov i psixosomaticheskaya patologiya / V.I. Garbuzov. – SPb.: "SOTIS", 1999. – 320 s.
12. *Gazarova E.E'.* Psixologiya telesnosti / E.E'. Gazarova. – M.: Institut obshhegumarnitarny'x issledovanij, 2002. – 192 s.
13. *Geppe N.A.* Allergiya u detej. Osnovy' lecheniya i profilaktiki / N.A. Geppe, V.A. Revyakina. – M., 2001. – 120 s.
14. *Gubachev Yu.M.* Kliniko-fiziologicheskie osnovy' psixosomaticheskix sootnoshenij / Yu.M. Gubachev, E.M. Stabrovskij. – L.: Medicina, 1981. – 214 s.
15. *Dairova R.A.* Rol' sem'i i formirovanie obraza tela u detej, stradayushhix bronxial'noj astmoj / R.A. Dairova // Sbornik nauchny'x trudov fakul'teta special'noj pedagogiki i special'noj psixologii MGPU. – Vy'p. I. – M., 2005. – S. 42–53.
16. *Dal'to F.* Na storone rebenka / F. Dal'to. – SPb.: Piter, 1997. – 260 s.
17. *Dobryakov I.V.* Zdorovy'e rody' — zdorovy'j maly'sh / I.V. Dobryakov, I.P. Lazareva. – SPb.: Komplekt, 1998. – 268 s.
18. *Zalesskaya O.V.* Osobennosti obraza tela u detej s bronxial'noj astmoj / O.V. Zalesskaya, R.A. Dairova // Sovremenny'e tekhnologii diagnostiki, profilaktiki i korrekcii narushenij razvitiya: materialy' nauchno-prakticheskoy konferencii. – T. 1. – M.: MGPU, 2005. – S. 47–56.

19. *Zaxarov A.I.* Nevrozy' u detej i podrostkov / A.I. Zaxarov. – L.: Medicina 1988. – 246 s.
20. *Isaev D.N.* E'mocional'ny'j stress, psixosomaticheskie i somatopsixicheskie rasstrojstva u detej / D.N. Isaev. – SPb.: Rech', 2005. – 400 s.
21. *Kovalev V.V.* Lichnost' i narusheniya pri somaticheskoj bolezni // Rol' psixicheskogo faktora v proisxozhdenii, techenii i lechenii somaticheskix boleznej / V.V. Kovalev. – M.: Medicina, 1972. – S. 102–114.
22. *Kulakov S.A.* Osnovy' psixosomatiki / S.A. Kulakov. – SPb.: Rech', 2007. – 288 s.
23. *Kurcin I.T.* Teoreticheskie osnovy' psixosomaticheskoy mediciny / I.T. Kurcin. – L.: Nauka, 1973. – 336 s.
24. *Lakosina N.D.* Nevrozy', nevroticheskie razvitiya lichnosti i psixopatii. Klinika i lechenie / N.D. Lakosina, M.M. Trunova. – M.: Medicina, 1994. – 192 s.
25. *Lejbin V.M.* Istoriya psixoanaliza v Rossii // Zigmund Frejd, psixoanaliz i russkaya my'sl'. – M.: Respublika, 1994. – 384 s.
26. *Lurija R.A.* Vnutrennyaya kartina bolezni i iatrogenny'e zabolevaniya / R.A. Lurija. – 4-e izd. – M., 1977. – 112 s.
27. *Maler M.* Process separacii-individuacii i formirovanie identichnosti / M. Maler, D. Mak-Devitt // Zhurnal prakticheskoy psixologii i psixoanaliza. – 2005. – № 2.
28. *Malkina-Py'x I.G.* Psixosomatika. Spravochnik prakticheskogo psixologa / I.G. Malkina-Py'x. – M.: E'ksmo, 2005. – 992 s.
29. *Mudrov M.Ya.* Izbranny'e proizvedeniya / M.Ya. Mudrov; pod red. A.G. Gukasyan. – M.: Medicina, 1949. – 296 s.
30. *Myasishhev V.N.* Lichnost' i nervozy' / V.N. Myasishhev. – L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1960. – 269 s.
31. *Pavlov I.P.* Obshhie tipy' vy'sshej nervnoj deyatel'nosti zhivotny'x i cheloveka / I.P. Pavlov // Psixologiya individual'ny'x razlichij / Pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova. – M.: Izd-vo MGU, 1982. – S. 21–23.
32. *Sandomirskij M.E.* Psixosomatika i telesnaya psixoterapiya: Prakticheskoe rukovodstvo / M.E. Sandomirskij. – M., 2005.
33. *Smulevich A.B.* Psixosomaticheskie rasstrojstva (klinika, e'pidemiologiya, terapiya, modeli medicinskoj pomoshhi) / A.B. Smulevich, A.L. Sy'rkin, V.N. Kozy'rev // Nevrologiya i psixiatriya. – 1999. – T. 99. – № 4. – S. 4–16.
34. *Sokolova E.T.* Osobennosti lichnosti pri pogranichny'x rasstrojstvax i somaticheskix zabolevaniyax / E.T. Sokolova, V.V. Nikolaeva. – M.: SvR-Argus, 1995. – 320 s.
35. *Topolyanskij V.D.* Psixosomaticheskie rasstrojstva / V.D. Topolyanskij, M.V. Strukovskaya. – M.: Medicina, 1986. – 384 s.
36. *Timoshenko G.V.* Rabota s telom v psixoterapii: prakticheskoe rukovodstvo / G.V. Timoshenko, E.A. Leonenko. – M.: Psixoterapiya, 2006. – 480 s.
37. *Txostov A.Sh.* Psixologiya telesnosti / A.Sh. Txostov. – M.: Smy'sl, 2002. – 287 s.
38. *E'jdemiller E'.G.* Psixologiya i psixoterapiya sem'i / E'.G. E'jdemiller, V.V. Yustickis. – SPb.: Piter, 1999. – 656 s.

**Е.М. Ишмуратова**

**Дети раннего возраста с неярко  
выраженными отклонениями  
в развитии: психолого-педагогическая  
характеристика и прогноз**

**В** последнее десятилетие общеобразовательные учреждения все чаще сталкиваются с проблемами воспитания и обучения детей, развитие которых несколько отстает от возрастной нормы или определяется нижней границей нормативных показателей. Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева определили данную категорию детей как дети с неярко выраженными отклонениями в развитии [5: с. 4]. Несмотря на то, что проблемы развития этих детей не вызывают особой тревоги врачей и родителей, нам кажется важным уделить особое внимание вопросам развития данной категории детей. Более того, требуется особое внимание со стороны команды специалистов, так как отставание в развитии познавательной и речевой сфер этих детей не очень заметно в раннем возрасте, а их эмоциональные и поведенческие реакции наиболее близки к адекватным, вследствие чего рассматриваемая категория детей зачастую лишена коррекционно-педагогического воздействия, и проблемы различного характера происхождения становятся заметными только в преддошкольный период или в период школьной адаптации. Более того, проявления этих проблем бывают достаточно серьезными, а их преодоление требует достаточно большого приложения усилий специалистов и длительного периода абилитации.

Количество таких детей неуклонно растет в последние десятилетия, что связано с проблемами экологии, здоровья будущих матерей, повышением стрессогенности современного уклада жизни. Ученые поднимают вопрос о снижении нормативных показателей развития новорожденных и детей раннего возраста, что уже происходит в развитых странах. Однако данный подход не кажется целесообразным отечественным ученым (С.Д. Забрамная [7], Т.А. Власова [2], Д.Н. Исаев [6], Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева [5]). Необходимо выделение такой группы детей в отдельную категорию — дети с неярко выраженными отклонениями в развитии, и соответственно создание специальной системы работы с данной категорией



детей по своевременному выявлению отклоняющегося развития познавательной и эмоциональной сфер, а также по разработке технологий способствующих профилактике таких проявлений и их преодолению. Отсутствие такой системы приводит, как показывает лонгитюдное наблюдение таких детей, к возникновению в дальнейшем проблем эмоционального характера, с которыми сталкиваются педагоги и родители в преддошкольном и школьном возрасте, к проблемам социализации таких детей в школьном возрасте и даже позднее.

Приведем психолого-педагогическую характеристику рассматриваемой группы детей.

Физическое развитие детей с неярко выраженными отклонениями в развитии чаще всего соответствует нормативным показателям развития или отклоняется на один эпикризный срок (2–3 месяца). Но при этом наблюдается определенная *моторная неловкость и слабая скоординированность движений*. Такие дети часто не проявляют интереса к двигательной активности, они, как правило, малоподвижны, медлительны. Во время коллективных подвижных игр, такие дети очень часто отказываются от участия в них, но при этом с удовольствием наблюдают игру сверстников. Например, мальчик Антон (1 год 6 месяцев) очень нервничает при предложении побегать, поиграть вместе с другими ребятами в подвижную игру. Но, стоя в стороне, не отрываясь, наблюдает за сверстниками, время от времени наблюдатель замечает просветления и улыбку на хмуром лице ребенка. Через два месяца ребенок соглашается участвовать в подвижной игре рядом с мамой и небольшим количеством уже знакомых для него детей и взрослых. По словам мамы, дома он с удовольствием играет в эти игры со всеми родственниками, сам проявляет инициативу, вовлекает всех членов семьи. В группе же ребенок начинает активно включаться в такие задания только через 4–5 месяцев занятий. В 2 года и 6 месяцев ребенок начал посещение дошкольного учреждения, разрыв с родителями перенес нелегко, но адаптационный период не занял больше двух месяцев, что соответствует периоду нормальной адаптации ребенка раннего возраста при посещении ДООУ. Уже через четыре месяца с удовольствием посещал детский сад, активно участвовал во всех видах деятельности, ему нравились как занятия физкультурой, так и участие в подвижных играх. В три года освоил езду на трехколесном велосипеде, а в три с половиной — на двухколесном. Причиной невыраженных поведенческих отклонений у ребенка, скорее всего, является соматическая ослабленность малыша, так как он часто болеет простудными заболеваниями.

Развитие мелкой моторики у детей с неярко выраженными отклонениями несколько отстает от уровня развития у детей с нормативным развитием. Они быстро утомляются при выполнении точных скоординированных действий обеих рук. У них наблюдается большее количество лишних движений, сопутствующих синкenezий, чем у нормально развивающихся сверстников. Часто такие дети отказываются от занятий и игр, требующих напряжения мелких мышц рук и согласованности движений обеих рук. Родители считают, что такие виды деятельности просто не интересны для их малышей, не связывая такой отказ с тем, что ребенок испытывает некото-

рые трудности в их освоении. В группе раннего развития мальчик Саша. Начал заниматься в 1 год и 6 месяцев, в анамнезе — проявление эмоциональных проблем (ПЭП), с удовольствием бежит за стол рисовать, может долго и продолжительно проводить линии, рисовать точки при работе с мягкими материалами (краской, масляной пастелью, гелевыми мелками). Однако ребенок достаточно быстро устает при работе с карандашами и пластилином, пытается привлечь маму. В домашних условиях от лепки отказывается совсем. Уже к 2 годам старается делать все задания самостоятельно, но часто активное вербальное сопровождение процесса отвлекает малыша. Когда Саша обнаруживает, что цель не достигнута, снова стремится к помощи взрослого. Уже к трем годам отказывается от помощи взрослого и пытается самостоятельно достичь поставленной цели.

Дети с неярко выраженными отклонениями в развитии *соматически ослаблены*, у них снижен иммунитет к простудным и инфекционным заболеваниям, что также ведет к быстрому наступлению утомления. На фоне истощения нервной системы у таких детей наблюдаются проявления гиперактивности или вялости, заторможенности, вспышки негативизма. То есть наблюдается *своеобразие эмоционально-волевой сферы* [5: с. 12].

Также дети с неярко выраженными отклонениями в развитии часто отличаются *большой привязанностью к матери* или *полным игнорированием близкого взрослого*. Даже при сформированных навыках самообслуживания (умения есть ложкой, самостоятельно одеваться и раздеваться), они предпочитают получать помощь взрослого, проявляют некоторый инфантилизм. Когда такое поведение не настораживает родителей, и они идут на поводу у ребенка, то происходит задержка формирования «Я-концепции» ребенка, которая в норме начинает проявляться к двум годам и приводит к достаточной самостоятельности трехлетних малышей. У таких детей можно наблюдать эмоциональную вялость, безразличие. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте у таких детей может быть диагностирована задержка психического развития по типу «инфантилизм». В группе раннего развития проводилось наблюдение за ребенком от поздней беременности (маме на момент рождения больше 40 лет). Девочка Маша с году до двух лет неразрывно выполняла все действия только с мамой, стараясь находиться у нее на руках. Однако постепенно начала отодвигать маму в тех видах деятельности, где почувствовала успешность (лепка, подвижная игра). Вскоре только боковым зрением оценивала, где находится мама или обращалась к ней за подтверждением своей успешности. Уже с двух лет и трех месяцев начала посещать образовательное учреждение. Легко прошел адаптационный период, ребенок с удовольствием бежал в детский сад. Воспитатели отметили Машину самостоятельность во всех видах деятельности, открытость в общении и дружелюбное отношение к сверстникам.

Другое крайнее проявление эмоциональных проблем данной группы детей — *крайний негативизм*, который проявляется чаще, чем у нормально развивающегося ребенка. Крайние проявления негативизма, которые не удается купировать взрослым и направить в русло целенаправленной самостоятель-

ной деятельности также ведут к отставанию формирования «Я-концепции» и подлинной самостоятельности ребенка [3]. Более того, именно у таких детей в дальнейшем может наблюдаться задержка психического развития по типу «педагогической запущенности». Так, девочка Яна начала занятия в группе достаточно рано (в 1 год), девочка с выраженными последствиями ПЭП, которые частично были преодолены в период до года, так как мама имеет специализированное образование и активно занималась физическим и познавательным развитием ребенка, регулярно выполняла рекомендации невролога. Однако, у малышки высокая истощаемость нервной системы, которая выражается во вспышках детского негативизма и проявлениях гиперактивности. Постепенная работа мамы и педагогов по повышению работоспособности ребенка, привлечению девочки сначала к самым любимым видам деятельности, а потом к тем, которые требовали определенных усилий, чередование этих видов деятельности, постепенное освоение новых трудных для ребенка умений, привели к уменьшению проявлений негативизма, а в дальнейшем к конструктивному деловому общению Яны со взрослыми. Некоторое время (до 2 с половиной лет) у девочки также наблюдалось настороженное отношение к сверстникам. Однако, в дальнейшем малышка выбрала для себя подружку, девочку, которая была очень дружелюбна и открыта в общении, а затем круг друзей постепенно расширился. Другая девочка с выраженным упрямством и негативизмом, Лена, попала на коррекционно-развивающие занятия только к пяти годам. Ей понадобилось более двух лет для нормализации отношений со сверстниками. Трудности в общении со взрослыми преодолевались также продолжительно. Период школьной адаптации затянулся почти на весь учебный год (до апреля).

Проявлением своеобразия эмоционального развития ребенка с неярко выраженными отклонениями в развитии является также его *чрезмерная осторожность* и *пугливость* (без признаков отклонений в неврологическом статусе). Такая настороженность к новым людям, предметам и явлениям тоже служит препятствием нормального познавательного и эмоционального развития ребенка. Эти дети с трудом вступают в сотрудничество со взрослым, и тем более со сверстниками, они медленнее усваивают практические методы освоения окружающей действительности. Во время диагностического обследования их показатели познавательного развития близки к нормативным, однако они используют неэффективные методы оперирования предметами и решения познавательных задач. Матвей (2 года 6 месяцев) при проведении диагностического обследования ведет себя адекватно, все задания выполняет с удовольствием, в большинстве случаев с заданиями справляется самостоятельно, принимает помощь взрослого, быстро овладевает новыми навыками. На групповых занятиях задания выполняет медленно, нерешительно, постоянно ждет подтверждения от взрослого правильности своих действий. При столкновении с незнакомыми материалами (цветное тесто в лепке), долго рассматривает их и не решается начать действия до тех пор, пока мама или педагог не начинают совместные действия с ним. Трудностей адаптации в детском саду не испытывал, но при

обучении в начальной школе не успевал выполнять письменные задания одновременно с одноклассниками, испытывал трудности с ответами у доски.

У *части детей* с неярко выраженными отклонениями в развитии наблюдается *игнорирование общения со сверстниками*: отсутствует интерес к сверстникам как таковой. При отсутствии педагогической работы по преодолению данного явления, такое отношение к группе сверстников может стать привычным поведением. Дети с такими проявлениями испытывают трудности при социализации в детском саду или в школьный период. При этом они проявляют высокий уровень коммуникации с детьми старшего возраста и со взрослыми. Такое искаженное проявление интравертности часто вызывает психологические проблемы коммуникации в подростковом и зрелом периоде жизни. Девочка Саша в раннем детстве очень охотно общалась со взрослыми и старшими детьми. Ребенок всегда был очень любознательным, с удовольствием слушал чтение сказок, рассказов, рисовал и лепил. Игровая деятельность была развита слабо, предпочитала взрослых и старших детей в качестве партнеров по игре. Испытывала большие трудности адаптации в начальной и средней школе, налаживании взаимоотношений со сверстниками в подростковый период развития.

Познавательное развитие детей с неярко выраженными отклонениями близко к развитию нормально развивающихся сверстников. Наблюдаются отставания лишь в овладении отдельными навыками и областями знаний (пространственная ориентировка, запоминание цвета, трудности в узнавании предметов на картинках и т.д.). Как правило, эти дети легко и охотно принимают помощь взрослого (за исключением детей с крайним проявлением негативизма), они легко обучаются новым видам деятельности. Однако, при обучении новому, ребенок с неярко выраженными отклонениями в развитии часто проявляет осторожность. Некоторое время он может оставаться в роли «наблюдателя» и передавать инициативу близкому взрослому в освоении нового, с удовольствием наблюдать деятельность сверстников, не подключаясь к ней. При этом в знакомой обстановке, в присутствии небольшого количества детей, такой ребенок выполняет новые для него задания и игры с удовольствием, часто пытается научить этому новому близких взрослых.

Данные особенности познавательного развития часто связаны с особенностями развития психических процессов у рассматриваемой категории детей. Их восприятие *развивается неравномерно*. Узнаваемые свойства предметов усваиваются *нестойко, фрагментарно*. Дети испытывают трудности со словесным обозначением свойств предметов, то есть происходит затруднительное формирование простейших обобщений. Значительные трудности испытывают эти дети с развитием фонематического восприятия, что также существенно влияет на проблемы развития речи и ее обобщающей функции.

*Речевое развитие* детей с неярко выраженными отклонениями так же неравномерно, как и речевое развитие у детей с задержкой психического развития. Понимание обращенной речи может варьироваться от понимания на бытовом уровне и выполнения сложных инструкций до понимания речи в полном объеме.

В период диагностического обследования дети с неярко выраженными отклонениями практически не пользуются экспрессивной речью, что объясняется стрессовостью для них новой незнакомой обстановки, общением с незнакомым взрослым (исследователем). Во время занятий и в знакомой повседневной обстановке эта группа детей активно пользуется экспрессивной речью, дополняя ее выразительной мимикой и жестами. Собственная речь детей может быть представлена простой или развернутой фразой. Активный словарь представлен в основном существительными и глаголами, реже прилагательными и предлогами. Может быть нарушена слоговая структура слов, наблюдаются лексико-грамматические и фонетико-орематические нарушения [5: с. 32].

Дети часто испытывают трудности в распознавании действий и предметов на картинках, испытывают сложности с предложными конструкциями.

Особенностью их общения с новыми незнакомыми взрослыми является то, что они *не выступают сами инициаторами общения, не задают вопросов, сами на вопросы отвечают не сразу и неохотно, предпочитают невербальное общение.*

У рассматриваемой категории детей кризисные явления (кризис одного года и трех лет) протекают чаще всего невыразительно, незаметно для окружающих взрослых, хотя бывают и проявления крайней остроты. Иногда кризисные явления могут наблюдаться дольше, чем у сверстников без проблем в развитии.

В отличие от детей с выраженной задержкой психического развития, у детей с неярко выраженными отклонениями в развитии отсутствует классическая картина дизонтогенеза развития, описанные в трудах В.В. Лебединского, А.И. Захарова, Е.М. Мастюковой, Т.А. Власовой [2, 3].

Таким образом, становится очевидным, что:

- онтогенез психического развития ребенка с неярко выраженными отклонениями в развитии имеет незавершенную форму, наблюдается смещение периодов возникновения тех или иных новообразований;

- кризисные явления, характеризующие переход к новому периоду развития, в раннем возрасте протекают сглажено и продолжительно во времени;

- искажается социальная ситуация развития: ребенок слишком привязывается к значимому взрослому, происходит игнорирование общения с «чужим» взрослым, не возникает интереса к сверстникам;

- особенности психофизического развития связаны не с проблемами в познавательном развитии, а с низкой физической активностью ребенка, быстрой истощаемостью нервной системы;

- систематическое переживание ребенком ситуации неуспеха в деятельности и в общении может привести к формированию у него патологических черт личности и к эмоциональным расстройствам.

Система работы с детьми с неярко выраженными отклонениями в развитии должна строиться на принципе командного подхода к профилактике и преодолению отклоняющегося развития. После консультации с врачом-неврологом, определяющим наличие или отсутствие проблем в неврологическом статусе ребенка, и психолого-медико-педагогическим консилиумом (ПМПк), вырабатывающим индивидуальные рекомендации по работе с каждым кон-

кретным ребенком, педагоги различных специальностей должны создать единую систему работы, способствующую преодолению наметившихся проблем познавательного или эмоционально-личностного развития.

Для детей данной категории в большинстве случаев достаточно проведения групповых развивающих занятий с нормально развивающимися сверстниками. Но для более сложных случаев необходимо проведение занятий и консультаций с семьей ребенка, осуществляемых педагогом-психологом. В ходе таких встреч с психологом вырабатывается наиболее оптимальный стиль общения с ребенком, родители обучают конкретным практическим навыкам налаживания эмоционального контакта с ребенком и способам налаживания делового сотрудничества «ребенок – взрослый». При выявлении проблем в познавательном и речевом развитии целесообразно проведение индивидуальных занятий или занятий в мини-подгруппах с учителем-дефектологом или учителем-логопедом.

Независимо от формы работы с этой группой детей (групповой или индивидуальной) важным направлением будет развитие активного познавательного интереса к окружающей действительности, развитие умений освоения этой действительности (то есть обучение перцептивным действиям: пробам, примериваниям).

Особенно важно будет физическое развитие ребенка, направленное на формирование ловкости, равновесия, координации в пространстве, скоординированности действий. Физическое развитие ребенка должно способствовать укреплению его здоровья. Важными факторами, способствующими укреплению здоровья этих детей, будут: щадящий режим дня (не перегружающий нервную систему ребенка), организация правильного сбалансированного питьевого режима и питания, закаливание ребенка.

Важнейший механизм полноценного развития ребенка — разнообразные виды детской деятельности (предметная, игровая, продуктивная), которые могут развиваться только при активном руководстве и участии в ней самих взрослых. Организация предметно-развивающей среды адекватной уровню развития ребенка, важна не только в образовательных учреждениях, но в первую очередь в домашних условиях, где ребенок чувствует себя наиболее комфортно и проводит большую часть своего свободного времени.

При работе с детьми с неярко выраженными отклонениями в развитии, особое внимание должно быть уделено развитию социальных навыков ребенка: умению общаться со взрослыми, со сверстниками; владению бытовыми навыками самообслуживания (навыками опрятности, одевания – раздевания, потребления пищи, исполнения мелких домашних поручений). Такие навыки, безусловно, могут формироваться во время занятий, однако их закрепление и автоматизация происходят лишь в условиях семьи, поэтому в этом направлении должна вестись активная просветительская работа с родителями (лекции, тренинги и т.д.).

Таким образом, актуальным направлением деятельности научных, медицинских и образовательных учреждений выступает разработка целостной системы профилактики и преодоления незначительных отклонений в развитии детей, наибольшая эффективность воздействия которой будет относиться

ся к младенческому, раннему и дошкольному возрасту, когда «формируются «нейронные ансамбли», которые служат фундаментом для более сложных форм обучения» [1: с. 66].

### *Литература*

1. *Бадалян Л.О.* Развивающийся мозг // Психология детей с нарушениями и отклонениями в развитии: хрестоматия / Л.О. Бадалян. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. *Власова Т.А.* Каждому ребенку — надлежащие условия воспитания и обучения // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия / Т.А. Власова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
3. *Гарбузов В.И.* Психический инфантилизм // Психология детей с нарушениями и отклонениями в развитии: хрестоматия / В.И. Гарбузов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
4. *Гарбузов В.И.* От младенчества до отрочества / В.И. Гарбузов. – Л.: «Интерполиграфцентр» ЛОСФК, 1991. – 188 с.
5. *Екжанова Е.А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: научно-метод. пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: КАРО, 2008. – 336 с.
6. *Исаев Д.Н.* Предупреждение реакций дезадаптации (кризисных состояний) // Психология детей с нарушениями и отклонениями в развитии: хрестоматия / Д.Н. Исаев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
7. Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии: сб. науч. ст. – М.: «Права человека», 2003. – 252 с.

### *Literatura*

1. *Badalyan L.O.* Razvivayushhijsya mozg // Psixologiya detej s narusheniyami i otkloneniyami v razvitii: xrestomatiya / L.O. Badalyan. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 2008. – 384 s.
2. *Vlasova T.A.* Kazhdomu rebenku — nadlezhashhie usloviya vospitaniya i obucheniya // Psixodiagnostika i korrekciya detej s narusheniyami i otkloneniyami razvitiya: xrestomatiya / T.A. Vlasova. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 2008. – 256 s.
3. *Garbuzov V.I.* Psixicheskij infantilizm // Psixologiya detej s narusheniyami i otkloneniyami v razvitii: xrestomatiya / V.I. Garbuzov. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 2008. – 384 s.
4. *Garbuzov V.I.* Ot mladenchestva do otrochestva / V.I. Garbuzov. – L.: «Interpoligraf-centr» LOSFK, 1991. – 188 s.
5. *Ekzhanova E.A.* Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshh' detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta: nauchno-metod. posobie / E.A. Ekzhanova, E.A. Strebeleva. – SPb.: KARO, 2008. – 336 s.
6. *Isaev D.N.* Preduprezhdenie reakcij dezadaptacii (krizisny'x sostoyanij) // Psixologiya detej s narusheniyami i otkloneniyami v razvitii: xrestomatiya / D.N. Isaev. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 2008. – 384 s.
7. Rannaya pomoshh' detyam: problemy', fakty', kommentarii: sb. nauch. st. – M.: «Prava cheloveka», 2003. – 252 s.

Л.Е. Осипенко

## Интеграция традиций современных научных школ в исследовательские коллективы школьников

*«Талант ученого проявляется только через коллектив... Вне большого коллектива соратников, помощников и последователей современный деятель науки рискует оказаться совершенно бесплодным, как бы ни была велика индивидуальная одаренность».*

Н.Н. Семенов

Современный мир характеризуется обострением международной конкуренции за обладание природными, технологическими и информационными ресурсами. Отсюда основная тенденция его развития — ориентация на поддержку научных школ, стимулирование открытий и внедрение научно-технических достижений в производство товаров и услуг. Этот процесс усиливает зависимость государства от нематериальных активов страны — интеллектуальных ресурсов, что делает весьма актуальной проблему развития интеллектуального потенциала нации. Для Беларуси при относительно низкой численности населения и отсутствии богатых природных источников полезных ископаемых «вопрос формирования национальной элиты ученых... — это вопрос национальной безопасности» [4: с. 164]. И чтобы наука стала важной государственной силой, одним из элементов национального престижа, она, как образно выразился академик Л.А. Арцимович, должна быть на ладони государства и согреваться теплом этой ладони. При этом воспитание будущей научной элиты, на наш взгляд, следует начинать уже с детского возраста.

Многое из того, что будет изложено в данной статье, не претендует на оригинальность; в той или иной мере и форме аналогичные идеи, наверняка, приходили в голову многим ученым. Наша основная цель заключается в том, чтобы взглянуть на эту проблему в следующих ракурсах. Во-первых, обратить внимание на особенности современной науки и чрезвычайную продуктив-



ность научных исследовательских коллективов. Во-вторых, показать, что ряд аспектов, используемых при их комплектации, могут быть эффективны и при организации исследовательской деятельности школьников.

Для обоснования первого тезиса мы будем рассматривать науку не как систему готовых знаний, а как специфический вид деятельности. В данном контексте нельзя не учитывать психологические особенности работников науки, их способности и интересы для более глубокого понимания механизма научного творчества.

Далее мы отметим основные особенности современных научных коллективов. Нашу статью мы построили на логике сравнения научных («взрослых») и детских исследовательских коллективов.

Социологи подсчитали, что сейчас нас окружает до 80% предметов, которых еще столетие назад люди не знали. Это газовая зажигалка, шариковая ручка, магнитные карточки, застежки на молнии, ноутбуки, мобильная связь, интернет, модифицированные продукты и т.д. Образно говоря, от прошлого века нам остались лишь гребенка, носовой платок и классическая литература. Эти факты свидетельствуют о росте фундаментальных знаний и их «материальных» носителей.

Возрастание социально-экономической роли науки в жизни общества сопровождается резким ростом расходов на ее материальную базу, что объективно отражает неимоверно возросшую сложность современной науки. Если для прошлых веков была характерна «камерная» наука ученых-одиночек и карликовых лабораторий, то современная наука имеет крупномасштабный характер и высокую техническую оснащенность. Развитие космических программ или запуск большого адронного коллайдера — два наглядных примера международного распределения обязательств по финансированию амбициозных научных проектов. И поскольку современная наука развивается весьма стремительно, она сама подталкивает к решению проблемы ограниченности индивидуального сознания за счет сложения нескольких индивидуальных разумов.

Но так ли просто создать научный исследовательский коллектив? Как сообщество, обладающее определенным творческим потенциалом, он имеет свою специфическую структуру и особенности, которые в значительной мере отличают его от любого другого коллектива. В частности, М. Луцки исследовательский коллектив определяет как «группу лиц, которые подготовлены использовать определенные исследовательские средства, методики и концепции, составляют... специальное подразделение, сгруппированное вокруг определенной проблемы. Каждый член группы использует методы и знания, поддерживая постоянную связь с другими членами группы и подвергая непрерывной проверке свои постулаты, в силу ограничений, налагаемых на них работой коллег. Группа несет коллективную ответственность за конечный продукт» [3: с. 37–38].

Психология исследовательского коллектива характеризуется тем, что деятельность, которой он занимается, имеет положительное значение для всех его членов. В исследовательском коллективе межличностные отношения основаны на взаимном доверии людей, открытости, честности, порядочности, взаимном уважении и т.п. Кроме этого «групповое мышление дает на 70% больше ценных

новых идей, чем сумма индивидуальных мышлений» [9: с. 167]. То есть эффективность исследовательского коллектива значительно выше, чем эффективность работы количества индивидов, работающих в отдельности.

Величина, структура и состав научного исследовательского коллектива определяются целями и задачами проекта, в который он включен и ради которого создан. Если исследовательский коллектив формируется специально под конкретную задачу, то члены такой команды, как правило, проходят предварительный многоступенчатый отбор. Для этого сначала выявляются характеристики, которые нужны для выполнения данного исследовательского проекта. На их основе выделяются профессионально значимые качества, необходимые для выполнения поставленных задач. Затем на основании резюме и личных бесед с руководителем проекта у кандидатов выявляется наличие тех или иных необходимых качеств. В итоге в проекте остаются лишь те претенденты, из которых, по мнению его руководителя, можно реально сформировать сплоченный работоспособный исследовательский коллектив, состоящий из специалистов различного профиля. При этом принцип разнообразия предполагает, что научная продуктивность каждого члена исследовательского коллектива возрастает с увеличением числа функций и специальностей всего коллектива, поскольку «...объединение ученых в коллектив порождает нелинейное взаимодействие между ними и, как следствие, не аддитивное, а более резкое возрастание зависимости коллективного результата от усилий отдельных ученых» [8: с. 226].

Становление детского исследовательского коллектива как сплоченной команды процесс продолжительный. Он включает в себя ряд стадий:

- оценивание целей исследовательской группы, ее положения среди других групп детей, значение целей коллектива для каждого из его членов;
- обязательства исследовательского коллектива по отношению к его членам и последствия этих взаимных обязательств;
- преобразование «ролей» членов исследовательского коллектива.

При становлении детского исследовательского коллектива важно помнить, что каждый его член — отдельная личность, которой необходимо утвердиться в команде, найти свое место. В связи с этим каждый из членов группы в процессе исследования должен пройти определенную ориентировку в ходе сопоставления своих индивидуально-психологических возможностей и организационных свойств (направленности, самоуправляемости и т.д.). В итоге у детей обнаруживаются качества, с помощью которых они выражают себя, что служит ориентиром и основой для самоопределения личности в данном исследовательском коллективе в соответствии с ее индивидуальными качествами. Благодаря этому каждый член исследовательского коллектива получает возможность внести собственный вклад в исследование и самоутвердиться на этой социально значимой основе.

**«Идеальный» исследовательский коллектив может включать:**

- генератора, формулирующего проблему исследования и намечающего пути ее решения;

- организатора, осуществляющего разработку исследовательской программы;
- критика, выявляющего слабые места в предложенных вариантах;
- эксперта, оценивающего пройденные этапы исследования и их результаты;
- коммуникатора, обеспечивающего эффективный информационный обмен внутри исследовательского коллектива и связь с другими исследовательскими группами;
- менеджера, доводящего полученные результаты исследования до стадии практической реализации и публичной защиты.

Данная типология исследовательского коллектива приемлема как для научного коллектива ученых, так и для детского исследовательского коллектива. Однако коллективное взаимодействие детей, осуществляемое ими при выполнении учебного исследования, имеет свою специфику. Так, особый интерес с рассматриваемой точки зрения представляют результаты исследований А.М. Матюшкина, посвященные анализу результативности коллективного проблемного обучения детей. По его данным, в небольших группах учащихся (3–5 человек), при проблемном обучении реальное участие в решении проблемы принимает лишь один (иногда два) из наиболее подготовленных учащихся. Остальным, более «слабым», отводятся, в лучшем случае, лишь вспомогательные функции [2].

Чтобы минимизировать обозначенные А.М. Матюшкиным сложности, мы существенно видоизменили методическую сторону организации коллективного обучения при осуществлении учебных исследований. При этом мы использовали ряд идей из теории организации научных исследовательских коллективов.

Первое, что было сделано: группы детей создавались только для выполнения одного учебного исследования. В дальнейшем они радикально перестроивались.

Было найдено и другое продуктивное педагогическое решение. Мы пришли к выводу о необходимости акцентировать внимание на тех ролях, которые выбраны каждым из участников процесса коллективного исследования. В данном контексте мы использовали идеи по организации коллективной формы учебно-исследовательской деятельности, предложенной В.К. Дьяченко. Специфика такой формы обучения не в том, что много детей исследуют вместе. Здесь главное то, что в процессе исследования «все обучают каждого, и каждый обучает всех». В структуру коллективного способа организации исследования входит и «индивидуальная работа ученика с учителем», и «работа ученика с источником знаний», и «работа в группе сверстников». Однако самый главный четвертый элемент — «взаимное обучение». Такая форма организации совместных исследований позволила каждому из учащихся брать на себя заботу о других детях, направляя их в творческом поиске, помогая освоить ту или иную исследовательскую процедуру. Благодаря этому, существенно изменились отношения в борьбе за первенство в группе, что позволило каждому ребенку продвигаться со своей собственной скоростью, неважно быстрее или медленнее, чем все остальные.

Особо хотелось бы отметить эффективность разновозрастных детских исследовательских коллективов. Данная проблема — не праздная для небольших особенно сельских школ, которых в настоящее время в Беларуси более 70% из общего количества общеобразовательных учреждений. Как показал наш многолетний опыт работы в сельских школах, совместные усилия детей разного возраста уместны при выполнении исследований по дисциплинам естественно-научного цикла. Так, анализ более 600 исследовательских работ детей показал, что более 46% исследований по физике, химии, биологии, экологии, географии выполнены учащимися разных возрастов в небольших группах (2–5 человек) и лишь 12% — по гуманитарным дисциплинам. Причину данного факта мы видим в том, что многим учащимся 7–9 классов недостает теоретических знаний или других исследовательских компетенций, необходимых для выполнения достаточно сложных исследований по естественнонаучным дисциплинам.

Общеизвестно, что исследование по физике, химии, биологии, экологии, географии, как правило, начинается выбором группы фактов из наблюдений или измерений. Они становятся основанием для формулирования гипотезы. Однако истинность гипотезы необходимо доказать. Этого можно достичь путем теоретического объяснения полученных ранее фактов на основе построенной модели. Математические преобразования или логические умозаключения позволяют вывести из модели следствия, нуждающиеся в экспериментальной проверке. Если они экспериментально подтверждаются, то модель, принятая за основу теории, адекватно отражает изучаемые свойства явления. Опрос более 400 учащихся показал, что лишь 23% учащихся имеют представления о том, как это сделать [5]. Именно поэтому особую ценность представляют собой разновозрастные исследовательские коллективы, в которых происходит эффективная передача опыта проведения исследований через обязательное шефство старших школьников над младшими. Также весьма ценным в разновозрастных исследовательских коллективах выступает и тот факт, что «школа юного исследователя» обладает преемственностью. Несмотря на то, что ежегодно старшие ребята заканчивают школу, на их места приходят новые ученики.

Существует ли некий оптимум в количественном составе научных исследовательских коллективов? Результаты изучения их численности [6] показали, что чем больше коллектив научных сотрудников, в котором работает ученый, тем выше его продуктивность (см. рис. 1).

Заклучение, которое можно сделать на основе данных, представленных на рисунке 1, свидетельствует, что у ученых высокая научная продуктивность деятельности связана с наличием коллег в коллективе, с которыми они работают. Столь значительная численность ученых в исследовательских коллективах связана со сложностью решаемых ими задач. А поскольку учебные исследования гораздо проще, соответственно, и количественный состав детских исследовательских коллективов может быть меньше.

Изучение численности детских исследовательских коллективов показало, что наиболее оптимальной учащимися считается группа в размере 3–5 человек. В таких исследовательских группах обнаруживается согласие, задается

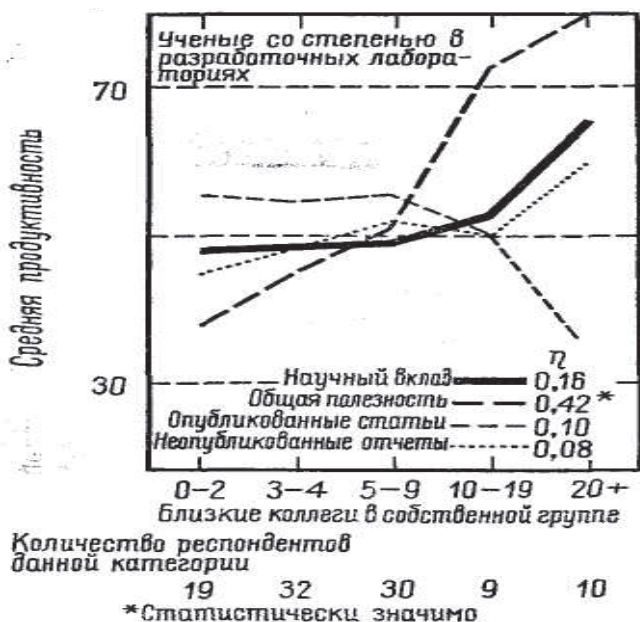


Рис. 1. Зависимость, отражающая продуктивность научных исследовательских коллективов от их численного состава.

большее число вопросов и интенсивнее ведется обмен мнениями. Члены небольшого исследовательского коллектива стремятся ладить друг с другом, демонстрируют удовлетворенность результатами собственной работы и склонны к дискуссиям. Они больше похожи на неформальные объединения и не характеризуются явным стремлением к выделению лидера.

Большие детские исследовательские коллективы имеют тенденцию к значительному различию и несогласию мнений отдельных членов. В них часто образуются подгруппы и возникают конфликты. То есть обстановка в больших детских исследовательских коллективах имеет тенденцию быть менее дружественной. Потребность в лидерстве выше, потому что более централизован процесс принятия решений, и менее выражено участие рядовых членов в процессе исследования. При этом замечено, что детские исследовательские коллективы с четным числом членов более тщательно проводят исследования, чем с нечетным.

Продуктивность учебного исследования также определяют факторы, влияющие на различное поведение юношей и девушек, участвующих в нем. Поэтому руководителю детского исследовательского коллектива необходимо учитывать стереотипные представления о «мужском» и «женском», уменьшая их отрицательное воздействие и создавая атмосферу, соответствующую ожиданиям всех участников исследовательского коллектива. Особенности мужских и женских исследовательских коллективов приведены нами в таблице 1.

Наш опыт работы показывает, что работоспособный, ответственный, капризный, но весьма отзывчивый и добрый — все это характеристики женского исследовательского коллектива. Девушки чаще чем юноши проявляют чувствительность к психологическому климату в исследовательском коллек-

Таблица 1

## Особенности мужского и женского исследовательского коллективов

Женский исследовательский коллектив	Мужской исследовательский коллектив
<ul style="list-style-type: none"> <li>– высокая эмоциональность</li> <li>– важен личный рост, самосовершенствование</li> <li>– открытые отношения внутри коллектива, дружба</li> <li>– внимание к деталям, мелочам</li> <li>– болезненная реакция на критику</li> <li>– отсутствие соревновательного момента</li> <li>– боязнь новой работы</li> <li>– высокая конфликтность на личной почве</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сдержанность и лаконичность</li> <li>– основная цель — успех</li> <li>– притупленность в чувствах, нет дружбы внутри исследовательского коллектива</li> <li>– умение видеть ситуацию в «целом»</li> <li>– адекватная реакция на критику</li> <li>– присутствие соревновательного момента</li> <li>– желание новизны, азартность</li> <li>– конфликтность из-за стремления к лидерству</li> </ul>

тиве. Они более трудолюбивы, терпеливы и работоспособны. Однако девочки-исследователи, как правило, боятся новых, ранее неизвестных им ролевых функций. Сугубо женским исследовательским коллективам присуща тщательность в выполнении исследований, внимание к деталям и мелочам, однако при этом они часто «за деревьями леса не видят».

Юношеский исследовательский коллектив более дисциплинирован. Работая в команде, они следуют за лидером. Каждый из них — это, прежде всего, исполнитель собственной роли в исследовании. Свойственное юношам стремление к соперничеству может привести к тому, что при проведении исследования нормами поведения станут грубость и агрессивность, а работа над проектом превратится в демонстрацию друг другу собственной эрудиции. Юноши охватывают суть исследования целиком, в то время как девушки лучше анализируют детали исследования.

Все приведенные выше особенности сугубо женских и сугубо мужских коллективов привели нас к выводу о целесообразности организации смешанных исследовательских коллективов детей. Эффективность такого решения подтвердилась нами на практике.

Интересен вопрос влияния возраста исследователя на динамику его научного творчества. Казалось бы, чем старше ученый, чем больше он умудрен опытом познания, тем больший вклад он может внести в науку. Однако в действительности это не совсем так. В начале XX века академик П.И. Вальден, обобщив достаточно большой массив статистических данных, обнаружил, что абсолютное большинство крупнейших открытий в физике и химии с конца XVIII по начало XX вв. было сделано учеными в возрасте до 40 лет. Так, у И. Ньютона основные идеи учения о тяготении и теории дифференциального исчисления возникли в возрасте 25 лет. Примерно в том же возрасте А. Эйнштейн высказал принципы теории относительности. Дж. Уатту так-

же не было 30, когда он изобрел свою паровую машину и т.д. Все эти факты свидетельствуют о том, что не только «науки юношей питают», но и научная молодежь интенсивно «питает» науку, будучи источником смелых, революционных идей и открытий.

Следовательно, весьма уместен вопрос: в каком возрасте можно приобщать детей к исследовательской деятельности? Эксперименты, проведенные под руководством А.И. Савенкова, показали, что исследовательской деятельностью могут успешно заниматься воспитанники детского сада.

Общеизвестно, что успех любого дела во-многом зависит от его руководителя. Так, Р. Стогдилл сделал комплексный обзор исследований в области лидерства. Он обнаружил, что лидеры, как правило, отличаются интеллектом, стремлением к знаниям, надежностью, ответственностью, активностью, социальным участием и социально-экономическим статусом.

Успешное функционирование любого научного исследовательского коллектива также определяется наличием в нем одного или нескольких крупных специалистов, ответственных за формулировку проблематики и построение предмета исследования, а также обладающих достаточным авторитетом и опытом, чтобы привлечь и отобрать для работы над проектом наиболее талантливых исследователей. Такие лидеры, собственно, и формируют группы под свои идеи, занимаясь научным «продюсированием» — генерацией идеи и поиском финансовых средств для реализации задуманного исследовательского проекта. К большому плюсу можно отнести наличие в группе лидера-исполнителя, непосредственно занимающегося работой в лаборатории или вычислениями.

По данным исследований, проведенных московскими социологами в Таганроге, наиболее ценные качества руководителя исследовательского коллектива это: требовательность (88%), знание дела (80%), справедливость (71%), чуткость (63%), тактичность (52%) и ум (43%). Социологи Новосибирского государственного университета установили, что сотрудники предпочитают иметь научных руководителей, которые обладают не только высокими интеллектуальными и деловыми качествами, но и достаточно привлекательны, наделены оптимизмом и чувством юмора. Такие недостатки руководителя, как недоступность, мелочное и неконкретное руководство, отсутствие твердых взглядов могут привести коллектив исследователей к его полному развалу [1].

Поскольку при организации исследований детей их руководителем, как правило, выступает учитель, то это предъявляет к его кандидатуре определенные требования. Как отмечает А.И. Савенков [7], педагог, подготовленный к решению задач исследовательского обучения, должен обладать рядом характеристик. Основные из них:

- обладать сверхчувствительностью к проблемам, быть способным видеть «удивительное в обыденном». Уметь находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме;
- уметь увлечь учащихся дидактически ценной проблемой, сделав ее проблемой самих детей;

- уметь быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение. Предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска;

- организовывать мероприятия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований;

- уметь стимулировать предложения по выдвиганию новых, оригинальных направлений исследований;

Кроме этого интервьюирование 250 руководителей детских исследовательских работ показало, что для эффективного руководства исследовательской деятельностью школьников для педагога весьма значимы следующие знания: методологии научного исследования (77%); преподаваемого предмета (75%), исследовательских моделей обучения школьников (64%) и их возрастных особенностей (62%). Особо указывали педагоги на необходимость владения компьютером (67%) [5].

Весьма важна роль учителя, как руководителя исследовательской работы школьников. Особенно значима такого рода работа на первых этапах исследования, пока собственная структура детского исследовательского коллектива еще не сформировалась. В дальнейшем, учитель должен быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском коллективе, избегая директивных указаний и административного давления. Он должен внимательно следить за динамикой детских интересов к изучаемой проблеме, уметь закончить проведение исследования и работу по обсуждению и внедрению решений в практику до появления у детей признаков потери интереса к проблеме. Необходимо также предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений [7].

Таким образом, ряд особенностей современных научных школ могут быть использованы при организации исследовательской деятельности школьников. Наиболее значимыми из них нами признаны следующие:

- исследовательские коллективы должны иметь гетерогенный характер;
- они не должны быть постоянными по составу: им необходимо периодически менять исследовательскую тематику;

- в исследовательских коллективах требуется рационально сочетать школьников по возрасту и полу;

- руководитель исследовательской работы школьников, как и руководитель крупного научного исследовательского коллектива, должен быть не только педагогом, но и «научным продюсером», ориентированным не только на саму проблему исследования, но и на обеспечение организационной целостности исследовательского коллектива, а также его согласованной работы для достижения поставленной цели.



*Литература*

1. *Аренс В.Ж.* Азбука исследователя / В.Ж. Аренс. – М.: Интермет инжиниринг, 2006. – 216 с.
2. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1993. – 208 с.
3. Междисциплинарные исследования в современной науке: Научно-аналитический обзор. – М., 1978. – 57 с.
4. *Мясникович М.В.* Наука Беларуси на современном этапе: задачи и организация научной, научно-технической и инновационной деятельности / М.В. Мясникович, А.И. Лесникович, С.М. Дедков. – Мн.: Белорусская наука, 2006. – 214 с.
5. *Осипенко Л.Е.* Педагогические условия эффективного формирования у школьников знаний о методах научного исследования / Л.Е. Осипенко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2008. – № 1. – С. 87–92.
6. *Пельц Д.* Ученые в организациях. Об оптимальных условиях для исследований и разработок / Д. Пельц, Ф. Эндрюс. – М.: Прогресс, 1973. – 469 с.
7. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
8. *Яблонский А.И.* Модели и методы исследования науки / А.И. Яблонский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 400 с.
9. *Ямпольский С.М.* Прогнозирование научно-технического прогресса / С.М. Ямпольский, В.А. Лисичкин. – М.: Экономика, 1974. – 208 с.

*Literatura*

1. *Arens V.Zh.* Azbuka issledovatelya / V.Zh. Arens. – М.: Internet inzhiniring, 2006. – 216 s.
2. *Matyushkin A.M.* Problemy'e situacii v my'shlenii i obuchenii / A.M. Matyushkin. – М.: Pedagogika, 1993. – 208 s.
3. *Mezhdisciplinarny'e issledovaniya v sovremennoj nauke: Nauchno-analiticheskij obzor.* – М., 1978. – 57 s.
4. *Myasnikovich M.V.* Nauka Belarusi na sovremennom e'tape: zadachi i organizaciya nauchnoj, nauchno-texnicheskoj i innovacionnoj deyatel'nosti / M.V. Myasnikovich, A.I. Lesnikovich, S.M. Dedkov. – Мн.: Belorusskaya nauka, 2006. – 214 s.
5. *Osipenko L.E.* Pedagogicheskie usloviya e'ffektivnogo formirovaniya u shkol'nikov znaniy o metodax nauchnogo issledovaniya / L.E. Osipenko // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Pedagogika». – 2008. – № 1. – S. 87–92.
6. *Pel'cz D.* Ucheny'e v organizaciyax. Ob optimal'ny'x usloviyax dlya issledovaniy i razrabotok / D. Pel'cz, F. E'ndryus. – М., 1973. – 469 s.
7. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti: ucheb. posobie / A.I. Savenkov. – М.: Genезis, 2010. – 440 s.
8. *Yablonskij A.I.* Modeli i metody' issledovaniya nauki / A.I. Yablonskij. – М.: E'ditorial URSS, 2001. – 400 s.
9. *Yampol'skij S.M.* Prognozirovanie nauchno-texnicheskogo progressa / S.M. Yampol'skij, V.A. Lisichkin. – М.: E'konomika, 1974. – 208 s.

**Р.Е. Прохоров**

**Влияние стресса  
на особенности поведения  
в старшем школьном возрасте**

**В** современном обществе происходит ускорение ритма жизни, постоянно нарастает нагрузка на нервную систему, психику человека, информационный бум, негативная динамика межличностных отношений и другие патогенные факторы, часто приводящие к деструктивным формам поведения молодежи, эмоциональному перенапряжению, что влечет и рост различных, в том числе и психосоматических заболеваний. Старший школьный возраст — самая уязвимая часть населения, полностью зависящая от мира взрослых, и при этом, как и взрослые, часто оказывается в тяжелых жизненных ситуациях, которые могут спровоцировать деструктивные стратегии поведения.

В целом рассмотрение проблемы влияния стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте в современной психологии приводит к очередной актуализации ряда вопросов. Во-первых, необходимо изучать поведение школьников в стрессовых ситуациях, во-вторых, выявить взаимосвязи поведения школьников в стрессовых ситуациях с механизмами психологической защиты, копинг-поведением и тревожностью, в-третьих, исследовать, как механизмы психологической защиты и стратегии копинг-поведения влияют на преодоление стрессовой ситуаций в старшем школьном возрасте.

Итак, эмоциональная сфера человека — особый класс психических процессов и состояний, которые отражают непосредственные переживания индивида и воздействуют на его поведение и деятельность. Особая роль здесь отводится эмоциональным состояниям, характеризующимся высоким эмоциональным напряжением. К ним относится и состояние стресса. Термин «стресс», получивший в наши дни столь широкое распространение, впервые был введен в научное употребление применительно к техническим объектам. В XVII веке английский ученый Роберт Гук применил этот термин для характеристики объектов (например, мостов), испытывающих нагрузку и сопротивляющихся ей. Эта историческая аналогия интересна тем, что понятие «стресс» в современной физиологии, психологии, медицине (базирующей-

ся на клинических исследованиях Г. Селье) включает в себя представления о связях стресса с нагрузкой на сложные системы (биологические, психологические, социально-психологические) и с сопротивлением этой нагрузке. Характер этого синдрома относительно независим от вызвавших его факторов (стрессоров), что позволило Селье говорить об общем адаптационном синдроме. Таким образом, в психологии стресс понимается как состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых экстремальных состояниях [1: с. 5; 18: с. 20].

Между тем, влияние стрессовых ситуаций на поведение в старшем школьном возрасте до сих пор остается еще малоизученным [15: с. 163–165]. Наблюдается дефицит методического инструментария диагностики механизмов психологической защиты и стратегий преодоления кризисных ситуаций. Кроме того, далеко не всегда учитывается специфика самой кризисной ситуации, сфера ее возникновения. В этой связи целью нашего исследования стало изучение влияния стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте.

Для изучения влияния стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте проведено экспериментальное исследование учащихся 10–11-х классов 3 образовательных учреждений Москвы: городской экспериментальной площадки второго уровня Средней общеобразовательной школы № 498 ЦАО, Центра образования № 1493 ЮВАО, Средней общеобразовательной школы «Школа здоровья № 48» ЮЗАО. В исследовании приняли участие 83 человека, из которых 42 девушки и 41 юноша в возрасте 15–17 лет. Выборка не однородна по принадлежности детей к одной возрастной категории и классу.

#### *Время и условия проведения.*

Исследование проводилось в течение одного месяца во время уроков в школьном образовательном учреждении, которые были оптимальными для испытуемых и удобными для исследователя.

Для изучения влияния стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте были использованы следующие методы исследования:

– беседа со школьником с целью выяснения проявления особенностей влияния стресса на поведение. Метод беседы использовался нами с целью установления контакта с детьми; определения того, как они понимают суть заданий и вопросов, в чем испытывают затруднения; уточнения содержания выполненных заданий, а также в собственно диагностическом аспекте;

– наблюдение за поведением испытуемых. Метод наблюдения мы использовали для того, чтобы проследить за поведением подростков, их реакциями на то или иное воздействие; за тем, как они выполняют задания, как к ним относятся;

– психодиагностика — тестирование. Для проведения констатирующего эксперимента выбрали ряд методик, с помощью которых исследовали влияние стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте. Были использованы следующие методики: методика определения механизмов психологической защиты (МПЗ) Р. Плутчика, тест определения тревожности Д. Тейлор и опросник SACS-стратегии С. Хоббфол.

Перед началом исследования мы выдвинули следующую гипотезу: выраженность у детей старшего школьного возраста неконструктивного копинг-поведения связана с выраженностью механизмов психологической защиты, повышенной тревожностью и, наоборот, дети старшего школьного возраста, ориентированные на конструктивные стратегии совладания, имеют низкий уровень тревожности и в малой степени будут прибегать к психологической защите.

*Результаты исследования.*

Корреляционный анализ между результатами методик «Life Stile Index» Р. Плутчика, теста определения тревожности Д. Тейлор и опросника С. Хоббфол SACS был проведен с помощью критерия Спирмена  $r_s$ . Поскольку нас интересовали только существенные связи между указанными компонентами, анализу были подвергнуты только значимые корреляции ( $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ ). Для удобства интерпретации все значимые корреляционные связи отображены в таблице 1.

Теперь обратимся к результатам корреляционного анализа между показателями описанных выше методик в группе детей старшего школьного возраста (см. табл. 1).

**Таблица 1**

**Взаимосвязь механизмов психологической защиты  
и копинг-стратегий в старшем школьном возрасте**

Защитные механизмы	Агрессивные действия	Осторожные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки
Отрицание	0,413	–	–	0,365
Подавление	–	0,282	–	–
Компенсация	–	–	–	0,283
Замещение	–	–	–0,355	–
Интеллектуализация	0,291	–	–	–
Реактивное образование	–	–	–	0,331

*Обсуждение.*

Из таблицы 1, в которой отображены результаты исследования, видно, что показатель «отрицание» положительно коррелирует с показателем «агрессивные действия» и с показателем «поиск социальной поддержки» со стороны значимого другого при уровне значимости  $p < 0,01$ . Это свидетельствует о том, что чем более подросток отказывается признать существование тревожащих неприятностей, тем более он прилагает агрессивные усилия к изменению ситуации и тем более ищет социальной поддержки со стороны значимого другого. В данном случае, по нашему мнению, применение механизма психологической защиты «отрицание» играет положительную роль, так как отказ от признания тревожащих неприятностей компенсируется агрессивным поведением, направленным на изменение ситуации, поиском социальной поддержки для соответствующих целей.

Показатель «подавление» положительно коррелирует с показателем «самоконтроль» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это свидетельствует о том, что чем более старшеклассник стремится избавиться от внутреннего конфликта с помощью исключения из сознания неприемлемого мотива или нежелательной информации, тем более он прилагает усилия к регулированию своих чувств и действий. Объяснение этой корреляционной связи также может состоять в том, что механизм психологической защиты «подавление» у подростков способствует конструктивной адаптации в окружающей среде путем регулирования своих чувств и действий.

Показатель «компенсация» положительно коррелирует с показателем «поиск социальной поддержки» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это значит, что чем более в поведении детей старшего школьного возраста проявляются попытки найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства другим качеством, тем более они ориентируются на поиск социальной поддержки со стороны семьи. Данная стратегия конструктивна, так как служит показателем доверия подростка семье и родственникам. Положительная корреляционная связь этой стратегии с механизмом психологической защиты «компенсация» может свидетельствовать о том, что даже в ситуации внутреннего конфликта, субъективного ощущения своей неполноценности подросток стремится найти понимание у членов своей семьи.

Показатель «замещение» отрицательно коррелирует с показателем «вступление в социальный контакт» при уровне значимости  $p < 0,05$ , что свидетельствует о том, что чем более старшеклассник переносит агрессию с недоступного объекта на доступный, разряжая напряжение, созданное нереализуемой потребностью, недостижимой целью, тем менее он прилагает целенаправленные усилия к изменению ситуации, включая аналитический подход к проблеме. По нашему мнению, данная взаимосвязь вполне очевидна, так как только при неумении конструктивно разрешить проблему школьник стремится разрядить напряжение, созданное именно этим неумением, на доступный объект окружения.

Показатель «интеллектуализация» положительно коррелирует с показателем «агрессивные действия» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это говорит о том, что чем более старший школьник приписывает логические и благовидные основания поведению, мотивы которого неприемлемы, как оправдание своей несостоятельности перед другими или самим собой, тем более он прилагает агрессивные усилия к изменению ситуации. Механизм психологической защиты «интеллектуализация» в рассматриваемом случае также служит адаптации в окружающей среде, так как позволяет сконцентрировать всю его агрессивную энергию на изменении ситуации.

Показатель «реактивное образование» положительно коррелирует с показателем «поиск социальной поддержки» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это свидетельствует о том, что чем больше старшеклассник трансформирует травмирующий мотив в его противоположность, стараясь таким путем преодолеть собственные агрессивные чувства, тем более его поведение ориентировано на достижение первоначальной цели при помощи других людей. Изменение направления мотива

на противоположное в данном случае способствует поиску социальной поддержки, так как, возможно, блокирует агрессивные импульсы и не позволяет им проявляться, то есть механизм психологической защиты «реактивное образование» мы можем рассматривать как механизм, благодаря которому подросток адаптируется к окружающему миру.

Необходимо отметить, что значимых связей тревожности с механизмами психологической защиты и копинг-поведением нами обнаружено не было. По нашему мнению, это объясняется отсутствием на момент эксперимента какого-либо стресс-фактора (подтверждением этому служат наблюдения и результаты бесед со старшеклассниками).

Результаты, которые дало наше исследование, подтверждают наличие статистически значимых различий влияния стрессовых ситуаций на особенности поведения в старшем школьном возрасте.

#### *Выводы.*

Таким образом, при исследовании взаимосвязи механизмов психологической защиты, копинг-поведения и тревожности нами было получено шесть (одна отрицательная и пять положительных) значимых корреляционных связей. Однако значимых связей тревожности с механизмами психологической защиты и копинг-поведением не было обнаружено.

На основе проведенного исследования можно выделить следующие особенности поведения учащихся старшего школьного возраста в стрессовых ситуациях: демонстративность, импульсивность, раздражительность, требовательность к окружающим, тщательное избегание ситуаций, которые могут стать проблемными и вызвать страх (например, публичные выступления и т.д.), старательность, подчеркнутое стремление соответствовать общепринятым стандартам поведения; выраженные тенденции к избеганию и подчинению подвергаются рационализации, а тревожность — сверхкомпенсации в виде неестественно спокойного, медлительного поведения, поведение, обусловленное установкой на серьезную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности. Мы придерживаемся мнения, что механизмы психологической защиты при умеренном их использовании выполняют адаптирующую функцию, в то время как чрезмерное применение психологической защиты приводит к дезадаптации. На основании этого мы склонны считать, что психологическая защита учащихся старшего школьного возраста имеет некоторую адаптирующую функцию, равно как стресс может нести в себе как положительные, так и отрицательные последствия. Возвращаясь к результатам сравнения взаимосвязей, мы предполагаем, что наличие в основном положительных корреляционных связей между механизмами психологической защиты и конструктивными механизмами совладания является совокупностью стратегий, обеспечивающих адаптацию к окружающей среде.

*Литература*

1. *Абабков В.А.* Адаптация к стрессу / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
3. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1.
4. *Астапов В.М.* Тревожность у детей / В.М. Астапов. – М.: ПЕР ЭС, 2001. – 156 с.
5. *Бассин Ф.В.* О силе «Я» и психологической защите / Ф.В. Бассин // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118–125.
6. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР ЭС, 2006. – 523 с.
7. *Вассерман Л.И.* Индекс жизненного стиля: метод. пособие / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова и др. – СПб.: Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 48 с.
8. *Генковска В.М.* Особенности саморегуляции как нормы психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.М. Генковска. – Киев: КГУ, 1990. – 26 с.
9. *Грановская Р.М.* Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб.: Знание, 2001. – 352 с.
10. *Донцов Д.А.* Механизмы психологической защиты личности / Д.А. Донцов. – М.: МГПУ, 2006. – 25 с.
11. *Зачепитский Р.А.* Социальные и биологические аспекты психологической защиты / Р.А. Зачепитский // Социально-психологические исследования в психоневрологии: труды Ленингр. психоневр. ин-та им. В.М. Бехтерева / Под ред. Е.Ф. Бажина. – Л.: ЛПИ им. В.М. Бехтерева, 1980. – 316 с.
12. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Р. Лазарус; под. ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – 328 с.
13. *Марищук В.Л.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.
14. *Никольская И.М.* Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2001. – 507 с.
15. *Прохоров Р.Е.* Исследование поведения старшего школьника в отечественной психологической литературе (Обзор литературы) / Р.Е. Прохоров // Сборник материалов Международной конференции «Проблемы сохранения здоровья молодого поколения: психолого-педагогический подход». – М.: МГПУ, 2008. – 299 с.
16. *Романова Е.С.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 139 с.
17. *Романова Е.С.* Современные представления о механизмах психологической защиты (Обзор литературы) / Е.С. Романова, А.Б. Карпов // Российский психиатрический журнал. – 2003. – № 3. – С. 67–72.
18. *Смирнов Б.А.* Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Харьков: Гуманитарный центр, 2008. – 290 с.
19. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, Флинта, 1999 – 672 с.

*Literatura*

1. *Ababkov V. A.* Adaptatsiya k stressu / V.A. Ababkov, M. Perre. – SPb.: Rech', 2004. – 166 s.
2. *Abramova G.S.* Vozrastnaya psixologiya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov / G.S. Abramova. – M.: Akademiya, 1999. – 672 s.
3. *Anciferova L.I.* Lichnost' v trudny'x zhiznenny'x usloviyax: pereosmy'slivanie, preobrazovanie situatsii i psixologicheskaya zashhita / L.I. Anciferova // Psixologicheskij zhurnal. – 1994. – T. 15. – № 1.
4. *Astapov V.M.* Trevozhnost' u detej / V.M. Astapov. – M.: PER E'S, 2001. – 156 s.
5. *Bassin F.V.* O sile «Ya» i psixologicheskoy zashhite / F.V. Bassin // Voprosy' filosofii. – 1969. – № 2. – S. 118–125.
6. *Bodrov V.A.* Psixologicheskij stress: razvitie i preodolenie / V.A. Bodrov. – M.: PER E'S, 2006. – 523 s.
7. *Vasserman L.I.* Indeks zhiznennogo stilya: metod. posobie / L.I. Vasserman, O.F. Ery'shev, E.B. Klubova i dr. – SPb.: Psixonevrol. in-t im. V.M. Bextereva, 2005. – 48 s.
8. *Genkovska V.M.* Osobennosti samoregulyatsii kak normy' psixicheskoy ustojchivosti lichnosti v stressovy'x situatsiyax: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / V.M. Genkovska. – Kiev: KGU, 1990. – 26 s.
9. *Granovskaya R.M.* Zashhita lichnosti: psixologicheskie mexanizmy' / R.M. Granovskaya, I.M. Nikol'skaya. – SPb.: Znanie, 2001. – 352 s.
10. *Doncov D.A.* Mexanizmy' psixologicheskoy zashhity' lichnosti / D.A. Doncov. – M.: MGPU, 2006. – 25 s.
11. *Zhepitskij R.A.* Social'ny'e i biologicheskie aspekty' psixologicheskoy zashhity' // Social'no-psixologicheskie issledovaniya v psixonevrologii: trudy' Leningr. psixonevr. in-ta im. V.M. Bextereva / Pod red. E.F. Bazhina. – L.: LPI im. V.M. Bextereva, 1980. – 316 s.
12. *Lazarus R.* Teoriya stressa i psixofiziologicheskie issledovaniya // E'mocional'ny'j stress / R. Lazarus; pod. red. L. Levi – L.: Medicina, 1970. – 328 s.
13. *Marishhuk V.L.* Povedenie i samoregulyatsiya cheloveka v usloviyax stressa / V.L. Marishhuk, V.I. Evdokimov. – SPb.: Sentyabr', 2001. – 260 s.
14. *Nicol'skaya I.M.* Psixologicheskaya zashhita u detej / I.M. Nicol'skaya, R.M. Granovskaya. – SPb.: Rech', 2001. – 507 s.
15. *Proxorov R.E.* Issledovanie povedeniya starshego shkol'nika v otechestvennoj psixologicheskoy literature (Obzor literatury') / R.E. Proxorov // Sbornik materialov Mezhdunarodnoj konferentsii «Problemy' soxraneniya zdorov'ya mladogo pokoleniya: psixologo-pedagogicheskij podxod». – M.: MGPU, 2008. – 299 s.
16. *Romanova E.S.* Mexanizmy' psixologicheskoy zashhity'. Genezis. Funkcionirovanie. Diagnostika / E.S. Romanova, L.R. Grebennikov. – My'tishhi: Talant, 1996. – 139 s.
17. *Romanova E.S.* Sovremenny'e predstavleniya o mexanizmax psixologicheskoy zashhity' (Obzor literatury') / E.S. Romanova, A.B. Karpov // Rossijskij psixiatricheskij zhurnal. – 2003. – № 3. – S. 67–72.
18. *Smirnov B.A.* Psixologiya deyatel'nosti v e'kstremal'ny'x situatsiyax / B.A. Smirnov, E.V. Dolgopolova. – Har'kov: Gumanitarny'j centr, 2008. – 290 s.
19. *Fel'dshtejn D.I.* Psixologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'ny'e karakteristiki processa razvitiya lichnosti / D.I. Fel'dshtejn. – M.: MPSI, Flinta, 1999 – 672 s.



А.Д. Хусид

## Психологическая экспертиза информационной продукции на примере анализа смыслов, транслируемых мультсериалами

3 января 2011 года был подписан Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Закон вступит в силу лишь 1 сентября 2012 года, а за предстоящие полтора года вся предусмотренная им информационная продукция (продукция средств массовой информации, информация, распространяемая посредством зрелищных мероприятий, информация, размещаемая в информационно-телекоммуникационных сетях и т.д.) должна быть классифицирована по возрасту и оснащена соответствующей маркировкой. Закон предусматривает проведение экспертизы различных источников информации, при этом, экспертами могут выступать «лица, имеющие высшее профессиональное образование и обладающие специальными знаниями, в том числе в области педагогики, возрастной психологии, возрастной физиологии и детской психиатрии» [5: с. 24]. Исследования, проводимые с целью классификации информационной продукции, должны рассматривать не просто жанр и тематику материалов, но также и учитывать особенности их восприятия различными возрастными группами [5: с. 9].

Вряд ли кто-либо оспорит актуальность подобного закона, особенно в связи со все менее контролируемым распространением и потреблением информации в телекоммуникационных сетях (включая Интернет). Однако, изложенные в законе пункты со всей очевидностью ставят перед исследователями вопрос о том как именно, с помощью каких процедур проводить экспертизу. Это принципиальный вопрос, поскольку, как нам представляется, комплексное исследование особенностей восприятия предусмотренной законом информационной продукции позволит уточнить психологические критерии для ее возрастной классификации и предусмотреть в дальнейшем ряд дополнительных мер по предупреждению негативного влияния информации на детей. Собственно, данная статья представляет собой иллюстрацию возможной схемы экспертизы. Целью нашего исследования стала разработка и апробация методического аппарата, позволяющего описать особенности восприятия информационной продукции.

Переводя используемые в законе термины на язык психологической науки, мы можем сказать, что, по сути, речь идет о распространении информации посредством массовой коммуникации, а, следовательно, информационная продукция представляет собой не что иное, как продукты средств массовой комму-

никации (СМК). В свою очередь, обращаясь к феномену массовой коммуникации и к особенностям восприятия конкретных информационных продуктов, мы, согласно Д.А. Леонтьеву, обращаемся к вопросам направленной трансляции смыслов [2: с. 407]. Особенности смыслового декодирования были, в свою очередь, проанализированы с теоретических позиций С. Холлом. Холл подчеркивает, что любое сообщение СМК проходит на своем пути от коммуникатора до реципиента серию трансформационных стадий. Коммуникация инициируется институтами СМК, которые задают типичные и повторяющиеся «смысловые рамки». Реципиент же подходит к содержанию, предлагаемому СМК, со своими собственными «смысловыми рамками», основанными на его собственных идеях и опыте. Согласно Холлу, коммуникатор, опираясь на свой образ мыслей, систему значений и идеологию, с помощью определенных информационных технологий создает телепрограмму как некоторое значимое содержание. В свою очередь реципиент декодирует этот текст, интерпретируя заложенную в нем систему значений, исходя из собственного опыта, структуры знаний, системы значений. Разные группы людей занимают совершенно разные социальные пространства и совершенно по-разному воспринимают сообщения СМК. Очевидно, что эта модель содержит в себе принципы многообразия смыслов, существования «интерпретативных» групп и первичности реципиента в определении смысла [1, 3].

Теорию Холла связывают с социально-конструкционистской традицией в психологической науке. Собственно, и сам феномен смысла трактуется в нашем исследовании с позиций социального конструкционизма, и в частности концепции Р. Харре, в рамках которой подчеркивается обусловленность смыслов уникальным опытом и биографией субъекта, а также их социокультурная детерминация [2].

Обращаясь к методологическим аспектам исследования смысла, мы как раз переходим к рассмотрению возможной схемы экспертизы информационной продукции. Основные методические подходы к описанию смыслов Д.А. Леонтьев делит на две группы исходя из того, какое именно содержание смыслов они призваны охарактеризовать — объективное (субстратное) или субъективное (феноменальное). Соответственно цели нашего исследования, смыслы были проанализированы с точки зрения субъективных характеристик. К методам, позволяющим провести подобный анализ, Д.А. Леонтьев относит проективный, психосемантический и качественно-феноменологический подходы [2: с. 302–303]. В предлагаемой нами схеме исследования был апробирован качественно-феноменологический подход, дополненный по принципу процедуры Q-методологии. Напомним, что Q-подход предполагает активность испытуемого в процессе оценивания, осуществляемого с его собственной позиции, то есть субъективный способ анализа. С этой целью на первом этапе в ходе интервью, фокус-групп и т.п. относительно изучаемого предмета собирается ряд утверждений, мнений и позиций, принадлежащих исследуемой выборке. При этом для данной выборки предмет исследования должен быть чем-то обыденным (что вполне соответствует современным СМК). Далее из большого числа утверждений извлекается ограниченная Q-выборка, отражающая все возможные позиции по изучаемому вопросу. И, наконец, сокращенный набор высказываний оценивается испытуемыми по степени

их соответствия изучаемому предмету, и полученные результаты обрабатываются с применением процедуры факторного анализа. Таким образом, помимо содержательных характеристик, исследователь получает также возможность количественного анализа структуры этих характеристик.

Материалом для нашего исследования стали телевизионные мультсериалы и, в частности, мультсериал «Южный Парк», вокруг показа которого два года назад уже возникали довольно масштабные дискуссии. Тогда Генпрокуратура РФ выступила с заявлением о том, что содержание мультфильмов, транслируемых телеканалом 2 × 2 (всего 12 мультсериалов, среди которых наиболее критикуемым вследствие большой популярности был сериал «Южный Парк»), не соответствует требованиям законодательства о защите нравственного и психического здоровья детей. Конфликт повлек за собой волну обсуждений о введении жестких ограничивающих просмотр мер, вплоть до закрытия телеканала [4]. Тем не менее, насколько нам известно, сколь-либо значимых психологических исследований в этой связи проведено не было.

Очевидно, что в любом психологическом исследовании, связанном с анализом восприятия информации, мы всегда будем иметь дело с уже осуществленным воздействием, с состоянием постфактум, что в случае с возможным негативным эффектом, оказывается не всегда своевременным, но, тем не менее, необходимым для разработки предупреждающих мер. В ситуации с мультсериалами подобное негативное воздействие могут испытывать на себе подростки, поскольку именно они наиболее активные зрители. Однако в нашем случае апробации схемы экспертизы, как раз в силу предполагаемых негативных эффектов от просмотра мультсериала «Южный Парк» зрителями детских возрастов, мы предпочли провести исследование с участием представителей молодежной возрастной группы, но с использованием ретроспективных вопросов о традициях просмотра мультсериала в подростковом возрасте.

Итак, в проведенном нами исследовании приняли участие 54 респондента в возрасте от 18 до 25 лет, студенты и молодые специалисты. На первом этапе с целью получения качественных характеристик декодируемых в мультсериале «Южный Парк» смыслов, а также составления списка высказываний для их дальнейшей оценки, мы провели 10 исследовательских интервью и 2 фокус-группы (по 12 участников в каждой). В ходе интервью и фокус-групп обсуждались вопросы, связанные с традициями просмотра мультсериала (место и частота просмотра, обсуждение серий с друзьями, мотивация просмотра), а также декодируемые в сериале смыслы, основные идеи, сообщения. Оба направления обсуждались как в актуальный момент времени, так и ретроспективно, относительно подросткового возраста респондентов.

Наиболее часто используемыми для просмотра мультсериала «Южный Парк» СМК, по оценкам респондентов, являются телевидение и Интернет. Большинство респондентов могут по случаю обсуждать мультсериал с друзьями, в зависимости от контекста общения цитировать какие-либо высказывания, ссылаться на эпизоды. Респонденты, выступающие зрителями мультсериала в данный

момент, связывают причины интереса с развлекательными функциями сериала и с уникальностью его формата. Другое распространенное объяснение мотивации к просмотру, по сути, связано со стремлением подтвердить статус своей группы за счет пародируемого образа аутгруппы, представленного в сериале. Мультсериал «Южный Парк» — это шоу, высмеивающее недостатки американского общества и культуры, вследствие чего само это общество и культура, будучи наделенными сатирическими характеристиками, не всегда оказываются позитивными, что в случае противопоставления своей группы мультипликационному образу способствует повышению ее статуса. Интересным представляется нам сравнение актуальных и ретроспективных объяснений респондентов относительно мотивации просмотра мультсериала. Говоря о причинах просмотра сериала в прошлом, респонденты ссылались на то, что это было принято среди их сверстников, просмотр мультсериала выступал своеобразным маркером принадлежности к своей возрастной группе. Что касается смыслов, то в данном случае также представляется важным замечание респондентов о том, что в подростковом возрасте сериал «Южный Парк» не представлялся как шоу, требующее какого-либо осмысления. В качестве примера приведем высказывание участницы интервью: «В детстве я вообще этого не могла видеть, сейчас я не могу сказать, что слушаю их очень внимательно, но, даже не вслушиваясь, понимаешь, что они затрагивают тему политики, того, что происходит сейчас, и это не просто, чтобы высмеять, а чтобы обратить внимание людей на проблему и изменить это».

Транскрипты интервью и фокус-групп обрабатывались затем с помощью процедуры тематического контент-анализа, на основании чего были описаны категории-смыслы и составлен список высказываний для дальнейшей оценки. В мультсериалах аудитория декодирует следующие смыслы: Семья, Общество, Стереотипы, Политика, Религия, Экология, Телевидение, Культура, Морально-этические смыслы. Наиболее содержательно нагруженными выступают такие категории-смыслы, как Семья и Общество, в то время как смыслы Политика, Религия и Экология оказываются весьма бедными по своему содержанию, то есть респонденты декодируют смысловые рамки, но в силу высокой культурной специфичности, а также относительно низкой значимости данные смыслы остаются пустыми. Практически для всех выделенных категорий-смыслов общим предстает то, что в процессе декодирования аудитория разделяет содержание по культурной принадлежности, а именно, выделяется ряд характеристик, свойственных исключительно американскому обществу, американской семье и т.д., а также общих для всех культур. При этом, к культурно-специфичным характеристикам относят в основном негативные качества, в то время как к объединяющим — скорее позитивные.

Для каждой из выделенных категорий-смыслов были отобраны наиболее соответствующие ей высказывания респондентов (адекватность списка высказываний оценивалась экспертами по ряду критериев: соответствие предмету исследования, уникальность высказывания, достаточность и т.д.). Общий список высказываний состоял из 43 пунктов. В оценивании степени соответствия каждого из высказываний мультсериалу «Южный Парк» затем принимали участие 20 респондентов. Полученные результаты обрабатывались

в программе SPSS17 с помощью процедуры факторного анализа. В результате была выделена 4-факторная структура, объясняющая 73% дисперсии. Факторам были присвоены следующие названия: «Добро – Зло», «Негативный детерминизм», «Возвышенность – Приземленность», «Отношения».

Первый фактор объединял в себе практически все имеющиеся в списке высказывания, характеризующие представления об американском обществе. В своем большинстве они носят негативный характер и противопоставляются общим высказываниям о победе добра над злом. То есть в данном случае мы получаем описание того, что такое плохо, сопровождаемое весьма разносторонними характеристиками, но при этом крайне размытую и нечеткую формулировку того, а что же в таком случае хорошо. Из чего можно заключить, что сериал «Южный Парк» предлагает исключительно негативные сценарии, которые, конечно же, представлены в пародийном свете, и это очевидно для большинства респондентов, но, тем не менее, наряду с этим даже в качестве пародии не предлагаются какие-либо позитивные варианты. Если речь идет о каких-то значимых общественных событиях, противоречивых политических решениях, телевизионной цензуре, то такая позиция, вероятно, оправдана, в силу того, что заставляет людей осмысливать ту социальную реальность, в которой они находятся. Однако, исключительно негативные пародии на различные ценности и, в первую очередь, на семью, могут содержать потенциальную опасность, связанную с разрушением системы ценностей, обесцениванием.

Фактор «Негативный детерминизм» объединил в себе высказывания, содержащие причинно-следственные связи, при этом вне зависимости от причины, следствия оказываются негативными. Например, данный фактор содержит высказывание «Талант ребенка в сериале — это повод для насмешек».

Фактор «Отношения» объединяет в себе высказывания, связанные с различными смыслами, но при этом характеризующие социальное взаимодействие субъектов (семейные отношения, дружеские отношения, политические отношения, отношения коммуникатора и реципиента и т.д.).

И, наконец, фактор «Возвышенность – Приземленность», с одной стороны, связан с проявлением любви, а с другой — с негативными бытовыми проявлениями, говоря словами участников исследования, с «бытовухой», которая чаще всего получает характеристику «тупой». Интересно, что к негативному полюсу фактора относится также и высказывание, связанное с «американской мечтой», в силу чего можно говорить о весьма скептическом отношении респондентов к данному феномену.

Итак, проведенное нами исследование позволило описать особенности восприятия мультсериала «Южный Парк» через характеристику декодируемых смыслов. Предложенная схема исследования позволяет реконструировать содержание информационной продукции с позиции аудитории, учитывая при этом максимально широкий смысловой контекст. Помимо общих содержательных характеристик смыслов, предложенная схема исследования позволяет описать их взаимосвязи и определить возможные конфликты и их информационные источники, а, следовательно, сделать выводы о потенциально опасном содержании.

Нам представляется, что преимуществом предложенной схемы является также ее гибкость. Так, в силу того, что исследователь оперирует терминами и понятиями, предложенными самими респондентами, а не привнесенными извне формулировками, схема может применяться для описания особенностей восприятия информации разными группами респондентов.

Очевидным недостатком предложенной схемы является то, что она не может использоваться для всех возрастных групп, в силу того, что от респондентов потребуются навыки четкого изложения своих мыслей в предложенном исследователем формате. Обращаясь к закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», можно сказать, что предложенная схема исследования ограничена старшими из определяемых законом группами, а именно детьми, достигшими возраста 12 лет, и детьми, достигшими возраста 16 лет [5: с. 10].

Отметим также, что для комплексного описания декодирования смыслов в различных информационных продуктах, схему исследования стоит дополнить психосемантическими и проективными методами. Что касается дальнейших направлений исследования, то наиболее перспективной представляется разработка практических рекомендаций для родителей, учителей и воспитателей по предупреждению и профилактике негативного информационного воздействия на детей.

### *Литература*

1. *Богомолова Н.Н.* Социальная психология массовой коммуникации / Н.Н. Богомолова. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 191 с.
2. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
3. *Матвеева Л.В.* Психология телевизионной коммуникации / Л.В. Матвеева, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 316 с.
4. *Мельман А.* Чувство юмора отказало прокуратуре? / А. Мельман // Московский комсомолец. – 2008. – 10 сентября.
5. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/9996>.

### *Literatura*

1. *Bogomolova N.N.* Social'naya psixologiya massovoj kommunikacii / N.N. Bogomolova. – М.: Aspekt Press, 2010. – 191 s.
2. *Leont'ev D.A.* Psixologiya smy'sla: Priroda, stroenie i dinamika smy'slovoj real'nosti / D.A. Leont'ev. – М.: Smy'sl, 2007. – 511 s.
3. *Matveeva L.V.* Psixologiya televizionnoj kommunikacii / L.V. Matveeva, T.Ya. Anikeeva, Yu.V. Mochalova. – М.: RIP-xolding, 2004. – 316 s.
4. *Mel'man A.* Chuvstvo yumora otkazalo prokurature? / A. Mel'man // Moskovskij komsomolecz. – 2008. – 10 sentyabrya.
5. Federal'nyj zakon «O zashhite detej ot informacii, prichinyayushhej vred ix zdorov'yu i razvitiyu». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/9996>.

**В.Г. Александрова**

**Дарящий радость откровения  
(Отдельные штрихи  
к портрету Ш.А. Амонашвили)**

**Е**го подарила нам благословенная земля Грузии, но он сумел стать и сыном России и сыном Мира. Он — Учитель, который, будучи профессором, доктором наук, решил прийти работать в школу к шестилеткам, чтобы сказать им своё сокровенное: «Здравствуйте, дети!». А прозвучало так громко, так волнующе проникновенно, что потянулись к Шалве Александровичу Амонашвили учителя со всей России, со всего тогда ещё могучего Советского Союза.

Имя Шалвы Александровича Амонашвили известно давно, его идеи, размышления были близки восприятию учителей мира педагогики. Были его книги, потрясающая речь на Первом съезде учителей, затем, яркая, взволновавшая всю общественность встреча в Останкино. Книга «Здравствуйте, дети!» стала настольной книгой многих учителей, (переведена на 107 языков мира). В ней так легко открывается сердце педагогической любви: «Ребёнок есть явление в нашей жизни, он идёт как бы на зов людей и несёт в себе свою жизненную миссию, которой он должен служить. Это его служение, его миссия обращены на благо людей — на близких и родных, знакомых и незнакомых, на нынешнее и будущие поколения, на планетарную эволюцию».

Предложение написать о моём Учителе я восприняла с радостью, воодушевлением и благодарностью, и только после долгих размышлений и отдельных набросков к портрету моего Учителя я осознала, как трудно писать об этом человеке, сохранить живые краски, живое чувство, с которым я отношусь к Человеку, волею судьбы, ставшему моим Учителем.

Но я не могла и мечтать, что наступит день, когда в моём доме раздастся телефонный звонок, и приятный мужской голос произнесёт волшебные слова:

«Добрый вечер! С Вами говорит Шалва Александрович Амонашвили. Я приглашаю Вас работать в свою лабораторию Гуманной педагогики Московского городского педагогического университета». Это было невероятно! Шалва Александрович сказал, что слышал мое выступление на конференции, и оно очень его заинтересовало. (Шёл 1998 год, я тогда работала доцентом кафедры педагогики этого университета.) Так и послал мне Господь встречу с человеком, который стал для меня Учителем, другом и близким человеком для каждого члена моей семьи.

В лаборатории кроме Шалвы Александровича в то время уже работал человек с уникальной судьбой и родословной — профессор, заслуженный профессор МГПУ, член-корреспондент РАО Дмитрий Дмитриевич Зуев. Судьбе было угодно свести двух выдающихся людей в параллельных мирах ощущения педагогической реальности, в результате чего было создано беспрецедентное издание «Антологии гуманной педагогики». Я не сразу поняла уникальность и высокую ценность этих книг. Позднее, работая над одним из томов Антологии, посвящённых творчеству П.Ф. Каптерева, я почувствовала, как много надо понять, прожить, пережить для того, чтобы каждую строку трудов великих мыслителей оживить, одухотворить, раскрыть с позиций современности. Идея авторов о введении в каждый том «первого читателя» уникальна и позволяет вести диалог с читателем на уровне разных культур, внести живое чувство сопричастности к той или иной эпохе, стать современником тех событий.

1998 год. Это было время, когда все поверили, что свежий ветер больших перемен принесёт свободу творчества учителю, и он станет ключевой фигурой перестройки. С воодушевлением и радостью потянулись мы все сердцем к Гуманной педагогике. Это помогло глубоко осознать, что Ребёнок не готовится в школе к жизни, он уже живёт своей особой детской жизнью. И понять, что стержнем современного гуманно-личностного образовательного процесса является принцип: *развивать и воспитывать в Ребёнке жизнь с помощью самой жизни*, учить его радости жизни, красоте научного поиска, творческому видению мира, питать добротой его душу, ум и сердце.

Какой же должна быть школа, каким же нам всем хочется видеть современного учителя? Этому и посвящён один из основных трудов Ш.А. Амонашвили. Трактат «Школа Жизни» не похож ни на один учебник, ни на какую другую книгу по педагогике. Он неповторим ни по содержанию, ни по структуре. Эта книга особая, она не имеет аналогов. В ней удивительным образом изложена целостная концепция нового типа образования со своей философской основой, понятийной базой, семантикой, принципами и направлениями их осуществления, перекликаясь с мыслями и идеями выдающихся мыслителей мира. Книга построена таким образом, что позволяет творческому учителю самобытно, как бы по-своему трактовать, раскрывать и «озвучивать классическую педагогическую симфонию».

Яркое эмоциональное введение в эту книгу написал известный психолог академик РАО А.Г. Асмолов. Тонко понимая педагогический стиль автора, он приглашает читателей в совершенно особый «**Мир по имени Амонашвили**». Обращаясь к сердцу каждого, кто открывает эту книгу, Александр Григорьевич вспоминает известные строки Булата Окуджавы:



*«Пока земля ещё вертится,  
Пока ещё ярок свет,  
Господи, дай же ты каждому,  
Чего у него нет.»*

И пишет далее: «Я слушаю в себе эти строки и хочу сказать всем учителям: *«Пока ещё вертится Земля Образования, но не гаснет свет свободы, Господи, пошли всем нам мудрый, добрый, приглашающий к диалогу о сущности вечной педагогики жизни трактат «Школа Жизни» Шалвы Амонашвили. Или, предельно кратко, Господи, пошли нам Амонашвили.»*

В книгах, выступлениях Шалвы Александровича поражает то, что так все просто и как все мудро: «Ребенок не готовится к жизни, он уже живет!» Самое удивительное свойство трудов этого выдающегося педагога-психолога является какая-то удивительная сила духа в каждой мысли, открытость, мудрость в каждом слове. Глубину многих его книг невозможно постичь сразу, приходится его книги перечитывать снова и снова, каждый раз с удивлением, открывая для себя новые грани, оттенки, настроения. Меня поражает то, что иногда мои коллеги видят лишь внешнюю, поверхностную сторону его педагогических трудов, не утруждая себя тем, чтобы вчитаться пристальнее, почувствовать не только текст, но и контекст как движущую и направляющую мысль силу.

В одной из своих книг, в название которой положена мысль В.А. Сухомлинского «Чтобы дарить Ребёнку искорку знаний, учителю надо впитать в себя море света», Шалва Александрович рассказывает о себе: «Будучи учеником, я не желал когда-либо стать учителем. Скорее у меня было отвращение к этой профессии. Во-первых, считал её ниже своего достоинства. Во-вторых, во мне зародилось совершенно определенное желание быть журналистом. В-третьих, многих моих учителей я недолюбливал, так как чувствовал то же самое с их стороны. Мне было трудно учиться у них, а они охотно ставили мне «двойки». Я всегда переживал на их уроках страх и тревогу. Но в седьмом классе в школу пришла учительница, которая вобрала в себя совесть всех остальных, приняла меня таким, каким я был. Это была Варвара Вардиашвили. Она учила нас родной литературе, и её уроки были уроками человечности, красоты, возвышенной речи. Любя её, я и поспешил поступить на факультет журналистики. Но в приёмной комиссии Тбилисского университета мне объяснили, что места для медалистов уже заполнены. Я пришёл в отчаяние. Тогда мой одноклассник сказал мне в фойе университета: «Давай поступим на востоковедческий факультет. Журналистом и так станешь». И хотя о таком факультете я услышал впервые, согласился и был зачислен без экзаменов. Я увлёкся изучением персидского языка и за год освоил его так, что начал читать в подлиннике Омара Хайяма. Во мне зародилось желание стать дипломатом. Учился я с большим увлечением.

А теперь проследите, дорогие коллеги, что сделает со мной судьба. Я был один мужчина в семье. Отец погиб на войне. Мама, инвалид второй группы, получала мизерную пенсию. И была ещё младшая сестра. Надо было помогать семье. Я решил совместить университетские занятия с работой. Пошёл

в райком комсомола и попросил дать мне какую-нибудь работу, хоть грузчика, курьера. Мне было всё равно, лишь бы была зарплата. В райкоме комсомола мне сказали, что могут дать направление в школу на должность пионервожато-го. Я не обрадовался школе, но согласился, ибо зарплата в 45 рублей была больше пенсии матери, плюс к этому моя студенческая стипендия.

Надо же было такому случиться! Школа эта была та самая, которую я окончил год тому назад! Так я был назначен пионервожатым в 1951 году. С утра до пяти часов я работал в школе, а потом спешил в университет на лекции. (В связи с нехваткой аудиторий занятия проходили в вечернее время.) Кстати, это и поощрило меня начать работу.

Своих бывших учителей теперь я начал узнавать как своих коллег и как обычных людей. Все они, как люди, были очень даже хорошие, помогали друг другу, улыбались, интересовались, как дела. Но как только раздавался звонок на урок, из учительской они выходили, будто в масках жёсткой справедливости: улыбки исчезали, голос становился нетерпимым и раздражённым. До сих пор не могу объяснить такое отчуждение учителей от самих себя. Могла ли эта обстановка возбудить во мне желание навсегда остаться в мире такой двойной жизни?

Но было то, что поражало меня в школе более всего — это искренность детей. Однако, мысль о том, что я останусь в школе или вообще застряну где-то в щелях образования, не приходила мне в голову.

Как я теперь убеждаюсь, желание, которое я нёс в душе, существовало во мне скрыто от моего сознания и просыпалось осторожно, чтобы не спугнуть меня. Всё дальше уходила мысль стать дипломатом или журналистом.

Могу ли я сейчас назвать дату: в какой день и час я почувствовал, что стою на своей тропинке, в начале пути? Нет, сказать этого я не могу. Но точно знаю: это произошло в течение первого же года моей вынужденной педагогической жизни. В душе моей пробуждалось зерно, в котором было заложено моё, — теперь не боюсь этого сказать, — предназначение, моя миссия».

Одной из работ Шалвы Александровича, во многом определяющей дальнейшую мою позицию и педагогическое кредо стала его статья в журнале «Мир психологии» (1992) — «Вера в ребёнка рождает гениев». Я возвращаюсь к ней очень часто и постоянно открываю для себя что-нибудь новое. Само понятие «педагогическая вера» определяет для учителя суть современного образовательного процесса. Это основа воспитания, развития, возможность творческого сотрудничества с ребёнком.

Очень сильное влияние оказал на меня рассказ Шалвы Александровича о судьбе мальчика по имени Бондо. Когда Шалва Александрович набирал первый класс в школе к нему пришла молодая красивая пара со своей бедой: их сын по вине врачей рос с диагнозом «олигофрения». Много усилий потратил Шалва Александрович на то, чтобы убедить родителей, что мальчик не справится с программой обучения в обычной школе, что это может сломать его и т.д. Но молодые родители были так настойчивы, так трогательны в своём горе и так верили в то, что учитель Шалва способен творить чудеса, что сердце истинного педагога и человечнейшего из людей не выдержало, и он взял на себя ответственность за судьбу Ребёнка, при-

няв его в первый класс. Подробно эту ситуацию Шалва Александрович рассказывает в книге «Здравствуйте, дети!» и др. Правда в ней он не пишет про бессонные ночи, когда он, продумав идеи и замыслы очередных уроков для всего класса, проверив работы своих питомцев, садился и тщательно готовился к своим встречам и занятиям с Бондо, как продумывал специальные психолого-педагогические задания для родителей. Как искал пути «очеловечивания» среды вокруг Ребёнка и где находил время для того, чтобы встретиться и поговорить «по душам» с ребятами из соседних классов, со сверстниками Бондо, живущими с ним в одном дворе, с родителями этих ребят... Первый класс успеха не принёс, мальчик по-прежнему не мог ни писать, ни читать. Какая же сильная вера должна питать сердце Учителя, чтобы не опустили руки, какое обострённое чувство ответственности за судьбу малыша? Но когда дальше в своём рассказе Шалва Александрович говорит о том, что их совместный труд не пропал даром: мальчик успешно закончил начальную школу, получил хороший аттестат зрелости, а потом поступил в университет и закончил его успешно, почему-то сильно начинает щемить сердце и невозможно представить — чего же это стоило Учителю. Да за один этот поступок (мне очень хочется сказать подвиг, но Шалва Александрович не позволяет никаких высоких слов в свой адрес) он уже завоевал право быть любимым и заслуженным.

Когда в одном из интервью у Шалвы Александровича спросили, какие у него награды, ответ был один: «Любовь детей». Он не погрешил против истины. Его первой наградой был орден детской любви, учреждённый музеем А. Островского — «Орден Буратино». Дорогой для него наградой стало присвоение ему звания «Рыцарь Детства», впервые учреждённое Детским фондом ООН и России и присуждавшееся выдающимся спасителям детства во всём мире. На съезде в Москве (2007) три выдающихся человека современной России впервые были удостоены этой награды. Это врач-кардиолог Лео Бакерия, спасший не одну детскую жизнь; полковник спецподразделения, Герой России В.А. Бочаров, который ворвался первым в Бесланскую школу, приняв на себя огонь бандитов, а также академик РАО Ш.А. Амонашвили, педагог-новатор, отдающий своё сердце детям.

Всегда подтянут, строг, элегантен. Это те штрихи, которые говорят о том, что у него хорошая интеллигентная семья. Когда в первый мой рабочий день, возвращаясь домой, мы ехали в трамвае, я спросила: «А какая она, ваша жена?» Меня удивила долгая пауза перед ответом. А потом Шалва Александрович не сказал, а выдохнул: «Единственная...» Прошло много лет, пока я осознала, что среди всех даров, которыми его щедро осыпала жизнь, Валерия — самый бесценный дар. Единственная дочь ректора Тбилисского Университета, урождённая старинного княжеского рода Леонидзе, она стала для Шалвы Александровича и добрым ангелом и той единственной музой, которая не только дарит вдохновение, но, будучи доктором наук, профессором, является и главным его единомышленником и оппонентом. В своих работах Ш.А. Амонашвили всегда находит возможность сказать особые добрые слова о близких. Есть «Письма к дочери», удивительные чувства рождаются при чтении книги «Исповедь отца сыну» и практически в каждой книге слова благодарной признательности своей Валерии. Она — его Первая ученица. Она также мой Учитель. Я учусь постоянно её культуре, благо-

родству поступков, её выдержке и творящему терпению. Валерия мне как сестра, их дом — самая надежная пристань.

Щедрое, большое сердце моего Учителя не знает покоя. Все его книги обращены к учителю: «личность может воспитать только личность»; «чтобы воспитать ребёнка, нужно воспитать самого себя»; «педагогика есть высшая форма мышления» и т.д. Недавно в Китае вышел трёхтомник его книг. (Хочется верить, что и у нас выйдет собрание сочинений признанного Учителя.)

К несомненным достоинствам Учителя необходимо отнести его особую деликатность и какое-то особое чувство уважения по отношению к каждому своему собеседнику. На выступлениях, встречах, лекциях, уроках Шалва Александрович никогда ничего не навязывает. У него есть своя теория допущений. Он всегда говорит: «Я допускаю...», приглашая тем самым слушателей к размышлению, к активному диалогу, к более глубокому осознанию высказывания, проблемы или ситуации.

Одним из первых в России после долгого перерыва Шалва Александрович начинает смело и ярко говорить о духовности. Понятия «дух, душа, духовность» были изъяты в советский период из педагогических словарей и учебников, из научной терминологии. Амонашвили ещё в 1986 году пишет: «Я *допускаю*, что у Ребёнка есть душа...» и обращается к тем, у кого такой подход к Ребёнку вызывает интерес.

Он часто говорит с усталой болью об авторитарности, но у него есть на это свои особые причины. Он пишет об этом так: «На этом пути я хлебнул много страданий, трудностей, нападков, клеветы, предательства, разгромов. Но всё это скорее усиливало во мне преданность педагогической жизни, и никогда, даже находясь в отчаянии, ко мне не приходило чувство сожаления за свой выбор. Я защищал не себя, а детей во мне, которым нужна была обновлённая школа. Защищал идеи, которые начали главенствовать во мне и которые со временем вырисовывались в облик гуманно-личностной педагогики.

Я не знаю чувства сожаления по поводу всего, что было в моей жизни, и прощаю всем, кто когда-то, в 60–90-е годы прошлого века, всячески старался остановить продвижение моих коллег и меня. Я даже выражаю всем им, — были они партийные боссы или министры, редакторы газет, журналов, издательств, или мои коллеги по работе, — мою признательность: своим противостоянием (неважно уже теперь какими способами) они очень даже посодествовали укрепить идеям, которые были выше меня.

Эту преданность своему пути так и буду беречь и впредь».

Грусть о ликвидации уникального образовательного Центра, созданного им в Тбилиси — трагедия и вечная боль его души...

Что в моём Учителе главное: это постоянная устремлённость к непознанному, к совершенствованию, вечный поиск истины. Он никогда не стоит на месте. Каждая встреча, семинар, урок — всегда открытие, откровение, всегда иной, более высокий уровень осмысления проблемы, источник творчества. Неслучайно Шалва Александрович так любит говорить, что школа (*skale* — лат.) — скалистая лестница восхождения, духовного становления личности.

Шалва Александрович неустанно повторяет, что он не предлагает ничего нового: все это есть в трудах высочайших педагогов гуманистов, в этой Чаше педагогической мудрости. И все-таки, дотошные студенты постоянно находят в этих встречах важное для себя зерно мысли, которые открывает для них новое ощущение жизни, радости творческого искания, осознание того, что педагогика есть высшая форма человеческого мышления. Меня тронула работа одного из студентов, написавшего после встречи с Шалвой Александровичем философско-педагогическое эссе под названием «Несколько мгновений счастья...» Вот так и мы, все его ученики, открываем радость творческого поиска, радость откровения, дорожим этими прекрасными встречами, дарующими всем его ученикам радость откровения.

Каждый год несколько новых книг, каждый год в различных городах России и Ближнего Зарубежья открываются новые лаборатории, школы Гуманной педагогики. Их уже более 200, и каждый такой уголок Гуманной педагогики как новая звезда на небосклоне современного образования. Поэтому «звёздное небо над головой и нравственный закон в душе» — это главные штрихи к портрету моего Учителя. Вот такой высотой и духовностью наполнены все, проводимые для учителей России и стран Зарубежья Международные Педагогические Чтения, которые ежегодно проходят по инициативе и под руководством Шалвы Александровича.

Как мыслитель, Шалва Александрович вобрал в себя многие философии, все религии, хотя никогда не скрывает и не навязывает своих личных убеждений как человек Православный. Его всё чаще называют человеком планетарного мышления. Его мудрость поражает всегда новизной и оригинальностью, как будто он видит «нечто» неведомое нам. Он смело говорит о религии, о душе и духовности, свято памятуя о том, что все величайшие педагоги-гуманисты были людьми верующими, но в классической науке состоялись как педагоги светские.

Иногда на семинары Шалвы Александровича попадают случайные люди, которые в первые дни с трудом воспринимают основные постулаты Гуманной педагогики. Но в дальнейшем их так захватывает процесс вхождения в особый мир современной гуманной педагогики, что в последние дни семинаров они готовы принять её и умом и сердцем: «А без сердца что поймём?» Многие пишут в своих творческих работах: «Я была уверена, что я хороший учитель, вполне гуманный, хорошо отношусь к своим ученикам. И только общаясь с Шалвой Александровичем, я осознала, что я учитель авторитарный». На одном из больших семинаров для учителей Москвы я задала вопрос: «Является ли учение Амонашвили религиозным? Ответы учителей были потрясающими: «Если кто-то принимает учение Ш.А. Амонашвили как религиозное, он слишком сужает его высочайшую сущность. Да, возможно оно религиозно, но в самом широком смысле — оно общечеловечно! Это — духовная вершина. Это педагогическая религия духа!» или «...Если прилагательное «религиозный» означает стремление к совершенствованию, восхождению духа, утверждению любви, то назовите это учение религиозным... Религии бывают разные, и иногда они разъединяют, а учение Амонашвили объединяет как бы их все, оно связывает все науки и религии. Его учение для меня выше...».

Его последняя книга называется «Как любить детей». По определению самого автора, это «опыт самоанализа». Да, в этой книге сконцентрировано всё прожитое. Книга потрясает своей искренностью, простотой и мудростью. Как вероятно трудно было писать эту книгу-исповедь: есть бессмертная книга Януша Корчака «Как любить ребёнка», удивительно трогательное и потрясающее силой чувств эссе В.А. Сухомлинского «Как любить детей». Какие же силы помогли учителю Шалве Амонашвили написать книгу, которая займёт достойное место в ряду этих классиков! Слово потрясающей пронзительной силы, заложенной в этой книге, волнует, побуждает «остановиться, оглянуться», чтобы по-новому осмыслить современную педагогическую реальность. Надо пройти вместе с автором весь путь, прожить и почувствовать, как укол в сердце: так как же надо любить детей, чтобы стать истинным учителем. Даже тех учителей, которые считают ненужной сентенцией все разговоры о любви, книга не оставляет равнодушными, задевает особые струны в душе, побуждая понять истоки и жизненную силу его педагогики высочайшей человечности, творческой энергии, созидающей любви, силу его Гуманной педагогики.

Мой Учитель! Я смело называю Вас так, потому что знаю, как много нас, идущих рядом с Вами. Как питают наш ум и согревают сердце Ваши мысли, идеи, опыт и необыкновенно высокая духовная сила! Как помогает нам педагогическая вера вести по жизни каждого нашего питомца, как Ваша культура питает нашу культуру, как Ваша мудрость позволяет бережно выращивать настоящих светлых учителей. Пусть всегда ощущение радости творчества, доброты, духовной устремлённости объединяет всех, кто верит в силу любви, любви созидающей и безграничной на прекрасной планете с названием «Гуманная педагогика».

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Амонашвили, 2000. – 144 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Чтобы дарить ребёнку искорку знаний, учителю надо впитать в себя море света / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Амонашвили, 2009. – 114 с.
3. *Амонашвили Ш.А.* Как любить детей» / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Амонашвили, 2010. – 112 с.

### *Literatura*

1. *Amonashvili Sh.A.* Shkola zhizni / Sh.A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij Dom Amonashvili, 2000. – 144 s.
2. *Amonshvili Sh.A.* Chtoby' darit' rebyonku iskorku znaniy, uchitelyu nado vpitat' v sebya more sveta / Sh.A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij Dom Amonashvili, 2009. – 114 s.
3. *Amonashvili Sh.A.* Kak lyubit' detej / Sh.A. Amonashvili. – M.: Izdatel'skij Dom Amonashvili, 2010. – 112 s.



## АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

*М.В. Богуславский*

**Жизнь отдаю детям: Шалва Александрович Амонашвили  
(К 80-летию со дня рождения)**

В отечественной педагогической традиции на протяжении веков всегда находились особо выдающиеся личности, которые органично соединяли в себе целый комплекс качеств. Они были талантливыми педагогами, тонкими психологами, оригинальными философами образования и педагогическими мыслителями, незаурядными писателями, яркими публицистами, страстными общественными деятелями.

В исторической ретроспективе когорты нравственных и интеллектуальных лидеров русского образования, властителей педагогических дум выглядит так: Н.И. Пирогов – К.Д. Ушинский – Л.Н. Толстой – П.Ф. Каптерев – А.С. Макаренко – С.И. Гессен – В.В. Зеньковский – В.А. Сухомлинский.

Начавшись в середине XIX века, эта нравственно-интеллектуальная эстафета, несмотря на все тернии и теснины, прошла через XX век и длится уже в XXI столетии. Хорошо, что мы, пусть и поздно, научились понимать значение не только тех, кто создавал честь отечественному образованию в прошлом, но и сегодня составляют его гордость, — как Шалва Александрович Амонашвили.

*Ключевые слова:* педагогика; гуманная педагогика.

*M.V. Boguslavsky*

**I Give My Life to Children: Shalva Aleksandrovich Amonashvili  
(To the 80-th Anniversary)**

Over the centuries in the national pedagogical tradition there always were particularly outstanding personalities who seamlessly combined a range of qualities. They were talented teachers, shrewd psychologists, creative philosophers of education and pedagogic thinkers, outstanding writers, keen publicists, ardent public figures.

In historical retrospect, the succession of moral and intellectual leaders of Russian education, the masters of pedagogical thinking is represented as follows: N.I. Pirogov – K.D. Ushinsky – Leo Tolstoy – P.F. Kapterev – A.S. Makarenko – S.I. Hessen – V.V. Zenkovsky – V.A. Sukhomlinsky.

Since its start in the middle of the nineteenth century, this moral and intellectual relay, despite all the thorns and gorges, carried on throughout the twentieth century and has been going on in the twenty-first century. Fortunately, we've not only learnt, though belatedly, to grasp the significance of those who did credit to our national education in the past, but also to take pride in our contemporaries, such as Shalva A. Amonashvili.

*Key-words:* pedagogy; humane pedagogy.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

*О.А. Идобаева, А.И. Подольский*

### **О концептуальных вопросах построения учебного курса «Психология здоровья»**

В статье рассматриваются концептуальные вопросы принципов построения учебного курса «Психология здоровья», направленные на реализацию возможностей высшего образования в воспитании здоровой, социально активной, самоактуализирующейся личности. Актуальность исследования данной проблемы определяется социально-демографическими характеристиками нашего общества и определяющей ролью характеристик человеческого потенциала в развитии общества. Формирование здорового образа жизни — одно из необходимых условий решения задачи по всестороннему оздоровлению граждан России. Учебный курс «Психология здоровья» обладает значительными возможностями в решении данной проблемы.

*Ключевые слова:* психология здоровья; ориентировочная деятельность; самоактуализация.

*О.А. Idobaeva, A.I. Podolskiy*

### **On Conceptual Background of «Health Psychology» Course Construction**

The article deals with the conceptual background of the construction of the «Health Psychology» course, aimed at the usage of higher education opportunities for upbringing the healthy, socially active, and self-actualizing personality. The urgency of addressing the issue is determined by the social and demographic features of the contemporary Russian society and the leading role of human resources in development of this society. The healthy life-style formation is considered to be one of the major conditions of the overall sanitation of Russian citizens. The «Health Psychology» training course has a significant potential to contribute to this problem solution.

*Key-words:* health psychology; orientation activity; self-actualization.

*В.И. Савинков*

### **Миграция научно-педагогических кадров как фактор ослабления интеллектуального потенциала страны**

В статье анализируются основные причины миграции научно-педагогических кадров, исследована мотивация эмиграции российских ученых в экономически развитые страны.

*Ключевые слова:* модернизация общества; интеллектуальный потенциал; миграция; национальная безопасность; инновационное развитие; структурные трансформации образования.

*V.I. Savinkov*

### **Scientific and Teaching Personnel Migration as a Weakening Factor of the Country's Intellectual Potential**

The article analyzes the main reasons of scientific and teaching personnel migration. The motives for Russian scientists' emigration to economically developed countries is also investigated.

*Key-words:* society modernization; intellectual potential; migration; national security; snowballing and transformation of education.



**ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY***И.Б. Шиян***Структурно-диалектическая психология развития  
и культурно-историческая теория Л.С. Выготского**

Статья посвящена сопоставлению основных положений структурно-диалектической психологии развития и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Обосновано значение структурно-диалектического метода как механизма построения единицы анализа. Определяются перспективные линии исследований в рамках структурно-диалектической психологии развития.

*Ключевые слова:* структурно-диалектический метод; метод анализа по единицам; диалектическое мышление; развитие.

*I.B. Shiyan***Structural-dialectical Developmental Psychology  
and L.S. Vygotsky's Cultural-historical Theory**

The article is devoted to the comparison of the basic postulates of structural-dialectical developmental psychology and cultural-historical theory by L.S. Vygotsky. The article substantiates the significance of the structural-dialectical method as a mechanism of building up a unit of analysis. The perspective directions of investigation within the framework of Structural-dialectical developmental psychology are appointed.

*Key-words:* structural-dialectical method; method of analysis by units; dialectical thinking; development.

*О.А. Айгунова***Особенности эмоционального интеллекта  
у математически одаренных в юношеском возрасте**

В статье представлено эмпирическое исследование проблемы эмоционального интеллекта как фактора учебной успешности у математически одаренных в юношеском возрасте. Автор акцентирует внимание на вопросе изучения эмоционального интеллекта, как на одном из факторов учебной успешности.

*Ключевые слова:* учебная успешность; детерминанты учебной успешности; эмоциональный интеллект; компоненты эмоционального интеллекта.

*O.A. Aigunova***Distinctive Features of Mathematically  
Talented Youths' Emotional Intellect**

The article presents the empiric research of the problem of the emotional intellect factor of mathematically talented young people's educational success. The author focuses on studying the emotional intellect as one of the factors of educational success.

*Key-words:* educational success; educational success determinants; emotional intellect; emotional intellect components.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ /  
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION**

*С.К. Гуськова*

**«Школа Жизни» Шалвы Амонашвили**

В статье раскрываются основные аспекты трактата Ш.А. Амонашвили «Школа Жизни», который посвящен начальной ступени школы. Статья отражает главные постулаты гуманно-личностной педагогики.

*Ключевые слова:* гуманно-личностная педагогика; образовательный процесс; ребёнок; учитель; школа.

*S.K. Guskova*

**«School of Life» by Shalva Amonashvili**

In this article the author reveals the basis aspects of Sh.A. Amonashvili's treatise «School of Life», dedicated to the primary school. The article displays the major postulates of humane personal pedagogy.

*Key-words:* humane personal pedagogy; educational process; child; teacher; school.

*М.И. Шишова*

**Гуманно-личностное образовательное пространство как феномен гуманной педагогики**

В статье рассматриваются вопросы, волнующие сегодня всю педагогическую общественность: проблема гуманизации человека и общества, ценностные основы компетентного подхода в образовательной деятельности, рассматриваются инновационные идеи академика РАО Ш.А. Амонашвили, раскрывающего в трудах концентрированное выражение нового содержания, новых отношений между взрослыми и детьми, нового взаимодействия между ними, основанного на принципах сотрудничества.

*Ключевые слова:* гуманная педагогика; компетентный подход; учитель; гуманно-личностное образовательное пространство; школа жизни.

*M.I. Shishova*

**Humane Personal Education Space as a Phenomenon of Humane Pedagogy**

This article dwells on the vital issues of today's entire teaching community concern: the problem of man and society humanization, value based competency approach to educational activities. The article considers innovative ideas of RAS Academician Sh.A. Amonashvili, in his works revealing contents and display of new relationships between adults and children, new type of their interaction, based on the principles of co-operation.

*Key-words:* humane pedagogy; competency approach; teacher; humane personal education space; school of life.

*М.И. Макаров*

**Педагогическая вера в гуманной педагогике**

В статье рассматривается центральная идея гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили — вера в ребёнка. Кроме того, автор статьи анализирует педагогические обобщения Ш.А. Амонашвили и приходит к выводу, что педагог создаёт свой возможный подход к человеку и предлагает своё понимание педагогического процесса, а также фокусирует свой возможный философско-религиозный

взгляд на ребёнка и определяет своё понимание целостности природы ребёнка. Это позволяет автору статьи показать главные педагогические и личностные качества Ш.А. Амонашвили.

*Ключевые слова:* гуманная педагогика; вера в ребёнка; воспитание; личность.

*M.I. Makarov*

### **Pedagogical Belief in Humane Pedagogy**

The article is devoted to the central idea of belief in the child in Sh.A. Amonashvili's humane pedagogy. On analyzing Sh.A. Amonashvili's general postulates, the author concludes that the teacher might create a personal approach to man, offer an understanding of pedagogical process, focus his philosophical and religious view on the child and determine his own understanding of the child's nature integrity. This allows the author to bring to light the major pedagogical and personal qualities Sh.A. Amonashvili.

*Key-words:* humane pedagogy; belief in the child; up-bringing; personality.

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION**

*T.L. Павлова*

### **Историко-культурное прошлое и будущее гуманной педагогики в осознании феномена Ш. А. Амонашвили**

Противоречия между востребованностью в реализации гуманистической традиции прошлого и реальным расхождением в педагогической среде понимания смысла гуманизма — тема настоящей статьи. На фоне рассмотрения роли научно-педагогической и просветительской деятельности Ш. Амонашвили в продвижении идей гуманизма в современном образовательном пространстве представлено понимание студентами педвуза образа гуманного учителя и гуманной школы и направленность на их реализацию в своей будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* гуманизм; гуманная педагогика; гуманный учитель; просветительство.

*T.L. Pavlova*

### **Historical-cultural Past and Future of Humane Pedagogy in Grasping the Phenomenon of Sh.A. Amonashvili**

The article considers the contradictions between the implementation necessity of the humanist tradition of the past and the actual divergent understanding of the meaning of humanism in pedagogy. The role of Sh. Amonashvili's scientific, pedagogical and enlightening activities in the promotion of the humanist ideas in present-day education are treated as a background of the display of Pedagogical University students' conceptualizing the humane teacher and humane school images and the tendency to their realization in students' professional activity.

*Key-words:* humanism; humane pedagogy; humane teacher; enlightening.

*M.H. Елиашвили, P.A. Даирова*

### **История развития психосоматики в отечественной науке**

В статье прослежена история развития психосоматики в России. Подход к интегрированному пониманию здоровья человека, начиная с XIX века до сегодняшнего дня, проходит нелегкий путь. Взгляды ученых на здоровье человека неоднозначные, даже противоречивые. В статье

описаны основные направления развития научной психосоматики XIX–XX веков. Дается понятие «психосоматика» с точки зрения разных авторов. Большое внимание отводится современным взглядам на проблему здоровья человека, в первую очередь, это психоаналитические теории развития личности.

Приводятся исследования отечественных ученых В.М. Бехтерева, М.Я. Мудрова, Н.И. Пирогова, С.П. Боткина, И.М. Балинского, С.С. Корсакова. Описана кортико-висцеральная теория, созданная И.М. Сеченевым — о рефлексорных основах психической деятельности, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, концепции неврозов В.Н. Мясищева и патогенетическая психология телесности А.Ш. Тхостова.

*Ключевые слова:* история отечественной науки; психосоматика; соматическое заболевание; здоровье; детско-родительские отношения; межличностные отношения; эмоциональные переживания; медицинские и психологические исследования; семья.

*M.N. Eliashvili, R.A. Dairova*

### **Psychosomatics as a Science. Its Evolution in Russia**

The article traces the history of psychosomatic studies in Russia. The integrated understanding of human health approach has encountered hardships since its advent in the 19th century. The scientists' views on human health have been varying from ambiguous to contradictory. The main directions of psychosomatics development in the 19–20 centuries are described. The contents of the concept of “psychosomatic” are given as treated by different authors. Much attention is paid to modern views on the issue of human health, above all in terms of psychoanalytic theory of personality development.

Researches of native scientists such as V.M. Bekhterev, A.A. Mudrova, N.I. Pirogov, S.P. Botkin, I.M. Balinsky, S.S. Korsakov are presented. Cortico-visceral theory by I.M. Sechenov, historical concept by L.S. Vygotsky, concept of neuroses by V.N. Myasishev and corporeality pathogenetic psychology by A.Sh. Tkhostov are mentioned.

*Key-words:* history of science development in Russia; psychosomatics; somatopathy; health; interpersonal relationships; child-parent relationships; emotional distress; medical and psychological research; family.

## **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY**

*E.M. Ishmuratova*

### **Дети раннего возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: психолого-педагогическая характеристика и прогноз**

Статья посвящена воспитанию и обучению детей раннего возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии и детей с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* дети с неярко выраженными отклонениями в развитии; задержка психического развития; проблемы речевого и эмоционального развития; ранний возраст.

*H.M. Ishmuratova*

### **Early-aged Children with Indistinctive Developmental Deviations: Psychological and Pedagogical Description and Prognosis**

The article is devoted to up-bringing and teaching early-aged children with indistinctive deviations in their development and children with retarded mental development.

*Key-words:* children with indistinctive developmental deviations; retarded mental development; problems of speech and emotional development; early age.

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА / COMPARATIVE PEDAGOGY***Л.Е. Осипенко***Интеграция традиций современных научных школ  
в исследовательские коллективы школьников**

В статье рассмотрены особенности организации работы в современных научно-исследовательских коллективах. Показано, что некоторые аспекты комплектации научных коллективов могут быть использованы при организации исследовательской деятельности школьников.

*Ключевые слова:* наука; научный коллектив; исследование; продуктивность; исследовательская деятельность школьников.

*L.E. Osipenko***Application of Modern Scientific Schools' Traditions  
in Research Activities Organization in Secondary Schools**

The article considers organizational features of modern research groups. Comparative analysis shows that a number of aspects which are applied in maintaining research groups can be transferred to the organization of research activities in secondary schools.

*Key-words:* science; scientific group; research; productivity; pupils' research activities.

**СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES***Р.Е. Прохоров***Влияние стресса на особенности поведения в старшем школьном возрасте**

В статье рассматриваются особенности поведения школьников в стрессовых ситуациях, взаимосвязи поведения в стрессовых ситуациях с механизмами психологической защиты, копинг-поведением и тревожностью, влияние механизмов психологической защиты и копинг-стратегии на преодоление стрессовой ситуации в старшем школьном возрасте.

*Ключевые слова:* стресс; механизмы психологической защиты; копинг-поведение; тревожность; старший школьный возраст.

*R.E. Prohorov***The Impact of Stress on the High-School Students' Behavioral Peculiarities**

The article deals with peculiarities of students' behavior in stressful situations, its interaction with psychological defense mechanisms, coping behavior and anxiety, impact psychological defense mechanisms and coping-strategies have on overcoming stressful situations in late teens.

*Key-words:* stress; psychological defense mechanisms; coping behavior; anxiety; late teens.

*А.Д. Хусид***Психологическая экспертиза информационной продукции  
на примере анализа смыслов, транслируемых мультсериалами**

Данная статья посвящена вопросам экспертизы информационной продукции, предусмотренной Федеральным законом «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Описывается и апробируется схема психологического исследования особенностей восприятия информационной продукции через анализ транслируемых смыслов

на материале мультсериала «Южный Парк». В схеме используется качественно-феноменологический подход к исследованию смыслов.

*Ключевые слова:* информационная продукция; экспертиза; смыслы; трансляция; мультсериалы.

*A. Khusid*

### **Psychological Examination of Information Production on the Material of Purports Rendered in Cartoon Series**

The article is devoted to the issues of information production examination provided by the Federal law «On the children's protection against the information harming their health and development». The scheme of psychological research of information production perception is described and approved on the material of the «South Park» cartoon series. In the scheme the qualitative-phenomenological approach to the purports' research is used.

*Key-words:* information production; examination; purports; broadcasting; cartoon series.

## **НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ / SCIENTIFIC LIFE**

*В.Г. Александрова*

### **Дарящий радость откровения (Отдельные штрихи к портрету Ш.А. Амонашвили)**

Статья раскрывает личность человека и педагога Ш.А. Амонашвили глазами одной из его учениц, опираясь на своё видение и понимание гуманной педагогики.

*Ключевые слова:* учитель; гуманная педагогика; ребёнок; творчество; доверие; любовь к детям.

*V.G. Alexandrova*

### **The One Who Gives the Joy of Revelation (A Brief Sketch of Sh.A. Amonashvili)**

The article portrays the individuality of Sh.A. Amonashvili, the Person and the Teacher, as seen by a student of his through her own understanding of humane pedagogy.

*Key-words:* teacher; humane pedagogy; child; creativity; trust; love for children.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2011, № 1 (15)**

**Айгунова Ольга Александровна** — научный сотрудник лаборатории предметно-пространственной среды НИИСО ГОУ ВПО МГПУ, аспирант общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: belkina.olga@mail.ru

**Александрова Вера Геннадьевна** — главный научный сотрудник Лаборатории инновационной педагогики, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: vegadom@rambler.ru

**Богуславский Михаил Викторович** — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: hist2001@mail.ru

**Гуськова Светлана Константиновна** — кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: sguskova@mail.ru

**Даирова Раиса Алтаевна** — доктор медицинских наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: dairovar@mail.ru

**Елиашвили Майя Натановна** — аспирантка кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МГПУ, педагог-психолог детского сада № 831.

E-mail: malka70@yandex.ru

**Идобаева Ольга Афанасьевна** — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии управления ВГНА Минфина РФ.

E-mail: oai@list.ru

**Ишмуратова Елена Михайловна** — специалист Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево», аспирант кафедры логопедии ГОУ ВПО МГПУ, тел. 425-79-20, 423-57-19, 8-926-938-41-40.

E-mail: Ilena93@mail.ru

**Макаров Михаил Иванович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института, учитель русского языка и литературы.

E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

**Осипенко Людмила Евгеньевна** — кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования».

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

**Павлова Татьяна Леонидовна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

E-mail: pavlova.tatjana.leo@gmail.com

**Подольский Андрей Ильич** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: apodolskij@mail.ru

**Прохоров Руслан Евгеньевич** — аспирант кафедры общей и практической психологии Московского Городского Педагогического Университета, место работы — ГОУ СОШ № 498 г. Москвы, заместитель директора школы № 498 по безопасности.

E-mail: RusProkhorov@gmail.com

**Савинков Владимир Ильич** — кандидат социологических наук, ведущий советник Аппарата Совета Федерации.

**Хусид Анастасия Дмитриевна** — аспирант Психологического института РАО.

**Шишова Марина Игоревна** — директор ГОУ СОШ № 200 г. Москвы, Почётный работник среднего образования РФ, аспирант общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: Shishova\_200@mail.ru

**Шиян Игорь Богданович** — кандидат психологических наук, главный научный сотрудник учебно-исследовательской лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института столичного образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com



**Authors / MCPU Vestnik, № 1 (15) – 2011**

**Aigunova Olga Aleksandrovna** — researcher of Subject-spatial Environment laboratory, Capital Education Scientific Research Institute of MCPU; postgraduate student of Educational Psychology department, Pedagogy and Psychology of Education Institute of MCPU.

E-mail: belkina.olga@mail.ru.

**Alexandrova Vera Gennadievna** — Chief Researcher of Innovative Pedagogy laboratory, Doctor of Pedagogy, professor of Theory and History of Pedagogy department, Pedagogy and Psychology of Education Institute of MCPU.

E-mail: vegadom@rambler.ru.

**Boguslavsky Mikhail Viktorovich** — Associate Member of RAE, Doctor of Pedagogy, professor of Theory and History of Pedagogy department, Pedagogy and Psychology of Education Institute of MCPU.

E-mail: hist2001@mail.ru.

**Guskova Svetlana Konstantinovna** — PhD (Pedagogy), associate professor of Theory and History of Pedagogy department, Pedagogy and Psychology of Education Institute of MCPU.

E-mail: sguskova@mail.ru.

**Dairova Raisa Altaevna** — MD, professor of Oligofrenopedagogy and Clinical Foundations of Special Pedagogy department, MCPU.

E-mail dairovar@mail.ru.

**Eliashvili Maya Natanovna** — postgraduate student, educational psychologist of Kindergarten № 831, Moscow.

E-mail: malka70@yandex.ru.

**Idobaeva Olga Afanasievna** — PhD (Psychology), docent, professor of the Medical faculty of NRNU, “MIFI”, Obninsk city.

E-mail: oai@list.ru

**Ishmuratova Elena Mikhailovna** — practitioner of “Yasenevo” Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction centre; postgraduate student of Speech and Language Pathology department, MCPU.

E-mail: Ilena93@mail.ru

**Makarov Mikhail Ivanovich** — PhD (Pedagogy), Associate Professor of Social Pedagogy department, Moscow Humanitarian Pedagogical Institute; Russian language and literature teacher.

E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

**Osipenko Ludmila Evgenievna** — PhD (Pedagogy), Methodology Deputy Dean of SEI Minsk Regional Institute of Educational Development.

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

**Pavlova Tatyana Leonidovna** — PhD (Pedagogy), professor of Pedagogy department, Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: pavlova.tatjana.leo@gmail.com

**Podolsky Andrey Ilyich** — Doctor of Psychology, professor, head of Developmental Psychology department, Psychology faculty of Moscow State Lomonosov University.

E-mail: apodolskij@mail.ru

**Prokhorov Ruslan Evgenievich** — postgraduate student of General and Practical Psychology department, MCPU; Deputy Principal in Security Matters of SEI Comprehensive school № 498, Moscow.

E-mail: RusProkhorov@gmail.com

**Savinkov Vladimir Ilyich** — PhD (Sociology), leading Adviser to the Central Office of the Federation Council.

**Khusid Anastasia Dmitrievna** — postgraduate student of Psychology Institute, RAE.

**Shishova Marina Igorevna** — principal of SEI Comprehensive school № 200, Moscow; Honorary Secondary School Educator of RF; postgraduate student of Theory and History of Pedagogy department, Pedagogy and Psychology of Education of MCPU.

E-mail: Shishova\_200@mail.ru

**Shiyan Igor Bogdanovich** — PhD (Psychology), chief researcher of the Educational Research Laboratory of Child Development, Capital Education Scientific Research Institute of MCPU.

E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

## Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке не более 500 печатных знаков с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru/>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1.0п.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64)).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте [www.mgpi.ru](http://www.mgpi.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

**Вестник МГПУ**

Журнал Московского городского педагогического университета

*Серия «Педагогика и психология»*

№ 1 (15), 2011

**Главный редактор:**

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденева*

Редактор:

*Р.Д. Смирнова*

Компьютерная верстка, макет:

*О.Г. Арефьева*

Подписано в печать: 18.02.2011 г.

Формат 70 × 108 1 / 16. Бумага офсетная.

Объем: 8,75 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.

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