

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

№ 1 (19)

**Издаётся с 2007 года
Выходит 4 раза в год**

**Москва
2012**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 1 (19)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2012**

Редакционный совет:

- Рябов В.В.** ректор ГБОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
председатель
- Геворкян Е.Н.** проректор по научной работе ГБОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО
заместитель
председателя
- Атанасян С.Л.** проректор по учебной работе ГБОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
- Радченко О.А.** проректор по инновационной деятельности и международным связям ГБОУ ВПО МГПУ, доктор филологических наук, профессор

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, профессор
- Верaksa 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 психологических наук, профессор, действительный член РАО
- Ямбург Е.А.** доктор педагогических наук, профессор, 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

Проблемы профессиональной подготовки

- Мисиков Б.Р., Романова М.А.* Теоретическая модель психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов 8
- Зиновьева Т.И.* Готовность педагога к организации лингвистических исследований младших школьников 16
- Макарова В.Н.* Профессиональная компетентность педагогов в области речевого и лингвистического развития детей..... 25

Психология

- Савенков А.И., Карпова С.И.* Теоретические аспекты проблемы диагностики детской одаренности..... 35
- Винокурова Г.А., Ключко О.И., Сухарева Н.Ф.* Гендерный подход к изучению психологического здоровья участников образовательного процесса 46

Теория и практика обучения и воспитания

- Карпова С.И.* Модель образовательного учреждения для работы с одаренными детьми 60
- Ассуирова Л.В., Сахарова Е.А.* Методические приемы работы над определением в начальной школе 71
- Криворотова Э.В., Мазниченко А.С.* Совершенствование системы мыслительных операций и познавательный интерес 82
- Глозман Е.С.* О сущности школьного учебника и его дидактических функциях 90

История педагогического и психологического образования

- Резаков Р.Г., Мазалова М.А.* Развитие идей воспитания элиты в семейной педагогике XIX века..... 97

<i>Барышникова О.М.</i> Социокультурные предпосылки педагогического творчества С. Френе.....	106
--	-----

Страницы молодых ученых

<i>Кривова В.А.</i> Взаимосвязь атрибуции успехов и неудач учащихся с самооценкой и мотивацией.....	118
<i>Манакова Т.Г.</i> Особенности исторического самосознания жителей мегаполиса и деревни.....	126
<i>Колоскова О.П.</i> Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников при обучении математике	134

Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2012, № 1 (19).....	141
--	------------

Требования к оформлению статей.....	145
--	------------

CONTENTS

Problems of Professional Training

- Misikov B.R., Romanova M.A.* Theoretical Model of Psychological and Pedagogical Potential of the Primary School Teacher's Personality 8
- Zinovieva T.I.* Teacher's Readiness for Organizing Primary School Pupils' Linguistic Exploratory Activities 16
- Makarova V.N.* Teachers' Professional Competence in the Sphere of Speech and Language Development of Children..... 25

Psychology

- Savenkov A.I., Karpova S.I.* Theoretical Aspects of Children's Giftedness Diagnosis..... 35
- Vinokurova G.A., Klyutchko O.I., Sukhareva N.F.* Gender Approach to Studying Psychological Health of Educational Process Participants..... 46

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Karpova S.I.* A Model of Educational Institutions for Gifted Children 60
- Assuirova L.V., Sakharova E.A.* Methodical Techniques of Work on the Definition in Primary School..... 71
- Krivorotova E.V., Maznichenko A.S.* Intellectual Operating System Development and Cognitive Interest..... 82
- Glozman E.S.* On the Essence of the School Textbook and Its Didactic Functions..... 90

History of Pedagogical and Psychological Education

- Rezakov R.G., Mazalova M.A.* The Development of Elite Upbringing Ideas in Family Pedagogy of the 19th Century 97
- Baryshnikova O.M.* Sociocultural Preconditions of Célestin Freinet's Pedagogical Creative Work 106

Young Scientist's Pages

<i>Krivova V.A.</i> Interdependence of Attribution of Junior Schoolchildren's Successes and Failures with Self-rating and Motivation	118
<i>Manakova T.G.</i> Peculiarities of Historical Self-Identity of Metropolis and Village Residents	126
<i>Koloskova O.P.</i> Diagnostics of Universal Training Operations Formation Level with Primary-school Pupils in Mathematics Teaching	134

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2012, № 1 (19) / Authors	141
---------------------------------------	------------

Style Sheet.....	145
-------------------------	------------

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Б.Р. Мисиков,
М.А. Романова**

Теоретическая модель психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов

В статье представлена теоретическая модель потенциала личности учителя начальных классов, рассматриваются проблемы его диагностики, формирования и развития в условиях современного профессионального образования. Психолого-педагогический потенциал личности представлен как синтез трех основных составляющих: психосоциальной, когнитивной и инструментальной.

Ключевые слова: потенциал личности; психолого-педагогический потенциал личности педагога; психолого-педагогический потенциал личности учителя начальных классов.

Проблемы оценки, формирования и развития психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов относятся к числу важнейших задач современного педагогического образования. Ориентация образовательного процесса в педагогическом вузе на потенциальные возможности будущего учителя, как основные предикаты его профессиональной успешности, позволит системе педагогического образования действовать более адресно и результативно. Тем более, что в число функций педагогического образования, ориентированного на подготовку учителя начальных классов, входит функция прогнозирования развития личности будущего профессионала [7]. Потенциал в данном случае рассматривается как основной предиктор будущих профессиональных достижений.

Потенциал личности в современной психолого-педагогической литературе определяется как синтез интеллектуально-творческих и мотивационных характеристик личности, определяющих возможность высоких (выдающихся) достижений в социальной и профессиональной сферах (А.И. Савенков и др.) [5: с. 107]. Понятие потенциала личности учителя, как и любого профессионала, следует разрабатывать, опираясь на этот общий подход, но если мы говорим не о потенциале личности в целом, а о потенциале личности профессионала, то в состав этого понятия должны войти, кроме общепсихологических характеристик, про-

фессиональные компетенции, требуемые для успешной деятельности в данной профессиональной сфере.

В психолого-педагогический потенциал личности учителя включается то, что представлено на уровне потенциального, то, что еще не может быть отнесено к числу реализованных возможностей. Отличия между ними наблюдаются не в содержании, а в форме существования и особенностях проявления в деятельности. Реальное существует и открыто проявляется в педагогической деятельности учителя. Потенциальное существует только в возможности (в потенции) и открыто в деятельности учителя не проявляется. Потенциальное наблюдать и объективно оценивать в данный момент времени невозможно по той причине, что оно не эксплицировано и в реальности не существует. Для его выявления и оценки требуются особые методы и методики. Работа по формированию и развитию реального и потенциального в психике будущего и действующего учителя отличается друг от друга.

Вопрос о том, что делает одного специалиста высокопрофессиональным и успешным в деятельности, а другого средним и малорезультативным, и можно ли прогнозировать профессиональную успешность на уровне подготовки специалиста в вузе, волнует исследователей практиков многие годы. Поиски ответов на эти вопросы пока не дали практике педагогического образования надежных ориентиров.

Наши исследования показали, что при рассмотрении вопросов определения предикатов профессиональной успешности будущего учителя выделяется три основных группы суждений. Так, ряд исследователей и преподавателей высшей школы, опираясь на свои имплицитные, интуитивные представления, склонны считать, что в качестве основного предиката профессиональной успешности будущего педагога следует рассматривать уровень общего когнитивного развития (высокий интеллект, креативность, познавательные способности и др.). А, следовательно, в процессе профессиональной подготовки учителя надо концентрироваться на задаче диагностики и развития когнитивной сферы. Другая часть практиков и исследователей склонна рассматривать в качестве ведущего предиката профессиональной успешности педагога уровень его психосоциального развития (эмоциональный интеллект, социальная компетентность и т.п.). Третья группа специалистов склонна утверждать, что для выдающихся достижений в профессиональной области в первую очередь нужна хорошая профессиональная подготовка, важны надежно сформированные, глубокие и разносторонние профессиональные компетенции [4].

Согласно основной гипотезе, лежащей в основе нашего исследования, выше — названные предикаты безусловно важны, но их не только не следует противопоставлять, но даже ранжировать. Теоретический анализ позволяет понять, как важны будущему и действующему педагогу высокий интеллект, развитая креативность, социальная компетентность, глубокая, разносторонняя профессиональная подготовка. Поэтому в качестве потенциала личности, определяющего её успешность в профессиональной деятельности, следует

рассматривать не какой-то один из вышеназванных элементов, не их иерархию и даже не их сумму, а качественное своеобразие сочетания уровней развития каждого из представленных параметров. Эта идея вполне согласуется с отечественной традицией изучения потенциала личности, представленной в работах Б.М. Теплова и его школы [6: с. 9–20].

Таким образом, под потенциалом личности профессионала следует понимать качественно своеобразное сочетание психосоциальных, когнитивных и инструментальных характеристик личности, определяющих возможность выдающихся достижений в профессиональной области. Более детальное рассмотрение данного вопроса при характеристике потенциала личности учителя начальных классов предполагает анализ особенностей профессиональной деятельности педагога в целом и учителя начальных классов в частности. Очевидно, что составляющие психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов и учителей других специальностей во многом сходны, но в некоторых отношениях отличны. Сходство объясняется общностью профессии. Отличия продиктованы спецификой работы учителя начальных классов и в наиболее общем виде могут быть представлены следующим образом. Учителю начальных классов необходимо помочь детям адаптироваться к школе. Он первым включает ребенка в систематическую учебную деятельность, закладывает у него основы умений учиться, формирует эталоны поведения в школе. Все это во многом определяет успех учения ребенка не только в начальной школе, но и в последующие годы [2].

Содержание, формы организации, методы обучения учащихся начальной школы, способы стимулирования и контроля их знаний существенно отличаются от тех, что используются в старших классах школы. Для того, чтобы быть успешным, учитель начальных классов, в отличие от учителя старшей школы, не может ограничиться методами работы, которые характерны для начальной школы. Ему необходимо ориентироваться в методах и средствах обучения, применяемых в старших классах, поскольку в его обязанности входит также и подготовка младших школьников к обучению в старших классах школы. В этой связи учителю начальных классов необходимо соотносить передаваемые детям знания, используемые методы, средства обучения и способы контроля знаний с теми, с которыми детям предстоит встретиться в старших классах школы.

Учителю начальных классов необходимо заботиться о психическом развитии и психическом здоровье детей. Психика младших школьников специфична, и учитель начальной школы должен не только хорошо знать особенности психического развития ребенка младшего школьного возраста, но и владеть основным набором профессиональных компетенций и практических умений, характерных для детского практического психолога [3]. К ним относятся: умение быстро и правильно оценивать индивидуальные особенности ребенка на основе непосредственного общения с ним; способность находить индивидуальный подход к каждому ребенку, рассчитанный на взаимопонимание, успешное обучение и воспитание; доходчиво объяснять любому ученику,

независимо от его индивидуальных особенностей, сложный учебный материал и представлять этот материал таким, чтобы он стал понятным и доступным для освоения каждым учеником; привлекать и удерживать внимание ребенка на том, что в данный момент времени необходимо для его обучения и воспитания; применять разнообразные способы оценки уровня знаний и поведения детей в зависимости от их индивидуальных особенностей и сложившейся ситуации; ставить отметки и давать оценки, понятные ребенку, воспринимаемые им как справедливые, стимулирующие его на новые достижения в учебе и личностном развитии.

Важным обстоятельством в нашем случае выступает то, что учитель начальных классов преподает детям сразу несколько предметов, будучи, таким образом, своеобразным преподавателем-универсалом, в то время как учителя в неполной средней и средней школе преподают только один-два предмета. Следовательно, такой учитель должен профессионально владеть сразу несколькими учебными дисциплинами, причем не только содержанием, но и методикой их преподавания в начальной школе.

Учитель начальных классов — единственный специалист-педагог в средней школе, преподающий не одну-две смежные дисциплины, а владеющий знаниями и методиками преподавания всего спектра учебных предметов базисного плана в данном звене школы. Ежедневно он проигрывает роли 3–4 узких специалистов-предметников, поэтому ему приходится синтезировать методические знания по отдельным дисциплинам в единый блок. Данное положение послужило предпосылкой к выделению методической сферы профессиональной деятельности преподавателей, работающих в начальных классах. А.А. Вербицкий добавляет к комплексу профессионально важных качеств педагога компоненты, которые до настоящего времени не выступали как решающе значимые: высокий уровень общей культуры, психолого-педагогическая и методическая компетентность преподавателя [1].

Учитель начальных классов не только обучает, но и воспитывает детей, сочетая в своей профессиональной деятельности обязанности учителя и воспитателя. Учительские и воспитательские функции должны быть представлены у учителя начальных классов в одинаковой мере. В старших классах эти функции между педагогами обычно разделены, и работающие в старшей школе учителя в большей мере обучают, чем воспитывают.

Учителю начальных классов приходится выполнять функции, характерные для родителей и родственников в семье. Это, в частности, эмоциональная поддержка ребенка, оказание ему любой помощи, передача ребенку разнообразных, полезных для жизни знаний, умений и навыков, выходящих за пределы тех, которые предусмотрены школьной программой.

Можно без преувеличения сказать, что учитель начальных классов вводит ребенка не только в школу, но и в жизнь во всех ее существенных и доступных детям этого возраста проявлениях. Соответственно, он должен постоянно помогать детям не только адаптироваться к школе, но и социализироваться

в широком смысле этого слова, то есть входить в жизнь, становиться полноправными членами современного общества.

Все это вместе взятое определяет особые требования, предъявляемые к содержанию психолого-педагогической подготовки и развитию психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов. Такой потенциал, соответственно, должен предполагать наличие следующих компетенций: одновременное знание многих учебных дисциплин; владение методикой преподавания разных предметов; знание психологии детей дошкольного и младшего школьного возраста; знание законов психологического развития детей соответствующего возраста; владение знаниями, умениями и навыками воспитателя; владение знаниями, умениями и навыками родителя.

Специфика дидактико-методической составляющей психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов обуславливается целями и задачами воспитания и обучения в начальной школе, созданием условий для развития личности ребенка; возрастными особенностями и особенностями познавательных возможностей младших школьников; содержанием и логикой целого ряда учебных дисциплин, элементарные основы которых изучаются в начальной школе; изменением современного образовательного пространства, в которое входят следующие типы школ: традиционная школа (ориентированная на передачу знаний), спецшколы с углубленным изучением одного или нескольких предметов, гимназии, лицеи, инновационные школы, основанные на авторских программах, использовании новых методов, средств обучения, школы развивающего типа, школы, ориентированные на одну или несколько новых систем образования.

Закон «Об образовании» предоставил педагогическим коллективам возможность выбора дидактической системы, образовательного проекта, методов и средств обучения. В условиях модернизации российского образования разработаны различные варианты традиционной системы начального обучения, связанные с обновлением содержания образования, повышением его развивающей эффективности; внедрены новые образовательные программы и проекты: «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний» и др.

Для современной школы требуется такой учитель, который способен осуществить выбор программы, учебно-методического комплекта, а значит, новой технологии обучения и воспитания, свободно отстоять свой выбор на любом уровне и в соответствии с этим — изменить учебно-воспитательный процесс. Это даст возможность выстроить учебный процесс под собственную профессиональную стилистику и стиль учебной деятельности детей и тем самым повысить его активность. Как видим, педагогическая деятельность требует от человека постоянной, целенаправленной и систематической работы над собой, над повышением уровня общей культуры и собственных научно-теоретических знаний.

Современной начальной школе требуется учитель нового типа, мобильный и высокочувствительный к растущим потребностям ребенка. Это подра-

зумевают: открытость учителя для общения и сотрудничества с детьми; умение создать и корректировать образовательную среду ребенка; обладание способностью к рефлексии в ходе реализации той или иной педагогической технологии и ее корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей; потребность в инновационной деятельности.

Перед учителями начальных классов стоят задачи: быть готовыми ориентировать каждый учебный предмет на поиск своего места в развитии личности младшего школьника, в формировании у него ведущей учебной деятельности, умения и желания учиться, чтобы он смог без труда продолжить свое образование в основной школе и адаптироваться в жизни.

Если все описанные выше характеристики максимально обобщить и суммировать, дополнить их логически вытекающими из контекста обсуждаемой проблемы элементами, то получится теоретическая модель, характеризующая психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов. Она схематически представлена нами на рисунке 1.



Рис. 1. Теоретическая модель психолого-педагогического потенциала личности и деятельности учителя начальных классов.

Схема показывает, что психолого-педагогический потенциал личности учителя начальных классов включает в себя целый ряд профессионально-личностных свойств: свойства, не используемые в педагогической деятельности, слаборазвитые психологические свойства, отсутствующие свойства. Ядро психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов включает в себя: психосоциальные, когнитивные и инструментальные составляющие. К психосоциальным составляющим следует отнести: мотивацию профессиональной деятельности, эмоциональный интеллект, социальную компетентность и др. К блоку когнитивных составляющих — интеллект, креативность, познавательные функции и т.п. К инструментальным составляющим относятся все профессиональные психолого-педагогические и методические компетенции, которые целенаправленно формируются в ходе профессионального образования.

При знакомстве с профессиональной литературой по педагогике и психологии создается ощущение, что психолого-педагогический потенциал личности учителя в целом и личности учителя начальных классов это хорошо разработанная, часто попадающая в поле зрения исследователей проблема. Однако даже поверхностный анализ профессиональной литературы убеждает в том, что это далеко не так. Термин используют часто как некую метафору, не раскрывая и не анализируя суть и смысл данного понятия. Предложенная нами модель психолого-педагогического потенциала личности учителя — одна из немногих попыток дать инструментальное определение данного понятия. Опираясь на это определение, психолого-педагогический потенциал личности учителя можно диагностировать и развивать.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
2. *Виноградова Н.Ф.* Начальная школа как ценность / Н.Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2009. – № 1. – С. 36–40.
3. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Academia, 2004. – 318 с.
4. Потенциал личности учителя как фактор развития образования: мат-лы научно-практ. конф. (заоч.) (31 мая 2010 г.). – Курган: ИПКиПРО, 2010. – 111 с.
5. *Савенков А.И.* Потенциал личности / А.И. Савенков // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – 2005. – Вып. 5 (24). – 182 с.
6. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
7. *Фельдштейн Д.И.* Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Образование и общество. – Орел, 2008. – № 3 (50). – С. 58–62.

Literatura

1. *Verbiczkiy A.A.* Lichnostny'j i kompetentnostny'j podxody' k obrazovaniyu: problemy' integracii / A.A. Verbiczkiy, O.G. Larionova. – M.: Logos, 2010. – 336 s.
2. *Vinogradova N.F.* Nachal'naya shkola kak cennost' / N.F. Vinogradova // Nachal'noe obrazovanie. – 2009. – № 1. – S. 36–40.
3. *Mitina L.M.* Psixologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya / L.M. Mitina. – M.: Academia, 2004. – 318 s.
4. Potencial lichnosti uchitelya kak faktor razvitiya obrazovaniya: mat-ly' nauchno-prakt. konf. (zaoch.) (31 maya 2010 g.). – Kurgan: IPKiPRO, 2010. – 111 s.
5. *Savenkov A.I.* Potencial lichnosti / A.I. Savenkov // Antropologicheskij, deyatel'nostny'j i kul'turologicheskij podxody'. Tezaurus. – 2005. – Vy'p. 5 (24). – 182 s.
6. *Teplov B.M.* Problemy' individual'ny'x razlichij / B.M. Teplov. – M.: APN RSFSR, 1961. – 535 s.
7. *Fel'dshtejn D.I.* Chelovek v sovremennom mire: tendencii i potencial'ny'e vozmozhnosti razvitiya / D.I. Fel'dshtejn // Obrazovanie i obshhestvo. – Orel, 2008. – № 3 (50). – S. 58–62.

B.R. Misikov,

M.A. Romanova

**Theoretical Model of Psychological and Pedagogical Potential
of the Primary School Teacher's Personality**

The article presents a theoretical model of the primary school teacher's personality potential. It looks into the problems of its diagnosis, formation and development in conditions of modern professional education. Psychological and pedagogical personality potential is presented as synthesis of three basic components: psychosocial, cognitive and instrumental.

Key words: personality potential; psychological and pedagogical potential of the teacher's personality; psychological and pedagogical potential of the primary school teacher's personality.

Т.И. Зиновьева

Готовность педагога к организации лингвистических исследований младших школьников

Статья посвящена проблеме готовности современного учителя к внедрению технологии исследовательского обучения в практику начального языкового образования. Автором рассмотрены компоненты профессиональной готовности педагога к осуществлению исследовательского обучения; сделаны рекомендации относительно выбора направлений и методов исследования.

Ключевые слова: профессиональная компетенция учителя; исследовательское обучение; готовность педагога к внедрению исследовательского метода; направления филологического исследования; исследовательская деятельность.

Успех внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования во многом зависит от профессиональной компетентности учителя. Под профессиональной компетенцией современные ученые (Т.М. Балыхина, Дж. Равен, М. Стобард, М.А. Холодная, Н. Хомский, Н.Ю. Штрекер и др.) понимают уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. Многочисленные исследователи данной проблемы единодушны в утверждении: профессиональная компетенция учителя начальных классов имеет сложную структуру, включает в себя комплекс, сплав компетенций: психологическую, педагогическую, лингвистическую, методическую (лингводидактическую), коммуникативную и др.

Педагогическая компетенция современного учителя предполагает владение (знание, умение выбирать и применять) современными образовательными технологиями как инструментарием учебного процесса. Многочисленными исследованиями доказано: от выбора педагогической технологии, степени ее адекватности ситуации и контингенту учащихся во многом зависит качество обучения. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения учебного процесса с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию образования [1: с. 265].

Сегодня научно описаны, получили широкое распространение в практике обучения школьников следующие педагогические технологии: традиционные (классические), игровые, личностно-ориентированные, проблемное обучение,

компьютерные (информационные), этнокультурные, технология коллективного взаимообучения и др. Заметим, что в трудах педагогов подчеркивается: в реальном образовательном процессе технологии между собой тесно переплетаются; их «ввер» в руках опытного педагога может «раскрываться и складываться».

По нашему мнению, важнейшей современной педагогической технологией выступает исследовательское обучение — принципиально новое для российского образования явление, которое призвано решать проблему активизации познавательной деятельности учащихся.

В психолого-педагогической и методической литературе в настоящее время активно обсуждается проблема целесообразности внедрения исследовательского обучения в практику начальной школы: обосновывается его острая необходимость; называются факторы, препятствующие или способствующие этому нововведению; указываются условия, обеспечивающие успешность внедрения и пр.

Важнейший аргумент в споре о целесообразности исследовательского обучения — природная поисковая активность ребенка как важнейший образовательный ресурс. А.И. Савенков подчеркивает: именно биологически предопределенная потребность ребенка познавать окружающий мир делает возможным не только использовать в образовательном процессе частично-поисковые методы, но и позволяет внедрять принципиально новую модель обучения, в основе которой лежит познавательная деятельность самого ребенка [4].

В качестве довода в пользу безотлагательного внедрения технологии исследовательского обучения В.С. Кукушин и А.В. Болдырева-Вараксина констатируют наличие в современной России драматической ситуации — снижение интеллекта, познавательной активности учащихся, массовое торможение в интеллектуальном развитии детей и подростков. Исследователи приводят такие данные: индекс интеллекта выпускников среднестатистических по всем показателям школ России ежегодно снижается на 1–3%; подготовленность абитуриентов к обучению в университете (колледже) — на 3–5%. Примерно такой же процентный рост дефектов интеллекта, эмоциональной сферы и моторики руки у детей, поступающих в 1 класс. В целом же уровень готовности детей к начальному образованию редко превышает 25%, при этом значительно растет процент детей, нуждающихся в логопедической помощи. По официальным данным ЮНЕСКО, российская молодежь за последние десятилетия по уровню интеллектуализации переместилась среди стран-членов ООН со 2–3-го на 52–55-е места [1: с. 268].

Анализ причин подобного положения позволил исследователям обнаружить негативную тенденцию — постоянно возрастающий разрыв между потенциальным уровнем усвоения учебного материала учащимися, с одной стороны, и используемыми учителями образовательными технологиями, отношением педагогов к нововведениям, с другой стороны.

Педагоги-новаторы, по данным К. Ангеловски, составляют лишь 6,6% учителей; передовики, следующие за новаторами (разумные реализаторы техно-

логий) — 44,7%; умеренно, с изрядной долей скепсиса относятся к нововведениям 17,7% педагогов; наконец, сторонники традиционных ценностей, избегающие новаций, составляют треть учителей [4].

По данным В.С. Кукушина и А.В. Болдыревой-Вараксиной, в южных регионах России работают на профессионально-творческом уровне, используют в образовательном процессе современные педагогические технологии (в том числе — исследовательское обучение) лишь 20–25% учителей. Исследователь-методист Л.А. Худякова выявила, что сегодня только 10% учителей Москвы осуществляют обучение русскому языку на уровне исследования, вследствие чего многие выпускники школ не знают, например, элементарной орфографии, не владеют пунктуацией, не читают, имеют достаточно размытые представления о русской литературе и пр. [1; 6].

Сказанное в полной мере свидетельствует о насущной необходимости пересмотра отношения педагогической общественности, учителей начальных классов к исследовательскому обучению как новой образовательной технологии. Это, в свою очередь, поднимает проблему готовности педагога к осуществлению исследовательского подхода в образовательный процесс.

Учитель начальных классов, принявший решение о внедрении исследовательского обучения, должен хорошо представлять его особенности. Достаточно полная характеристика исследовательского обучения содержится в публикациях А.И. Савенкова. Главная особенность исследовательского обучения — активизировать учебную работу учащихся, придав ей творческий, поисковый характер, и, таким образом, передать детям инициативу в организации своей познавательной деятельности [4].

Значение исследовательского обучения трудно переоценить, оно обеспечивает гармоничное формирование у ребенка научной картины духовно-нравственного устройства мира: во-первых, предполагает освоение ребенком некоего объема информации, добытой путем специальных изысканий; во-вторых, обеспечивает «вскрытие эмбриологии» получения нового знания на основе овладения способами ее поиска и обнаружения. Образовательный процесс в рамках исследовательского обучения должен строиться таким образом, чтобы опыт человечества представал перед учащимися не как совокупность догм, не как свод незыблемых законов и правил, а как живой, постоянно развивающийся организм. Поэтому в исследовательском обучении важным становится не просто узнавание определенного перечня методов и приемов учения, а постижение их содержания и смысла. У школьников постепенно формируется представление об исследовании не как о наборе частных когнитивных инструментов, позволяющих продуктивно решать познавательные задачи, а как о важнейшем способе контакта с окружающим миром, как об образе жизни, при котором поисковая активность доминирует в различных жизненных ситуациях.

Понятие «исследование» необходимо трактовать широко, не ограничивая его лишь эмпирическим познанием, методикой собственно учебных наблюдений

ний. Перечень исследовательских умений достаточно обширен: видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; наблюдать; проводить опытно-экспериментальную работу; выбирать соответствующие целям исследования методы; структурировать материалы исследования; обобщать полученные результаты в виде доклада, реферата, курсовой работы и др. Знание умений исследовательской деятельности поможет учителю грамотно выстроить собственную авторскую программу их формирования у обучающихся.

Педагог должен знать принципы исследовательского обучения как исходные положения, определяющие выбор методов, приемов, способов, средств обучения. Приведем перечень принципов исследовательского обучения, составленный А.И. Савенковым. Среди них: ориентация на познавательные интересы учащихся; свобода школьника в выборе темы; ответственность за собственное обучение; освоение знаний в единстве со способами их получения; всемерное развитие у учащихся умения самостоятельного поиска информации; обучаемый потребляет информацию и сам порождает знание; сочетание продуктивных и репродуктивных методов обучения; формирование представлений о динамичности знания; развитие представления об исследовании как о стиле жизни; учитель — фасилитатор, а не транслятор информации; использование авторских учебных программ, построенных на базе общей образовательной программы школы [4].

Нам представляется, что совокупность названных принципов выражает картину состояния процесса обучения лишь в целом. Они не имеют достаточной доказательной основы, следовательно, носят рекомендательный характер, однако, вполне могут быть полезны учителю в качестве отправной платформы в деле организации исследовательского обучения.

Учитель должен осознать уровень собственной готовности к внедрению исследовательского обучения. Комплекс соответствующих умений включает: умение видеть «удивительное в обыденном», то есть иметь «чутье проблемы»; умение ставить перед учащимися реальные задачи в понятной детям форме; умение увлекать детей дидактически ценной, значимой и для самого ребенка проблемой; способность к выполнению функций партнера (фасилитатора); терпимость к ошибкам, допускаемым учениками в попытках найти собственное решение; навыки организации и проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований; умение находить возможности для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений; желание и умение поощрять у учащихся критическое отношение к исследовательским процедурам; способность ненавязчиво стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых направлений исследования; внимательный контроль динамики детских интересов к изучаемой проблеме; гибкость во взаимодействии и при сохранении высокой мотивации в разрешении отдельным учащимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, когда другие уже обращены к поискам новой цели [4].

Названные позиции готовности педагога к внедрению исследовательского подхода, по нашему мнению, достаточно универсальны, применимы и для решения проблемы организации исследовательской деятельности младших школьников в области русского языка.

Приступая к организации исследовательского обучения в области родного языка, учитель должен задуматься, *какие именно направления лингвистики приемлемы для организации учебного поиска в начальных классах*. В целом эта область исследования представляет собой значительный интерес, так как само пространство родного языка – многоаспектное поле для ученических исследований. Выбор направления поиска даже в начальной школе может быть самым разным: фонетика, словообразование, лексикология, история языка и др. Наиболее популярны в практике следующие школьные лингвистические исследования: описание топонимов, анализ языка СМИ, исследование детской речи, антропонимики и пр.

Достаточно распространено и вполне обосновано мнение о значительно большей доступности школьникам (в силу иллюстративности и наличия связей с курсом русского языка в школе) двух научных лингвистических областей — лексикологии и лексикографии. В рамках этих дисциплин вполне возможно проведение интересных по содержанию, самостоятельных по выполнению и имеющих практическое применение учебно-исследовательских работ. Кроме того, вполне доступны школьникам работы по анализу фразеологизмов, изучению особенностей произношения в разных возрастных группах.

Педагоги, имеющие опыт организации подобных исследований, называют лишь несколько сфер научных знаний о языке, которыми не стоит заниматься со школьниками. Во-первых, это в высшей степени спорные языковедческие вопросы, одно из них — понятие экспрессивности, оцениваемое как признак языковых единиц лишь субъективно. Учитывая тот факт, что языковая компетенция школьника в должной мере еще не сформирована, предлагать ребенку осуществлять соответствующую оценку языковых фактов нецелесообразно. Вторая сфера, в которой детские исследования нежелательны, — сниженная лексика. Известны многочисленные лингвистические исследования в этой области, авторами которых являются взрослые, духовно зрелые люди, ребенок же к подобным исследованиям не готов. Кроме того, спорным остается вопрос о проведении детских исследований в области этимологии; решение этого вопроса видится в осуществлении тщательного отбора языкового материала: начинать следует со слов с «прозрачной этимологией», опираясь при этом на чувство родного языка [3].

Правильный выбор направления поиска учащихся в области русского языка способствует активизации исследовательской деятельности учащихся, проявлению индивидуальной неповторимости личности.

С учетом того, что в педагогической науке познавательная способность нередко приравнивается к познавательной самостоятельности, в научных методических трудах характеристика исследовательской деятельности пред-

ставлена посредством перечисления следующих ее признаков: стимулирование самостоятельности ученика; стремление ученика получить ответ на самостоятельно поставленный вопрос; исследование явлений; поиск истины путем собственных размышлений; индуктивный путь разработки вопроса. Названные признаки исследовательской деятельности поясняют трактовку ее сущности, которую составляет применение в учебном процессе научных методов на основе актуализации личного опыта учащихся [6].

Сущность исследовательской деятельности учащихся в процессе изучения русского языка определяется как «сознательное, мотивированное овладение учащимися научными методами, способами осуществления умственных и практических исследовательских действий в наблюдении языковых явлений, в лингвистическом анализе, в «открытии темы» (урока, исследования), в лабораторной работе, в сопоставлении своего личного опыта с нормой языка» [6: с. 9].

Л.А. Худяковой определены компоненты исследовательской деятельности учащихся. Среди них: 1) «открытие темы» как ситуация «акта открытия» при помощи постановки вопросов самими учащимися (заметим, что в современных учебниках русского языка для начальной школы В.В. Репкина и М.С. Соловейчик тема открывается именно вопросом); 2) усвоение нового материала без обращения к готовому образцу, имеющемуся в учебно-научных текстах (образец предлагается лишь в качестве экспериментального материала); 3) создание учащимися образца-для-себя и его последующее сопоставление с образцами в учебно-научных текстах, в учебниках; 4) самостоятельная работа со справочной литературой, усвоение лингвистической терминологии; 5) осмысление учащимися поставленного учителем ключевого вопроса в ряд самопостановочных вопросов учащихся; 6) выполнение лабораторной работы; 7) моделирование учеником объяснения того, как и почему он применил тот или иной метод познания, как именно он действовал [6: с. 9].

Вопрос об использовании на уроках русского языка научных методов познания исследован многими известными методистами: Т.В. Напольновой, Н.Д. Десяевой, И.М. Подгаецкой, А.В. Дудниковым, Э.В. Криворотовой, М.Т. Барановым и др. В качестве наиболее эффективных выделены следующие методы: наблюдение, метод решения лингвистических задач, лингвистический эксперимент, моделирование образца-для-себя.

Названные исследовательские методы в начальном языковом образовании широко используются уже в период обучения грамоте, при обучении фонетике. Приведем примеры.

Метод наблюдения реализуется следующим образом: учащиеся совершают определенные действия, наблюдают за звучанием, за работой речевого аппарата, делают определенные обобщения. Метод наблюдения используется для усвоения следующих фонетических понятий: слог (прием скандирования «как на стадионе», прием использования «горящей свечи»); ударение (прием «позови слово», прием «спроси, начни со слова *это*»); звук гласный / соглас-

ный (наблюдение за наличием или отсутствием преграды при произношении слова); звук согласный звонкий / глухой (приемы произнесения звуков «закрытой ушей руками», «положи руку на горлышко»).

Метод лингвистического эксперимента в методике начального языкового образования применительно к усвоению первоклассниками фонетических понятий получил название «фонетический опыт». Так, понятие «ударение» усваивается посредством приема перемещения ударения со слога на слог, что помогает первоклассникам осознать смысловозначительную роль ударения (*ра́кета, раке́та, ракетá*).

Метод решения лингвистических задач, по данным ряда исследований, обеспечивает максимальное развитие мыслительной деятельности учащихся. Например, понятие «слог», слогаобразующая роль гласного звука усваиваются первоклассниками в процессе решения следующих лингвистических задач. 1) В слог: один звук. Какой он: гласный или согласный? 2) В слог: два звука. Какие это звуки? 3) В слог: три звука. Сколько в нем гласных? Сколько согласных? 4) В слове есть согласные и один гласный звук. Сколько в слове слогов? Назовите такие слова. 5) В слове всего два звука. Сколько в слове слогов? 6) В слове *кот* три звука и в слове *мяу* три звука. Одинаково ли число слогов в данных словах? Объясните, почему количество слогов в словах разное.

Метод моделирования образца-для-себя реализуется в процессе составления (в первом классе — в устной форме) учащимися памяток, инструкций «как это делать». Например, широко используется такой прием рекомендаций для выполнения учащимися самостоятельной работы во внеурочное время: «Расскажи дома о том, как разделить слово на слоги (узнать количество слогов, определить ударный / безударный и др.). Но сначала потренируемся, как именно надо рассказывать, объяснять».

Совокупность названных методов, по мнению методистов, представляет собой исследовательский метод изучения лингвистических явлений на уроках русского языка, который соединяет научное и учебное познание, позволяет внедрить в образовательный процесс некоторые элементы деятельности ученого. При этом роль учителя коренным образом меняется. Главное дело учителя — помочь ученикам открыть те области, в которых их наличные знания несостоятельны. Учитель организует среду таким образом, что ученик наталкивается на проблемы, ошибки. Возникает необходимость наблюдений, решения лингвистических задач, проведения лингвистического эксперимента.

Научная литература располагает описанием условий, способствующих активизации исследовательской деятельности учащихся на уроках русского языка. Одно из таких условий — увеличение доли самостоятельной работы учащихся. В трудах А.В. Текучева, Т.А. Ильиной, М.Т. Баранова, Т.В. Напольновой отмечается, что механизм активизации познавательной деятельности учащихся посредством самостоятельной работы состоит в следующем: ученик самостоятельно конструирует (или участвует в этом процессе) учебно-познавательную задачу, побуждающую его к активной деятельности.

Кроме того, в современной методической науке обоснована целесообразность внедрения в учебный процесс школы лабораторной работы. М.И. Махмутов и Г.Н. Приступа отмечают: использование лабораторной работы придает уроку исследовательский характер, активизирует познавательную деятельность учащихся. Ученые подчеркивают, что эффективность исследовательского обучения обеспечивается в том случае, если в деятельности учащихся гармонично сливаются три сферы их психической деятельности: когнитивная, эмоциональная, поведенческая.

Учитель-практик *должен знать показатели успешности исследовательской деятельности учащихся*. Такими показателями А.А. Худякова считает следующие действия ученика: может показать, что он работу действительно делал (показывает тетрадь); может рассказать, как именно выполнял действия с опорой на теорию; может проанализировать, что именно получилось, что не удалось, где допущена ошибка [7: с. 14].

Авторы учебников по русскому языку для начальной школы М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко в «Слове к взрослым» подчеркивают: «Время выдвигает свои условия и требует перемен, в том числе в обучении детей. Сегодня мы хотим, чтобы уже в начальных классах ребенок не заучивал готовые истины, а учился (на своем уровне) наблюдать, анализировать, делать выводы. Это важно не только для успешного обучения русскому языку, но и в целом для развития младшего школьника, для формирования его личности» [6: с. 140].

Литература

1. *Кукушин В.С.* Педагогика начального образования / В.С. Кукушин, А.В. Болдырева-Вараксина; под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.
2. *Краевский В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 392 с.
3. Методика исследовательской деятельности учащихся в области гуманитарных наук / Ред.-сост. А.С. Обухов. – 2-е изд. – М.: Академия, 2009. – 212 с.
4. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2006. – 225 с.
5. *Соловейчик М.С.* К тайнам нашего языка: 1 класс: учебник-тетрадь по русскому языку для четырехлетней начальной школы / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. – Смоленск, 2005. – 95 с.
6. *Худякова Л.А.* Активизация исследовательской деятельности учащихся в системе занятий по русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Худякова. – М., 2004. – 22 с.

Literatura

1. *Kukushin V.S.* Pedagogika nachal'nogo obrazovaniya / V.S. Kukushin, A.V. Boldyreva-Varaksina; pod obshh. red. V.S. Kukushina. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.

2. *Kraevskij V.V.* Osnovy' obucheniya. Didaktika i metodika / V.V. Kraevskij, A.V. Xutorskoj. – M.: Akademiya, 2007. – 392 s.
3. Metodika issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya v oblasti gumanitarny'x nauk / Red.-sost. A.S. Obuxov. – 2-e izd. – M.: Akademiya, 2009. – 212 s.
4. *Savenkov A.I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu / A.I. Savenkov. – M.: Akademiya, 2006. – 225 s.
5. *Solovejchik M.S.* K tajnam nashego yazy'ka: 1 klass: uchebnik-tetrad' po russkomu yazy'ku dlya chety'rexletnej nachal'noj shkoly' / M.S. Solovejchik, N.S. Kuz'menko. – Smolensk, 2005. – 95 s.
6. *Xudyakova L.A.* Aktivizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya v sisteme zanyatij po russkomu yazy'ku: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / L.A. Xudyakova. – M., 2004. – 22 s.

T.I. Zinovieva

Teacher's Readiness for Organizing Primary School Pupils' Linguistic Exploratory Activities

The article is devoted to the problem of the modern schoolteacher's readiness for introducing a technology of exploratory learning in practice of language teaching in primary school. The author considers components of the teacher's professional readiness to carry out exploratory learning and gives recommendations concerning choice of directions and research methods.

Key-words: teacher's professional competence; exploratory learning; school teacher's readiness for introducing research methods; directions of philological research; exploratory activity.

В.Н. Макарова

Профессиональная компетентность педагогов в области речевого и лингвистического развития детей

Назревшие в обществе проблемы речевого воспитания актуализируют потребность в педагогах-профессионалах, способных квалифицированно решать задачи речевого и лингвистического развития детей. В дошкольном возрасте педагогическое влияние на процесс усвоения ребенком родного языка особенно значимо.

В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности в области речевого и лингвистического развития детей, ее структурно-содержательная характеристика, определяется состав общепедагогических и специальных компетенций, представлен критериально-оценочный аппарат для определения уровня сформированности названной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагогов; речевое и лингвистическое развитие детей дошкольного возраста; общепедагогические компетенции; специальные компетенции; образованность; профессионально-личностные качества; критерии и показатели.

Успешное решение назревших в обществе проблем речевого воспитания молодежи зависит от различных факторов социально-культурного характера, однако, во многом определяется качеством подготовки педагогов, их профессиональной компетентностью в вопросах речевого развития детей. Формирование названной компетентности происходит в процессе обучения в профессиональной школе и по мере приобретения педагогического опыта. В последние годы возрастает обеспокоенность состоянием речевой культуры в обществе и неудовлетворенность уровнем речевого развития детей, что вполне обоснованно актуализирует потребность в педагогах-профессионалах, способных успешно решать вопросы речевого и лингвистического развития подрастающего поколения, начиная с самого раннего возраста. Требуется теоретическое обоснование целевых, содержательных, технологических компонентов процесса подготовки таких специалистов.

В первую очередь важно уяснить специфику профессиональной деятельности педагога направленной на речевое и лингвистическое развитие детей (далее по тексту РЛРД), а затем определить состав компетенций, необходимых для успешного решения задач этого развития.

Специфика профессиональной деятельности педагога в области речевого и лингвистического развития детей определяется значимостью и уникальной ролью родного языка в развитии личности ребенка; особенностями влияния

взрослого на усвоение детьми родного языка; закономерностями усвоения ребенком в дошкольном детстве языка как системы, развития языковой и речевой способности.

Кратко обоснуем это положение. *Во-первых*, язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Отечественными и зарубежными учеными (В. Гумбольдт, М.С. Каган, В.И. Карасик, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, Э. Сепир, С.Г. Тер-Минасова, Б. Уорф, К.Д. Ушинский и др.) доказано положение о ценности языка как носителя и транслятора культуры народа, уникального способа передачи человеческого опыта и средства познания окружающего мира. Язык и речь традиционно рассматриваются в философии, психологии, педагогике как узел, в котором сходятся все линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции [4]. С развитием речи связано формирование ребенка как личности в целом, так и всех психических процессов (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, З.М. Истомина, Г.Д. Кириллова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.). В дошкольном возрасте — сензитивном периоде в усвоении родного языка — происходят самые существенные изменения в речи. К моменту поступления в школу ребенок уже владеет всеми средствами родного языка в той мере, которая позволяет ему полноценно общаться со взрослыми и сверстниками, удовлетворять познавательные потребности, выражать собственное «Я».

Во-вторых, особенности влияния взрослого на процесс усвоения ребенком родного языка определяются следующим обстоятельством: на речь ребенка оказывает влияние всякий акт речевого взаимодействия, то есть факт пользования речью в процессе общения ребенка с референтными для него личностями, к которым в абсолютном большинстве случаев относится педагог. В любой ситуации педагогического общения взрослый, даже если он не ставит задачу развития речи, речевого воспитания, невольно влияет на процесс усвоения языка. Если педагог обладает должной речевой культурой, методической грамотностью, то и влияние его на речевое развитие детей будет позитивным. В противном случае оно может оказаться или нейтральным, или негативным.

Отсюда следует, что педагог любой квалификации и профиля, решая образовательные задачи посредством педагогического общения, пользуясь при этом речью как педагогическим инструментом, должен обладать развитой речевой способностью, необходимыми компетенциями в области речевого общения с воспитанниками. Значит, необходимый минимум подготовки в области РЛРД необходимо обеспечить на всех ступенях, уровнях, профилях профессионального педагогического образования. Этот минимум включает: владение всеми видами речевой деятельности (говорением, слушанием, чтением, письмом); умение пользоваться речью в разных ситуациях профессиональной деятельности; культуру речи и коммуникативного поведения; отно-

шение к языку как культурной ценности и к детской речи как самоценному феномену. Для педагогов, в задачи которых входит обучение языку и речи (к ним относятся воспитатели дошкольных образовательных учреждений, учителя-логопеды, учителя начальных классов и, безусловно, учителя-филологи), должна быть обеспечена еще и подготовка по широкому спектру лингвистических и методических проблем.

В-третьих, в соответствии с современными научными представлениями о речевом онтогенезе речь ребенка развивается в процессе общения с людьми, в результате восприятия речи взрослых, путем генерализации языковых явлений, благодаря собственной речевой активности и под влиянием внешних воздействий.

В современной психолингвистике речевое развитие рассматривается как формирование языковой и речевой способности. В процессе развития складывается динамическая, функциональная система, включающая языковые элементы и правила оперирования ими. Эта индивидуальная система строится на основе языковых обобщений (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович и др.). Такое понимание механизмов овладения ребенком родным языком позволило Ф.А. Сохину впервые применить термин «лингвистическое развитие» к дошкольному периоду детства: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [3: с. 50]. В настоящее время уже утвердилось мнение, что язык детей — не только предварительная ступень языка взрослого, но и вполне самостоятельное образование, подчиняющееся своим собственным законам (Л.С. Выготский, Н.А. Рыбников, Ф.А. Сохин и др.).

Педагогу, призванному решать задачи речевого воспитания детей в логике личностно ориентированного, деятельностного, коммуникативного подходов, необходимо знать механизмы и особенности усвоения родного языка ребенком, понимать закономерности развития детской речи. В связи с вышесказанным, основываясь на современных научных представлениях об онтогенезе речи, считаем правомерным говорить о подготовке педагогов не только к речевому, но и к лингвистическому развитию дошкольников, рассматривая эти два процесса как неотъемлемые составляющие усвоения родного языка детьми в условиях целенаправленного педагогического влияния.

Специфика профессиональной деятельности педагогов в области РЛРД отражается в целевых установках, содержании и технологии подготовки в системе непрерывного педагогического образования. В рамках данной статьи остановимся на содержательных компонентах профессиональной подготовки в контексте компетентностного подхода.

Вначале есть необходимость рассмотреть базовые понятия «компетенция» и «компетентность». В теории уделяется значительное внимание выявлению их

сущности, установлению их соотношения. Ученые не достигли в этом вопросе единства. Некоторые отечественные (Л.Н. Боголюбов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков) и большинство зарубежных авторов не разграничивают понятий «компетенция» и «компетентность» [2]. Однако преобладающая часть исследователей отмечают различия между ними.

На наш взгляд, наиболее убедительно обосновывает эти различия А.В. Хуторской. Компетенция рассматривается им как заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, а компетентность — владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Согласно А.В. Хуторскому, компетентность — это качество личности, предполагающее владение определенной компетенцией. Компетенция же — совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, то есть компонентов содержания образования, необходимых для эффективного осуществления деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Таким образом, компетенция выступает как заданное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимое для его качественной, продуктивной деятельности в определенной сфере [5].

Сравнивая понятия «компетенция» и «компетентность» с существующими в отечественной образовательной системе понятиями «требования к образованию», «критерии и уровни образования», можно установить, что стандарт, содержащий требования к готовности выпускника, соответствует в определенной степени понятию «компетенция», а реальный уровень образования, достигнутый обучающимся, — понятию «компетентность».

К настоящему времени существует достаточно большое количество вариантов классификаций компетенций применительно к системе профессионального образования: по уровням, степени общности, группам, видам. Различные авторы (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, Е.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.Ф. Радинова, А.И. Савенков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, С.Е. Шитов и др.) дифференцируют компетенции в зависимости от методологических оснований, целей, содержания образовательной области, к которой они относятся.

Компетенции в области РЛРД выделены нами с учетом следующих положений.

Первое. У всех педагогов, включенных в образовательный процесс, должны быть сформированы компетенции, которые позволяют решать задачи речевого развития ребенка попутно с решением других учебно-воспитательных задач. Эти компетенции относятся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности, общения и к социальному взаимодействию человека и социальной среды (И.А. Зимняя). Они могут рассматриваться как общепрофессиональные (применительно к педагогической профессии — общепедагогические).

Второе. У педагогов, непосредственно занимающихся речевым и лингвистическим развитием воспитанников, организующих по роду своей профессиональной деятельности целенаправленное воздействие на речь детей

с помощью специальных методов, приемов, средств, форм образовательного процесса, необходимо сформировать специальные компетенции.

Третье. Набор и содержание профессиональных компетенций в области РЛРД определяется спецификой и содержанием педагогической деятельности по управлению процессом речевого развития, базирующейся в логике личностно ориентированного подхода на понимании закономерностей самого процесса усвоения родного языка ребенком.

Тщательный анализ специфики профессиональной деятельности педагогов дошкольного профиля, особенностей решаемых ими образовательных задач позволил нам выделить две группы компетенций, усвоение которых позволяет педагогу успешно решать задачи речевого и лингвистического развития детей дошкольного возраста, и определить их состав.

К общепедагогическим компетенциям относятся следующие:

– *ценностно-смысловые компетенции*, включающие ценностные ориентиры педагога, умение выбирать целевые, смысловые установки для педагогических действий; осознание своей роли в речевом развитии ребенка; способность видеть и понимать особенности воспитанника и его речи как показателя психического развития;

– *коммуникативные компетенции*, обеспечивающие владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи; умения и навыки использования языка в различных сферах профессиональной деятельности и ситуациях педагогического общения;

– *культуроведческие компетенции* включают: осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа; знание норм, правил, традиций, касающихся жизни в поликультурном обществе; владение культурой межнационального общения.

К специальным компетенциям, обеспечивающим эффективность специально организованного, обучающего педагогического воздействия на речь детей, относятся:

– *лингвистические (языковедческие) компетенции*. Они включают: *языковую способность* как систему неосознанных правил речевой деятельности, по которым реализуется «индивидуальная система языка» (Л.В. Щерба); *знания о языке* как знаковой системе и общественном явлении, его структуре, развитии и функционировании, знание норм литературного языка; умения анализировать и оценивать языковые явления и факты в соответствии с коммуникативной задачей и деятельностной ситуацией;

– *научно-методические компетенции* — это владение системой научно-методических знаний:

- ✓ *о процессе развития речи и речевого общения детей*, возрастных и индивидуальных особенностях развития речи, речевого общения детей и усвоения ими языка на разных возрастных этапах;
- ✓ *о способах обследования речи* детей и изучения речевой среды, в которой находится ребенок;

- ✓ о построении педагогического процесса обучения родному языку и способах речевого и лингвистического развития детей;
- ✓ о перспективных направлениях исследований и передовом педагогическом опыте в области обучения речевой деятельности детей на разных возрастных этапах;
- *практическо-методические компетенции* — это владение педагогическими умениями:

- ✓ *изучать* речь ребенка и ориентироваться в условиях общения и конкретной речевой ситуации;
- ✓ *моделировать* процесс педагогического воздействия на речь и определять содержание речевой работы с группой и отдельными детьми, как на длительный период, так и в конкретных ситуациях дидактического общения;
- ✓ *управлять* поступательным речевым развитием воспитанника, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности овладения родным языком, потребности, интересы, склонности, право выбора способов деятельности и поведения; ориентируясь на целевые педагогические установки, требования образовательных стандартов к уровню развития воспитанников; выбирая наиболее эффективный путь воздействия на речь, основанный на анализе получаемых результатов; используя и варьируя конкретные способы воздействия на речь детей с учетом изменяющихся условий, преобразуя инновационный опыт работы по развитию речи, создавая свои оригинальные приемы.

Необходимо подчеркнуть, что набор компетенций, усвоение которых позволяет педагогу успешно решать задачи РЛРД, одинаковый для всех уровней непрерывного профессионального образования, так как подготовка специалистов строится на общей методологической установке — ценности человеческой личности и детской речи. Независимо от уровня образования педагог должен быть подготовлен по обязательному кругу вопросов теории и практики развития речи. Изменяются и могут варьироваться степень осмысления, глубина понимания, «проникновения» в проблемы РЛРД, а также ценностно-смысловые и мотивационные установки личности педагога в зависимости от его подготовленности, педагогического опыта, опыта личностных переживаний.

В результате усвоения содержания подготовки, выраженного в наборе компетенций, педагог приобретает профессиональное качество, которое позволяет ему свободно ориентироваться в проблемах РЛРД и решать связанные с ним педагогические задачи, опираясь на систему общих и профессиональных знаний и умений, дополняя недостающие элементы путем самообразования. Это качество может быть названо *образованностью* в сфере РЛРД.

На продуктивность педагогической деятельности помимо образованности влияют *профессионально-личностные качества* педагога, которые рассматриваются как характеристики умственной и эмоционально-волевой сторон его личности. «Педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъектных качеств,

адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда» [1: с. 165], а также определяет индивидуальный стиль деятельности.

Таким образом, профессиональная компетентность в речевом и лингвистическом развитии детей рассматривается нами как *уровень образованности педагога и сформированности его профессионально-личностных качеств, позволяющий находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей овладения родным языком, обеспечивать речевое и лингвистическое развитие детей в соответствии с требованиями образовательных стандартов и условиями социальной среды.*

Структуру профессиональной компетентности в РЛРД можно представить как комплекс результатов усвоения соответствующего набора компетенций и формирования профессионально-личностных качеств. Это системное образование, а не простая сумма элементов. Здесь ярко проявляется синергетический эффект: суммарное действие составляющих образующейся системы превышает обычное сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности, дает качественно новое образование, создается саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система. Компетентность предполагает не только владение компетенциями, но и наделение их личностным смыслом, это интегративная характеристика готовности педагога решать задачи разного уровня сложности.

В процессе профессиональной подготовки педагогов важно определять уровень сформированности компетентности на каждом из этапов обучения. Определить уровень — это значит оценить профессиональную компетентность по соответствующим показателям, которые характеризуют ее внутреннее содержание как специфического системного объекта.

Основываясь на положении, что критерием эффективности подготовки педагогов выступает степень совпадения показателей, заданных целью обучения, с действительно полученными, критерием оценки сформированности профессиональной компетентности в области РЛРД служит степень овладения компетенциями (ценностно-смысловыми, коммуникативными, культуроведческими, лингвистическими, научно-методическими, практико-методическими), определяемая с помощью показателей.

На основе анализа теоретических источников, педагогического опыта, полученных экспериментальных данных, исходя из структуры профессиональной компетентности в области РЛРД как результата педагогического образования, нами была определена система показателей.

Показателями сформированности ценностно-смысловой компетентности являются:

- направленность на педагогическую деятельность по РЛРД;
- самостоятельность в постановке целей РЛРД и их достижении;
- представление о себе как о профессионале, способном оказать существенное влияние на речь ребенка;
- отношение к речи ребенка как самоценному феномену;

– ориентированность в педагогической стратегии на индивидуальные особенности ребенка и его речи.

Показателями сформированности коммуникативной компетентности выступают:

- владение всеми видами речевой деятельности: говорением, слушанием, чтением, письмом;
- культура устной и письменной речи педагога (нормативный, коммуникативный, этический аспекты);
- умения пользования речью как средством педагогического общения, инструментом решения педагогических задач.

Показатели сформированности культуроведческой компетентности следующие:

- осознание языка как формы выражения национальной культуры, как явления духовной, нравственной и культурной ценности народа;
- знание традиций, норм и правил речевого общения и коммуникативного поведения в поликультурном обществе;
- умения изучать речевую среду, формировать культурное речевое пространство.

Показатели сформированности лингвистической компетентности это:

- знания о языке как знаковой системе и нормах русского литературного языка;
- умения анализировать явления в языке и речи ребенка;
- выраженность языковой способности как безотчетного умения безошибочно следовать нормам речи в словообразовании, лексике, синтаксисе, стилистике.

Прежде чем назвать показатели методической (научно-методической и практико-методической) компетентности педагогов в области РЛРД, следует заметить, что при их определении мы исходили из понимания, что компетенции не исключают знаний и умений, хотя отличаются от них. Отличия состоят прежде всего в том, что компетенции проявляются в деятельности, то есть не всякое знание и умение проявляют себя как компетенция. Однако именно знания в РЛРД составляют основу научно-методической компетентности, а умения и способность их использовать в педагогической деятельности, применять для решения различных задач и в различных ситуациях — основу практико-методической компетентности.

В связи с этим *показатели сформированности научно-методической компетентности — это характеристики профессиональных знаний, касающихся речевого развития детей:*

- по видам (знания фактов, связей, законов, теорий, методов познания);
- по этапам и уровням усвоения (воспроизведение, понимание, применение в знакомых ситуациях, применение в незнакомых ситуациях, оценивание; на репродуктивном, продуктивном, творческом уровнях);
- по параметрам (полнота, системность, оперативность или перенос знаний).

Показателями сформированности *практическо-методической компетентности* выступают *характеристики действий как внешнего выражения соответствующих умений*:

- профессиональность (научно-методическая обоснованность);
- целесообразность и целеустремленность (соответствие комплексу педагогических целей и направленность на достижение цели);
- оригинальность (педагогическое новаторство);
- освоенность (отсутствие затруднений, четкость точность, быстрота выполнения);
- своевременность (согласование с ситуационными моментами осуществления).

Предложенный критериально-оценочный аппарат позволяет определить уровни сформированности компетентности педагогов в области РЛРД на разных этапах их профессионального становления и совершенствования. Эти уровни могут характеризоваться от высокого до низкого или критического. Последний свидетельствует о неготовности педагога осуществлять целенаправленное и методически грамотное управление процессом усвоения ребенком родного языка и речевой деятельности и тем самым обеспечивать необходимые условия успешности его обучения в школе, а также его социализации и личностного развития.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., исправ. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. *Сохин Ф.А.* Осознание речи старшими дошкольниками / Ф.А.Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Педагогика, 1977. – С. 50–56.
4. *Ушакова О.С.* Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.
5. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Дата обращения: 10.11.2010 г.).

Literatura

1. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya vuzov / I.A. Zimnyaya. – 2-e izd., dop., isprav. i pererab. – M.: Logos, 2005. – 384 s.
2. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya / I.A. Zimnyaya. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.

3. *Soxin F.A.* Osoznanie rechi starshimi doshkol'nikami / F.A. Soxin // Podgotovka detej k shkole v detskom sadu. – M.: Pedagogika, 1977. – S. 50–56.
4. *Ushakova O.S.* Razvitie rechi doshkol'nikov / O.S. Ushakova. – M.: Izd-vo In-ta psixoterapii, 2001. – 240 s.
5. *Xutorskoj A.V.* Texnologiya proektirovaniya klyuchevy'x i predmetny'x kompetencij / A.V. Xutorskoj // Internet-zhurnal «E'jdos». – 2005. – 12 dekabrya. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Data obrashheniya: 10.11.2010 g.).

V.N. Makarova

Teachers' Professional Competence in the Sphere of Speech and Language Development of Children

Socially induced problems of speech upbringing actualize the need for efficient teachers who are able to competently solve the problems of children's speech and language development. At the preschool age, the pedagogic influence on children learning native language is especially significant.

The article examines the concept of professional competence in the area of speech and language development of children, its structure and content characteristics, defines composition of general pedagogic and special competences, presents criteria and tools of assessment to estimate the level of formation of the given competence.

Key words: teacher's professional competence; preschoolers' speech and language development; general pedagogic competences; special competences, literacy; professional and personal features; criteria and indicators.

**А.И. Савенков,
С.И. Карпова**

Теоретические аспекты проблемы диагностики детской одаренности

В статье рассматривается одна из центральных проблем психологии детской одаренности. Освещены вопросы уровней и способов организации диагностики, подходы к конструированию диагностического инструментария для всех участников образовательного процесса, а также рассматривается проблема диагностики интеллекта.

Ключевые слова: психодиагностика; одаренность; интеллект; креативность.

Уровни диагностической работы

Традиционно в психологии и образовательной практике проблема диагностики одаренности рассматривается на двух уровнях: теоретическом и психометрическом, подобная точка зрения утвердилась и в образовательной практике. Условно эти уровни можно обозначить как теоретический и методический.

Первый — *теоретический*, предполагает определение концепции одаренности, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным. Второй уровень — *методический*, предполагает разработку в соответствии с принятой концепцией диагностических процедур — методик, позволяющих идентифицировать одаренных.

Этот подход может показаться вполне логичным и самодостаточным. Однако массовая образовательная практика свидетельствует о том, что у данной проблемы есть и другой не менее важный аспект. Известно, что один и тот же ребенок по одной и той же психодиагностической методике (либо пакету методик) в разных условиях может показывать разные результаты. Это постоянно встречающееся явление склонны приписывать либо неправильно сформулированной концепции одаренности, либо несовершенству разработанных в соответствие с ней методик. Последние, обычно обвиняются в недостаточной надежности и валидности.

Между тем истинная причина этого явления часто кроется совсем в другом. Психологические исследования и образовательная практика показывают, что результаты диагностики становятся значительно более объективными, если обследование продумано с организационно-педагогической точки зрения. Таким образом, проблема диагностики одаренности может и должна рассматриваться еще на одном уровне, назовем его условно *организационным*. Разработка организационных основ проведения диагностической работы уже не совсем психологическая, это скорее социально-педагогическая проблема. Даже попытка не обращать внимания на организацию диагностической работы уже может рассматриваться как один из вариантов организационного решения.

Способы организации диагностики

Один из самых распространенных способов организации диагностической работы — разовые обследования на уровень одаренности. Со времен А. Бине и в течение многих десятилетий XX века высокий интеллект устанавливаемый с помощью стандартизированных тестов (IQ), играл роль рабочего определения одаренности. А подчеркнуто автономная от образовательного процесса практика психодиагностического обследования стремилась к наиболее экономичному варианту разовых обследований. Таким образом и решалась проблема селекции детей по уровню одаренности: на теоретическом, психометрическом (методическом) и организационном уровнях.

Естественно, что практика нуждалась в относительно простом и экономичном инструменте измерения и отбора. И на первом этапе таким образом было сэкономлено на кажущейся ненужной, а потому постоянно мешающей практикам теории и на сложно организованной, многоуровневой, долговременной системе обследования.

В дальнейшем психологические исследования, и прежде всего работы в области психологии мышления, заставили радикально пересмотреть концепцию одаренности, что естественным образом повлекло за собой столь же радикальные изменения на психометрическом уровне. Возникла потребность в многомерном обследовании. Многомерная оценка предполагает иные требования к методическому аппарату (оценивается не только интеллект, но и креативность, а также уровень личностного развития), но в организационном плане она может быть разной. В том числе возможны и модернизированные варианты разовых обследований.

Одним из примеров подобного решения может служить так называемая «резервуарная модель» американского психолога Дж. Гауэна. На основании проведения многих оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен либо показать высокие результаты в любых трех (из четырех возможных) видах оценки, либо набрать определенную сумму баллов по шкале Стенффорд-Бине. При окончательной оценке учитывается и мнение отборочной комиссии. На этом основании и проводится отбор.

Многочисленные социально-педагогические проблемы, и прежде всего, невозможность построения надежного прогноза развития потенциала личности на основе разового или даже периодического тестирования, заставили исследователей и практиков искать наиболее адекватные способы решения организационно-педагогических задач. Разовое диагностическое обследование может быть вполне объективным с точки зрения сегодняшнего дня. Оно словно фотография может точно зафиксировать уровень, показанный в данный момент, в данных условиях ребенком. Но всегда ли можно по фотографии ребенка предсказать, каким будет его внешний облик, когда он станет взрослым? Построить прогноз развития на таком ненадежном основании практически невозможно. Потому-то и необходимы специальные организационно-педагогические решения проблемы диагностического обследования на уровень одаренности.

Другая модель организации психодиагностического обследования получила наименование — «принцип турникета». Авторы этого подхода — известные американские специалисты в области обучения одаренных детей: Дж. Рензулли, С. Рис и Л. Смит. Суть их идеи сводится к тому, что процесс идентификации одаренных детей должен быть не разовым, а долговременным наблюдением за ребенком. Эта модель не предполагает жесткой селекции детей, она создана для работы в массовых школах. Суть её сводится к тому, что дети включаются в работу по специальной программе. Вхождение и выход ребенка могут осуществляться в течение всего года, в зависимости от его достижений.

Авторы используют как традиционные методы оценки одаренности, так и методы, позволяющие выявлять основные параметры деятельности учащегося: способности, интересы и стили обучения. Они особо подчеркивают, что ими собирается информация, акцентирующая внимание, прежде всего, на достоинствах ученика, а не на его недостатках. На её основании и создается досье под названием «портфель данных об ученике». Эта информация используется при принятии решения о возможностях развития способностей на обычных школьных занятиях, в группах обогащения и в совокупности специальных дополнительных программ.

Один из вариантов комплексной оценки представляет собой также широко известный проект «RAPYHT» (М. Карне, А. Шведел и др.). Первичная оценка общей и специальной одаренности детей проводится с помощью специальных опросных листов для учителей и родителей. В случае, если оценка ребенка педагогом или родителями превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов. Далее с целью проверки полученных данных все дети привлекаются к специальным занятиям в небольших группах в соответствии с характером их одаренности. Если эти дети обнаруживают (по итогам занятий) адекватный уровень по меньшей мере в одном или в двух видах деятельности, они включаются в дополнительную программу. И только детей с серьезными физическими и сенсорными недостатками тестируют дополнительно и по стандартизированным тестам.

В так называемой «иллинойской модели» организации диагностики все выглядит несколько иначе. Набирается группа детей в количестве 22 человека в возрасте от 3 до 5 лет. Зачисленные дети, по замыслу авторов, должны опережать сверстников в развитии интеллектуальных и творческих способностей. Процесс выявления детей разбит на три этапа: поиск, оценка и отбор.

Поиск. Примерно за месяц до проведения индивидуальных обследований проводится широкое оповещение родителей о том, что потенциально одаренные дети имеют возможность посещать группы для обучения по специальной программе.

Оценка. Процедура обследования построена таким образом, чтобы информация об уровне интеллектуального, творческого и психомоторного развития ребенка поступала из двух независимых источников: от родителей и от специалистов (психологов). Пока родители заполняют специальные опросники (используются варианты из проектов «Seattle» и «RAPYHT»), психологи тестируют ребенка. Как правило, подробную информацию о результатах тестирования родителям не сообщают.

Отбор. Заключительная стадия — отбор имеет двойную цель:

1. Подобрать учащихся наиболее подходящих для обучения по данной программе.

2. Обеспечить участие в этой программе детей из разных социально-экономических слоев и расовых групп.

3. Квалификационные характеристики, или критерии отбора:

- превышение стандартного отклонения в 2 раза по одному (любому) тесту;
- превышение стандартного отклонения в 1,5 раза или более по двум (любым) тестам;
- для детей из малообеспеченных семей достаточно превышения стандартного отклонения, равного 1 и выше, по двум (любым) тестам.

Окончательное решение о приеме выносит совет педагогов. Дети, показавшие необходимый квалификационный результат, но не включенные в группу, зачисляются в резервный состав. Они имеют право быть принятыми позже.

Наш опыт показал, что оптимальна и наиболее результативна — четырехступенчатая схема организации обследования детей.

Этап предварительный. Основной смысл работы на этом уровне состоит в том, чтобы собрать предварительную информацию о ребенке. В нашем варианте эта информация собирается не из двух, как в большинстве зарубежных подходов, а из трех основных источников: от родителей, педагогов и практических психологов.

Этап оценочно-коррекционный. Этот этап в диагностической схеме ориентирован на уточнение, конкретизацию полученной на этапе поиска информации. В ходе его акцент переносится с разовых обследований на занятия тренингового типа. Занятия проводились по специальным программам, ориентированным на развитие продуктивного мышления и психосоциальной сферы ребенка.

Этап самостоятельной оценки. Во вторых классах всем участвовавшим в экспериментальной работе детям было предложено посещать эти занятия добровольно. И, как показали дальнейшие исследования, желание ребенка продолжать занятия — один из важных индикаторов его одаренности. Проявление склонности к повышенным интеллектуальным нагрузкам — одна из важных отличительных черт одаренного ребенка. Самостоятельно выбирая, продолжать ли ему занятия, ребенок тем самым решает вопрос о целесообразности для себя дополнительных интеллектуальных нагрузок. Таким образом, уже он сам участвует в оценке собственной одаренности.

Этап итоговый. Наше исследование не предполагало заключительного отбора и селекции детей. Поэтому заключительная оценка носила условный характер. Возрастные рамки, очерченные предметом исследования (старший дошкольный – младший школьный возраст), не предполагали дальнейшей работы. Но при этом, основываясь на данных, поступивших в ходе работы из трех названных источников, мы получили информацию, которая позволяет с большой долей уверенности говорить о степени одаренности детей и, что особенно важно, служит довольно надежным основанием для построения прогноза развития каждого из них.

Методический инструментарий

Концептуальные представления о детской одаренности и организационные подходы к её диагностике предполагают использование методик ориентированных на выявление всех основных характеристик. Соответственно им методики могут быть поделены по содержанию на три группы: методики для выявления уровня психосоциального развития личности ребенка, методики диагностики интеллекта и креативности. Кроме того, в соответствии с выделенными принципами, внутри каждой группы необходимо еще деление на методики: для психологов, для педагогов, для родителей, а также методики для детей.

Методики диагностики детской одаренности для психологов традиционно разрабатывались и продолжают разрабатываться довольно интенсивно. В последнее время эти материалы активно публикуются в отечественной печати. Поэтому нет никакого смысла останавливаться на них подробно. В ходе собственного исследования мы сосредоточили внимание на решении одной важной с точки зрения практики теоретической задаче — разработке комплекта методик пригодных для работы практического психолога, работающего в образовательном учреждении.

Методики диагностики одаренности для педагогов качественно отличаются от методик для психологов. В отечественной психолого-педагогической науке они разрабатываются мало. Нами были адаптированы некоторые зарубежные варианты методик и разработаны собственные.

В частности, было проведено исследование специфики субъективной оценки уровня одаренности ребенка педагогами. Исследования субъективной оценки

одаренности другого человека проводились в разных странах. Так, по данным зарубежных психологов (Л.А. Зебрович, Дж.А. Холл, Н.А. Мэрфи, К.Р. Колвин, Г. Родес и др.) при оценивании интеллекта по фотографии коэффициент корреляции с тестовой оценкой составляет 0,28 ($p < 0,02$). Результаты исследования субъективных оценок интеллекта по видеоизображению со звуковым сопровождением — 0,37 ($p < 0,01$), по видеоизображению без звука — 0,23 ($p < 0,05$), по транскрипту ситуации — 0,04. В наших исследованиях (А.И. Савенков и С.А. Леднева) данный коэффициент оказался в интервале от 0,15 до 0,21, а в исследованиях Д.В. Ушакова и С.С. Беловой от 0,14 до 0,24. Первая из оценок дана в условиях вербализации, вторая — на интуитивном уровне.

В наших исследованиях сопоставительный анализ диагностических оценок психологов и педагогов проявился следующим образом.

Сравнительные результаты оценивания педагогами интеллектуально-творческого потенциала личности детей младшего школьного и дошкольного возрастов по своим собственным и предложенным исследователями критериям подтвердил предположение о том, что педагоги при определенных условиях способны адекватно оценивать данные параметры развития.

В силу несовершенства представлений педагогов о содержании креативности, а также направленности реального педагогического процесса преимущественно на развитие интеллекта, основные составляющие креативности, в отличие от интеллекта, большинством педагогов оцениваются неадекватно. Причем наибольшая объективность ими была проявлена при оценивании продуктивности, анализа и синтеза, памяти, а наименьшая — в оценке гибкости мышления, оригинальности, оценках уровней развития перфекционизма и внимания.

Групповой анализ данных подтвердил гипотезы о том, что воспитатели детских садов и учителя, условно объединенные в группу преподавателей, ведущих цикл «основных» предметов, наиболее адекватно оценивают интеллект и несколько хуже креативность детей. Хотя сравнительный анализ результатов их оценивания по отдельности показал наибольшую объективность в этом процессе учителей начальных классов, в отличие от воспитателей детского сада и воспитателей групп продленного дня.

Группа преподавателей предметов художественного цикла оценила адекватно как креативность, так и интеллект детей, поколебав тем самым гипотезу о том, что интеллект они оценивают хуже, нежели творческие способности.

Анализ влияния на процесс диагностики детской одаренности таких факторов, как величина педагогического стажа, продолжительность времени работы с детьми, а также уровень развития собственных интеллектуально-творческих способностей, подтвердил зависимость от них объективности оценивания педагогом той или иной составляющей детской одаренности. Причем наиболее значимыми оказались — продолжительность времени работы с детьми и уровень развития собственной креативности.

Кроме того, исследование показало, что интегративная оценка детской одаренности педагогом, проводимая на интуитивном уровне без выделения и автономного оценивания критериев, оказывалась более точной (адекватной, той, что давалась по итогам психодиагностического обследования), чем оценка, сделанная на основе вербализации с учетом выделенных критериев. Этот эффект был также обнаружен и тщательно описан в исследованиях Д.В. Ушакова и С.С. Беловой. В данной работе убедительно доказано, что при интуитивном типе оценивания точность оценки заметно выше, чем при аналитическом вербализованном оценивании. Коэффициенты корреляции составили при интуитивном типе оценивания — 0,24 и при вербализованном только 0,14.

Диагностика интеллекта и диагностика одаренности

Особого внимания при диагностике детской одаренности заслуживает проблема профессиональной психологической оценки интеллекта. В современной психологии не принято редуцировать одаренность к интеллекту, а следовательно, её оценку давно никто не отождествляет с оценкой интеллекта. Диагностика интеллекта, как и его развитие, — отдельные специальные задачи. Интеллект лишь одна из характеристик одаренной личности, и достижение выдающихся результатов в жизни и творчестве обеспечивается далеко не только его уровнем.

Термин «интеллект» в обыденных рассуждениях, а также и в психологической науке, употребляется во множестве значений. Канадский психолог Д.О. Хебб предложил использовать термины «интеллект А» и «интеллект В». Под «интеллектом А» понимается базовая способность организма учиться и адаптироваться к окружающей среде. «Интеллект А» детерминирован сложностью и гибкостью центральной нервной системы и в значительной мере зависит от генотипа. Часть людей более одарена этими генами, а потому они имеют больший потенциал для умственного развития.

«Интеллект В» представляет собой уровень способностей, фактически демонстрируемый индивидом. Этот интеллект — следствие взаимодействия генотипа и среды. Очевидно, что тесты IQ измеряют «интеллект В» с некоторой погрешностью и не могут охватить его целиком, поэтому для обозначения «интеллекта В», измеряемого тестами IQ, специалистами введен третий термин — «интеллект С». Все названные три вида интеллекта тесно связаны между собой и вместе с тем имеют ряд важных отличий.

Существуют также понятия «флюидный интеллект» и «кристаллизованный интеллект». Флюидный интеллект (как и тесты, ориентированные на его выявление) независим от знаний, образования и других культурных факторов. Напротив, кристаллизованный интеллект и тесты, его выявляющие, базируются на знаниях и информации, которыми скорее будут обладать люди с высоким уровнем умственных способностей, чем с низким.

Хорошо известно и давно никем не оспаривается, что все тесты интеллекта положительно коррелируют между собой (Ч. Спирмен и др.). Иначе говоря,

если бы мы взяли случайную выборку, состоящую из тысяч тестовых заданий, которые сконструированы (или могли бы быть сконструированы), результаты её использования значительно бы коррелировали с результатами применения другой случайной выборки тестовых заданий. Чем больше были бы эти выборки, тем выше была бы корреляция тестовых заданий.

Поскольку практически невозможно и бессмысленно конструировать тест с бесконечным количеством тестовых заданий, а производить случайный отбор дело столь же малопродуктивное, то мы должны принять во внимание другой тезис. Тестовые задания бывают разных видов и могут быть распределены по категориям. Хорошо сконструированный тест интеллекта должен включать как можно больше заданий разного типа, он не должен состоять из заданий какого-то одного типа или быть связанным с какой-то одной способностью. Обычно тест интеллекта конструируется так, чтобы он включал большое разнообразие заданий разного типа, ориентированных на выявление всех первичных способностей: вербальные, визуально-пространственные, способности оперировать числами (Терстоун и др.).

Таким образом, выявлены и обоснованы два важных тезиса: первый — при условии наличия большого количества тестовых заданий подойдут почти любые задания; второй — тестовые задания должны быть как можно более разнообразны, чтобы включать в себя все аспекты функционирования интеллекта и не делать акцент на какой-то первичной способности.

Третий тезис гласит, что, несмотря на вышесказанное, не все тестовые задания равноценны, а потому не все они одинаково хороши для использования в тестах интеллекта. Несмотря на то, что все когнитивные задачи используют интеллект для своего решения, делают они это в неодинаковой степени. Одни тесты в большей степени задействуют общие когнитивные способности, то есть они выявляют «флюидный», не зависящий от образования или культурных факторов интеллект, другие — напротив, «кристаллизованный», базирующийся на знаниях и информации.

Возникает вопрос — можем ли мы определить, как дифференцировать тестовые задания по данному признаку? Если все когнитивные тесты измеряют фактор «G», но делают это с разной степенью точности, то тогда «хорошие» тестовые задания должны более коррелировать со всеми другими, чем «плохие». Изучение количества коррелирующих между собой тестов и тестовых заданий, за которым следует факторный анализ, должно объективно показывать какие задания более, а какие менее пригодны для тестов.

Важным требованием к тестам интеллекта является и то, что они должны включать задания разного уровня сложности. Тесты, составленные только из простых или только из сложных заданий, не дискриминантны, то есть не способны выявить различия между испытуемыми. Уровень сложности задания обычно измеряется эмпирически, путем предъявления его большим группам людей.

Если мы хотим получить тест, который бы был качественно сделан, нам необходимо придерживаться ряда простых правил, которые гарантируют, что тестовые оценки не будут зависеть от социальной или расовой принадлежности обследуемых. Для того чтобы ответить на вопрос, что все-таки измеряют тесты интеллекта, надо рассмотреть два показателя: «внутренняя валидность» (согласованность заданий теста между собой) и «внешняя валидность» (согласованность с внешне наблюдаемыми успехами в жизни и деятельности).

Главное отличие взгляда ученого от представлений обывателя на ту или иную проблему обусловлено тем, что ученый вправе пользоваться только инструментальными понятиями. Так, например, на вопрос, что такое интеллект, ученый отвечает просто: «Интеллект — это то, что измеряется специальными тестами (IQ)». Концепции интеллекта, как все психологические теории, являются не субстанциональными, а операциональными (М. Бунге и др.). Поэтому интеллект, как и любой иной психологический конструкт, имеет смысл лишь в сочетании с описанием процедуры её измерения. Мы находимся в поле научной психологии только до того момента, пока обсуждаем проблему интеллекта (одаренности, креативности и т.п.) в рамках действия инструментов, которыми он может быть измерен. Все иные обсуждения следует квалифицировать либо как философские, либо как обывательские.

Когда мы говорим, что тест обладает внутренней валидностью, мы имеем в виду, что он измеряет фактор объективно, со степенью погрешности (которая сама может быть измерена), и что он положительно коррелирует с другими тестами, измеряющими тот же фактор.

Если тесты, по которым измеряется интеллект, коррелируют с другими критериями, которые могут быть использованы для его оценки (например: образовательный уровень, социальное положение и т.п.), тогда говорят о том, что они обладают внешней валидностью.

Обычно тестовые задания позволяют измерять и флюидный, и кристаллизованный интеллект. Несмотря на то, что приобретенные знания и способность решать разные проблемы кажутся разными вещами, тесты, оценивающие то и другое, довольно значительно коррелируют друг с другом. Это не удивительно, если человек обладает высоким уровнем флюидного интеллекта, то скорее всего, он и будет обладать высоким уровнем знаний, нежели человек с более низким флюидным интеллектом.

В этих условиях кажутся вполне правомерными ожидания, что такой человек будет более успешен в учебной деятельности, также высоки шансы, что он будет эффективно заниматься профессиональной деятельностью, требующей высокой квалификации (научная работа, конструкторская деятельность, художественная деятельность и т.п.).

Традиционно много внимания уделяли исследователи проблеме связи между показателями IQ и школьной успеваемостью. Школьную успеваемость обычно измеряют получаемыми отметками и продолжительностью обучения.

В большинстве случаев люди с высоким IQ более успешны в школе, они чаще получают хорошие отметки и их школьное обучение обычно длится дольше. Напротив, ученики с низкими показателями интеллекта часто получают плохие отметки и их школьное обучение заканчивается раньше. Эти совпадения не равны ста процентам, однако, данная закономерность наблюдается на протяжении многих десятилетий и отмечается во всех странах, где проводились такие исследования.

Интеллект важен для достижения успехов в учебе, но он не является единственным фактором, определяющим степень учебной успешности. Важную роль в становлении учебной успешности играют личностные факторы, такие как, например, особенности темперамента и характера. Упорные и настойчивые ученики обычно оказываются более успешны в школьном обучении, чем более интеллектуальные, но не обладающие упорством и настойчивостью.

Диагностика детской одаренности была и остается одной из самых сложных психодиагностических проблем. Её дальнейшая разработка на теоретическом и психометрическом уровнях, вероятно, принесет массу нововведений в образовательную практику, но на данном этапе развития теоретических представлений и уровне разработанности психометрических процедур обойтись без сложной и относительно долговременной организационной структуры обследования невозможно.

Литература

1. *Леднева С.А.* Идентификация детской одаренности педагогами / С.А. Леднева // Одаренный ребенок . – 2002. – № 1. – С. 36–43.
2. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 442 с.
3. *Ушаков Д.В.* Интеллект; структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – 262 с.
4. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.
5. *Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 368 с.

Literatura

1. *Ledneva S.A.* Identifikaciya detskoj odarennosti pedagogami / S.A. Ledneva // Odarenny'j rebenok . – 2002. – № 1. – S. 36–43.
2. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti / A.I. Savenkov. – M.: Genезis, 2010. – 442 s.
3. *Ushakov D.V.* Intellekt; strukturno-dinamicheskaya teoriya / D.V. Ushakov. – M.: Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2003. – 262 s.

4. *Shumakova N.B.* Obuchenie i razvitie odarenny'x detej / N.B. Shumakova. – M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODE'K, 2004. – 336 s.
5. *Shheblanova E.I.* Psixologicheskaya diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy', metody', rezul'taty' issledovaniy i praktiki / E.I. Shheblanova. – M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODE'K, 2003. – 368 s.

A.I. Savenkov,
S.I. Karpova

Theoretical Aspects of Children's Giftedness Diagnosis

The article deals with one of the central problems of the child's giftedness psychology. The following problems are brought up: levels and methods of diagnostics organization, approaches to design of diagnostic tools for all participants of the educational process, the problem of intelligence diagnostics.

Key-words: psychodiagnostics; giftedness; intelligence; creativity.

**Г.А. Винокурова,
О.И. Ключко,
Н.Ф. Сухарева**

Гендерный подход к изучению психологического здоровья участников образовательного процесса

В статье рассматриваются показатели психологического здоровья участников образовательного процесса — учащихся и педагогов. Обучение в последнее время признается зоной опасности для психического и психологического здоровья личности. Примененный в анализе данных гендерный подход позволяет констатировать ряд особенностей психологического здоровья мальчиков и девочек, учителей и выделить тенденции внутри каждой группы.

Ключевые слова: гендер; гендерная социализация; психологическое здоровье; образовательный процесс.

Проблема сохранения здоровья — физического, духовного, социального — в последнее время становится одной из центральных. В конце XX – начале XXI веков исследователи обратились к разделению понятий «психическое» и «психологическое» в связи с определением понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье».

Всемирная организация здравоохранения характеризует психическое здоровье как состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. В этом позитивном смысле психическое здоровье служит основой благополучия и эффективного функционирования для человека и для сообщества [3].

Появление термина «психологическое здоровье» связано с развитием гуманитарной методологии познания человека и входит в число базовых понятий гуманистической психологии, альтернативной перенесенному из естественных наук механистическому подходу к человеку.

В отечественной психологии термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон И. В. Дубровиной. При этом под психологическим здоровьем ею понимаются «психологические аспекты психического здоровья, то есть то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа» [7: с. 8].

В.Э. Пахальян определяет психологическое здоровье как «...динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое со-

ставляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастнопсихологические возможности на любом этапе развития» [17: с. 28].

В настоящее время определены основные компоненты психологического здоровья, установлены уровни психологического здоровья, описаны факторы риска возникновения нарушений психологического здоровья и условия его формирования.

В работах А.В. Шувалова указывается на то, что основу психологического здоровья человека составляет нормальное развитие субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни. Психологическое здоровье характеризует индивида как субъекта жизнедеятельности, распорядителя душевных сил и способностей. По мнению автора, психологическое здоровье ребенка также имеет выраженную интерсубъективную природу. Детско-возрастная событийная общность как пространство нормального развития субъективности ребенка выступает условием его психологической защищенности [28].

Представляется чрезвычайно важным проанализировать состояние психологического здоровья участников образовательного процесса — учащихся и педагогов. Примененный в анализе данных гендерный подход позволяет не только констатировать ряд особенностей здоровья мальчиков и девочек, мужчин и женщин, но и выделить ряд тенденций внутри каждой группы. Уточним, что гендерный подход в нашей работе понимается как методологическая позиция, направленная на проблематизацию представлений обо всех свойствах, ролях, функциях, особенностях, приписываемых на основании половой принадлежности людей. Его цель — не только учет существующих в настоящее время гендерных различий и особенностей, но и достижение единства прав и возможностей реализации независимо от половой принадлежности. Гендерный подход предполагает исследование положения мужчин и женщин во всех сферах общества и, прежде всего, в образовании как основном институте гендерной социализации [10].

Статистика фиксирует постоянное ухудшение состояния здоровья населения. Как это ни парадоксально звучит, но обучение признается зоной опасности для психического и психологического здоровья личности.

Нормой психологического здоровья считается наличие определенных личностных характеристик, позволяющих человеку не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь, содействовать развитию общества. В качестве альтернативы норме психологического здоровья предстает не болезнь, а невозможность развития в процессе жизнедеятельности, неспособность к выполнению своей жизненной задачи. В числе причин, влияющих на невозможность развития, О.В. Хухлаевой выделяются внутренние и внешние факторы риска, а основными симптомами нарушения психологического здоровья называются высокий уровень агрессивности и повышенный уровень тревожности [27].

Остановимся на таком показателе психологического здоровья, а точнее «нездоровья», как агрессивность. Под агрессивностью понимают свойство личности, выражающееся в готовности к агрессивным действиям в отноше-

нии другого [1]. Агрессивность — это сложная психологическая характеристика личности, включающая в себя: мстительность, нетерпимость, подозрительность, вспыльчивость, обидчивость, неуступчивость, наступательность, бескомпромиссность. Гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, так как полное ее отсутствие приводит к податливости, конформности, неспособности занять активную жизненную позицию. Чрезмерное же развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращая ее в конфликтную, не способную на социальную кооперацию.

Как отмечают Э.Х. Игли и В.Дж. Стеффен, Й. Раншбург и П. Поппер, И.С. Клецина и др., особенности проявления агрессивности мальчиками и девочками конструируются в процессе гендерно асимметричной социализации, первым и основным институтом которой является семья [9; 22; 29]. Большинство родителей разделяют традиционные гендерные представления (например, мальчик должен уметь дать сдачи и защитить себя, а девочка — подстраиваться и подчиняться), причем у отцов они более выражены, нежели у матерей; многие из них поощряют физическую агрессию со стороны своих сыновей.

В образовательных учреждениях подкрепляются те особенности агрессивности, которые начали развиваться в семье. Воспитатели и учителя, хотя и считают агрессию недопустимой как со стороны девочек, так и мальчиков, в действительности реагируют на нее по-разному. Л.В. Попова отмечает, что мелкие нарушения дисциплины, сделанные девочками, вызывают активное неодобрение учителей, тогда как мальчикам те же действия «сходят с рук». На девочек оказывается сильное давление с тем, чтобы заставить их беспрекословно подчиняться всевозможным нормам, правилам и традициям. К нарушениям дисциплины, правил поведения, которые допускаются мальчиками, относятся более снисходительно [19].

Исследования показывают, что мальчики младшего школьного возраста имеют значительно более низкую самооценку, чем девочки, что коррелирует с их внешней оценкой педагогами, которые делают акцент на таких качествах, как дисциплинированность, успеваемость, исполнительность, аккуратность. Большинство мальчиков не в состоянии соответствовать данным требованиям и самовыражаются посредством агрессивных проявлений — драк, ссор, конфликтов [18].

В группе мальчиков и подростков маскулинность часто отождествляется с агрессивностью и драчливостью [12]. Такой гипертрофированный идеал мужественности нередко доводит «соревнование» в силе и «мужских» качествах до крайних пределов, которым может быть совершение тяжких преступлений с применением насилия. Процесс гендерной социализации не заканчивается в детстве. Подростки, юноши, взрослые мужчины, стремясь соответствовать нормам «статуса», «твердости» и «антиженственности», составляющими мужскую гендерную роль, временами способны дойти до агрессии и насилия, особенно когда социальная ситуация предполагает, что не проявить агрессию

будет не по-мужски, или когда он чувствует, что его мужественность под угрозой или под вопросом.

Другой психологический показатель — тревожность — в своих крайних проявлениях также может рассматриваться как симптом нарушения психологического здоровья. А.М. Прихожан определяет данное понятие как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности, являющееся выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при постоянной тревожности [21]. Автор выделяет наличие двух основных категорий тревожности: открытую и скрытую. Скрытая тревожность встречается чаще у мальчиков. Одна из ее форм условно названа «неадекватное спокойствие». В этих случаях индивид, скрывая тревогу как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает жесткие, сильные способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний.

«Маски» тревожности — такие формы поведения, которые, имея вид ярко выраженных личностных особенностей, порождаемых тревожностью, позволяют человеку вместе с тем переживать ее в смягченном виде и не проявлять во вне. В качестве таких «масок» чаще всего описываются либо агрессивность и открытая враждебность к окружающим, отмечаемая в большей степени у мальчиков, либо зависимость, апатия и чрезмерная мечтательность, регистрируемая чаще у девочек. Тревожность актуализирует в этом случае чувство беспомощности, невозможности справиться с ситуацией, порождает у человека потребность в помощи, поддержке со стороны других людей, чувство зависимости от них. Отмечаются как позитивные, так и негативные формы зависимости, начиная от чрезмерного послушания или, напротив, фронтдирующего неповиновения и кончая повышенной заботливостью, вниманием к другим людям, вплоть до самоотречения.

Интенсивность переживания тревоги у мальчиков и девочек различна. В дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. В девять-одиннадцать лет интенсивность переживаний у обоих полов выравнивается, а после двенадцати общий уровень тревожности у девочек в целом возрастает, а у мальчиков несколько снижается, хотя именно среди мальчиков чаще встречаются ребята с серьезными нарушениями в этой сфере [13].

Девочки и мальчики различаются по тому, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. Их волнует отношение окружающих, возможность ссоры или разлуки с близкими людьми. Девушки тревожатся за родных и близких, опасаются доставить им неприятности, переживают за их здоровье, душевное состояние и т.п. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которых можно ожидать от родителей или «начальников» вне семьи: учителей, директора школы, милиционера.

Если при проверках девочки боятся не справиться с заданием, то мальчиков в таких случаях волнует возможность грядущего наказания. «Мне страшно, когда меня вызывают к доске, потому что...» — вариант первый: «Я боюсь растеряться и плохо ответить» (девочка); вариант второй: «Вдруг получу «2», дома обязательно влетит» (мальчик). Провал неприятен тем, что за ним последует наказание [14].

Интенсивность тревоги от первого до десятого класса возрастает более чем в два раза. По мнению многих психологов, уровень тревожности начинает резко повышаться после одиннадцати лет, достигая апогея к двадцати годам, а к тридцати постепенно снижается (второй подъем начинается после шестидесяти лет). Если для дошкольников и младших школьников источником тревог служит семья, то для подростков и старшеклассников такая ее роль значительно уменьшается, зато вдвое возрастает в этом плане роль школы. Следует отметить, что если тревожность подростков 80-х годов прошлого века достаточно четко подразделялась по половому признаку, то в конце столетия гендерные различия стираются [15].

Опасно для психического и психологического здоровья и то противоречивое положение, в которое попадает ученик в процессе обучения. С одной стороны, система образования определяет все стороны деятельности ученика: содержание, методы организации обучения, план и структуру каждого урока и многое другое, и тем самым она берет на себя ответственность за результаты. С другой стороны, чему-то обучиться можно, только заняв активную позицию, то есть приняв ответственность на себя. Современный школьник такой возможности практически не имеет. А возникшее противоречие порождает ряд негативных следствий, представляющих опасность как для ученика, так и для общества в целом.

- Пассивность и скука на уроке. По данным А.Г. Закаблука, учителя прогнозируют переживание интереса на уроке у 75% пятиклассников, в то время как прогноз оправдывается лишь на 15% [8].

- Бессилие учащихся что-либо изменить. Зачастую оно выражается в бунтарских проявлениях: прогулах, плохой академической успеваемости, негативизме.

- Формирование беспомощности.

- Утрата смысла учебы, чему способствуют случаи несправедливого оценивания реальных способностей учеников, результатов учебной деятельности.

Так, с переходом в среднюю школу проявляется так называемый феномен «скрытой одаренности», выражающийся в резком снижении числа школьников, которых относят к потенциально одаренным (прежде всего в академическом и общеинтеллектуальном смысле). Требования, предъявляемые школой к ученикам, плохо соотносятся с представлениями об «идеальном мужчине» и «идеальной женщине», которые становятся суперактуальными для подростков. Школа практически не предоставляет учащимся возможности проявить свои гендерные характеристики, и, выбирая между ролью хорошего ученика

и успешностью у сверстников, мальчики и девочки предпочитают второе, направляя все силы на демонстрацию своей маскулинности / феминности, зачастую в гипертрофированных формах, подогретых рекламой и СМИ [20].

Распространена негативная ситуация, когда учащиеся не вполне понимают взаимосвязь между предметами, преподаваемыми в школе, и теми социальными ролями, которые им предстоит выполнять в будущем. Отсюда высокая тревожность подростков, связанная с будущим. По данным исследования, проведенного Л.А. Ругуш и А.Л. Лихтарниковым, у подростков с 12 по 16 лет включительно самый высокий уровень озабоченности и тревоги связан с будущим по сравнению с другими областями жизни (переживание прошлого, настоящего в их отношениях с родителями, сверстниками, собственное Я и др.) [24]. Это объясняется тем, что они не видят в настоящем реальных действий по подготовке к своему будущему. Такие выпускники школ обычно не знают, кем они хотят быть в профессиональной сфере, испытывают апатию, нежелание вообще что-либо предпринимать либо идут в любое учебное заведение, которое укажут им родители или сверстники. Возможно поэтому профессиональный выбор учащихся остается гендерно стереотипным: большинство девочек выбирают гуманитарные и естественные, а мальчики — технические специальности, сохраняя профессиональную сегрегацию, разницу в уровне оплаты и в образе жизни в конечном счете.

Тезис о том, что здорового человека может воспитывать / обучать / развивать здоровый человек — аксиома. Условия здоровой и полноценной жизни ребенку обеспечивает взрослый человек. Значимый взрослый создает для ребенка особую располагающую среду, в которой ребенку легче осознавать и осваивать глубины и потенции внутреннего мира, сообщать о них другим людям и узнавать о внутреннем мире окружающих.

Вопрос о психологическом здоровье учителя стал в последнее десятилетие особенно актуальным. Исследования психологической сущности этой профессии позволили установить, что она требует от человека значительной эмоциональной напряженности в течение длительного времени. Она предполагает работу учителя в условиях высокой степени неопределенности, когда идет быстрая смена ситуаций взаимодействия, что требует мобилизации адаптационных механизмов, проявления толерантности и прогностических способностей. Труд педагога имеет и когнитивную сложность, так как изначально носит преобразующий характер, что предполагает высокую степень интеллектуальной активности, целеполагания и соответствующую организацию деятельности по достижению этих целей. Естественно, что такой психологически напряженный труд не может не влиять на психологическое здоровье учителя.

Специальные исследования, посвященные этому вопросу, и, в частности, исследование Р.М. Хусаиновой позволили установить зависимость между психологическим здоровьем учителя, его возрастом и стажем. «Возраст и стаж являются значимыми факторами, влияющими на психологический, социальный и физический уровни здоровья, в основном, в начале педагогической дея-

тельности. С началом работы в школе начинает падать профессиональная самооценка, растет уровень тревожности, усиливаются значения «серьезности» и «практичности». В дальнейшем растет уровень нейротизма, напряженности, повышается значимость физического самочувствия» [26: с. 23].

Затруднения учителя в освоении профессии, в развитии профессионализма становятся причиной ухудшения физического, психического и психологического здоровья. Последствия трудностей профессиональной адаптации различны, но все они приносят ущерб либо самому учителю, либо детям, либо государству. Не справляясь с профессиональными задачами, учитель испытывает стресс, эмоциональное перенапряжение, что приводит к ухудшению здоровья. По данным выборочных обследований, проведенных в Санкт-Петербурге, у 10% молодых учителей наблюдаются невротические расстройства [2].

В других случаях последствия трудностей в решении профессиональных задач перекладываются на учащихся, которые вынуждены усваивать материал, прибегая к помощи репетиторов, испытывать постоянные отрицательные эмоции или скуку, находясь в классе на уроках подвергаться оскорблениям и несправедливому отношению и т.д. В исследованиях А.А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый в педагогической практике факт, что чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными представляются ему учащиеся, с которыми он работает. Автор интерпретирует эти результаты как проявление своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными негативными чертами в личности учащихся: «трудный контингент», «безответственные личности» и т.д. Один из распространенных путей решения проблемы — уход из профессии [23].

Дефицит удовлетворенности профессиональной деятельностью — источник нарушения эмоционального равновесия и повышенной тревожности. Выяснилось, что более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями. При этом возраст вносит свои коррективы в этот процесс. Так, учителя в возрасте 31–40 лет остро ощущают чувство неудовлетворенности, часто жалуются на усталость. В возрасте 41–50 лет учителя остро воспринимают каждодневные издержки профессии, глубоко переживают разочарования и долго не могут их забыть. Растет ощущение, что другие счастливее их. Самая высокая постоянная тревожность наблюдается у учителей в возрасте 50 лет и старше. В целом же симптомами нарушения психологического здоровья учителя оказывались: в эмоционально-волевой сфере — плохое настроение, сильное раздражение, трудности сосредоточения внимания; в социально-психологической сфере — неуверенность в себе во взаимодействии с окружающими, отсутствие чувства счастья при сравнении себя с другими; в соматической сфере — расстройство пищеварения, быстрое утомление, бессонница [6].

Таким образом, учителя, находясь в зените своих физических и духовных сил, имея за плечами значительный положительный опыт работы в шко-

ле, начинают испытывать, как кажется на первый взгляд без всяких причин, тяжелую неудовлетворенность своим трудом. Кризисный рубеж делит весь этап профессиональной зрелости на два подэтапа: первый можно условно назвать этапом утверждения учителя в своей профессиональной самостоятельности. Он охватывает приблизительно 15 лет трудовой деятельности (с 6-го по 20-й год работы), второй — профессиональная зрелость — последующие 10 лет (рост профессиональной удовлетворенности; снижение числа настроенных на смену профессии; стабильность оценок и т.д.).

Одним из проявлений нарушения психологического здоровья педагога является профессиональное выгорание. По мнению Н.Е. Водопьяновой, синдром выгорания представляет собой «набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения» [4: с. 359].

Наиболее частые признаки профессионального выгорания педагогов: высокое эмоциональное истощение, мотивационно-установочное выгорание (редукция личных достижений), снижение самооценки, уровня притязаний.

Другим признаком нарушения психологического здоровья педагога являются личностные профессиональные деструкции — разрушение, деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, можно наблюдать проявление профессиональной стагнации. Факторы, детерминирующие деформации — профессиональные стереотипы и разнообразные формы психологической защиты.

Особый вклад в решение проблемы психологического здоровья в контексте системы образования внесли В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов. Они утверждают, что в основании психологического здоровья находятся два фактора: 1) субъективная реальность и 2) со-бытийная общность. Согласно этим авторам, субъективная реальность описывается в психологической литературе в таких категориях, как внутренний мир, индивидуальный дух, человеческое в человеке, душа. Со-бытийная общность — это, утверждают они, пространство, в котором происходит рождение и развитие субъективной реальности человека. На формирование со-бытийной общности направлена деятельность родителей, психолога, педагога, врача. Если взрослый препятствует развитию человеческих возможностей, то у ребенка формируется «большая» личность. Он не может полноценно взаимодействовать с обществом, пытаясь подчинить

себе окружающих либо подчиниться тем, кто сильнее. Другой человек превращается для него в средство достижения какой-либо приземленной цели. Авторы предложили классификацию понятия «значимый взрослый». В ее основу положены две существенные характеристики взрослого человека — показатели кровного родства («родной – чужой») и духовной близости («близкий – чуждый»). Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви. Для ребенка это материнская и отцовская ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей — устойчивая духовная связь. Мера подлинного родства ребенка и взрослого изначально задана, поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости. Атрибут близости — взаимное доверие, понимание, принятие. Атрибут чуждости — взаимное несогласие, разобщение и отчуждение [25].

По нашим данным, лишь небольшая часть школьников подросткового (25%) и юношеского (32%) возраста считают родителей близкими людьми. Причем преобладающее большинство из них (75 и 82%) называют близким человеком мать, не включая отца в этот список. Увеличение количества неполных семей, в которых единственным взрослым остается мать, привело к острейшему дефициту представлений о роли отца и моделей взаимоотношений с мужчинами в целом. Большинство детей не имеют одного из значимых факторов социализации — дедушек. Феминизация школы и семьи привела к тому, что до 20% девочек, описывая свои жизненные перспективы, не видят рядом с собой мужчину, хотя и планируют создание семьи. Семья, в представлении школьников, видится местом удовлетворения потребностей в пище и отдыхе [11].

Подобные представления характерны и для студентов. Удручающие данные были получены нами в ходе небольшого эксперимента, проводимого со студентами первого курса педагогического института. Девушки и юноши, разбитые на пары (однополые и смешанные по полу), должны были, договорившись, нарисовать свою будущую семью. В результате лишь одна пара из десяти, которую составили две девушки, отразила в своем рисунке полноценную семью в традиционном ее понимании: держащихся за руки и улыбающихся родителей и двух детей. На остальных рисунках вместо людей присутствовали шикарные виллы, коттеджи, особняки с бассейнами, гаражами и автомобилями. Семьи как таковой на данных рисунках не было. Студенты объясняли это тем, что члены семьи находятся в доме, командировке, на работе и занятиях, отдыхе и т.п. Таким образом, не отрицая желаний иметь семью в будущем, они на первый план все же ставят материальное благополучие и высокий достаток и доход. К сожалению, можно констатировать, что семья как родственная группа людей, связанных общностью быта, взаимной помощью, поддержкой и ответственностью, способных совместно переживать радости и преодолевать возникающие трудности, перестает быть главной ценностью для многих современных молодых людей, как юношей, так и девушек.

Следует отметить, что два качества личности, наиболее существенных в построении близких отношений, — эмпатия и рефлексия, традиционно более выражены у женщин, начиная с подросткового возраста. Причем как эмоциональный, так и интуитивный каналы эмпатии напрямую связаны с показателями гендерной стереотипии, которая выступает своеобразным ограничением («линзой» — по выражению С. Бем) в восприятии окружающих и себя.

Школа формирует прототип будущих гендерных отношений. Гендерно-специфические отношения проявляются как в повседневном общении с учащимися, так и в организации учебной деятельности. По данным Федеральной службы государственной статистики в 2010 году в системе отечественного образования работали 3 556 000 женщин и только 656 000 мужчин. Более того, количество мужчин с каждым годом уменьшается [16]. Преимущественно женский состав педагогических коллективов лишает мальчиков делового взаимодействия с мужчинами, деформирует их социальный опыт.

Таким образом, проведенный анализ проблемы с позиции гендерного подхода показал наличие некоторых трудностей и противоречий, разрешение которых может способствовать сохранению психологического здоровья участников образовательного процесса. Обозначим некоторые из них:

- противоречия между потребностью общества в учителях, способных эффективно выполнять возложенные на них функции и отсутствием гендерного компонента в содержании педагогического образования;

- наличие в современной педагогике различных концепций воспитания личности нового типа и низкий уровень разработанности гендерно-ориентированных методик и технологий;

- процесс феминизации сферы образования и социальной сферы в целом и негативные последствия этого явления.

В соответствии с отмеченными проблемами можно наметить следующие направления внедрения гендерного подхода в отечественное образование:

- создание соответствующих организационно-педагогических условий, обеспечивающих раскрытие потенциала каждого ученика, независимо от его пола;

- управление гендерной социализацией в школе и организация учебного процесса на основе идей гендерного равенства;

- анализ и самосовершенствование учителем собственной педагогической деятельности с учетом гендерного подхода;

- развитие гендерной чувствительности и толерантности участников образовательного процесса.

Не претендуя на полноту решения заявленной проблемы, отметим, что авторами статьи с 1996 года осуществляется системная работа по внедрению гендерного подхода в образование: проведены исследования и защищены диссертационные исследования по гендерной проблематике, гендерный подход интегрирован в содержание профессиональной подготовки педагогов-психологов, разработаны и внедрены в деятельность образовательных учреждений

Республики Мордовия программы социально-психологических тренингов для старшеклассников и родителей, программа курса «Гендерная психология» для общеобразовательных школ, опубликовано учебное пособие «Гендерная педагогика и психология» [5].

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
2. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.
3. Всемирная организация здравоохранения [электронный ресурс]: <http://www.who.int/features/qa/62/ru/index.html>.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром психологического выгорания и его профилактика / Н.Е. Водопьянова // Психология профессионального здоровья / Под ред. С.Г. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – С. 359.
5. Гендерная педагогика и психология: учеб. пособие / Под ред. О.И. Ключко. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. – 156 с.
6. Дворецкая М.Я. Жизненное самоопределение и мировоззрение личности как основа профессионального здоровья / М.Я. Дворецкая // Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – С. 160–185.
7. Дубровина И.В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1998. – 176 с.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
9. Клёцина И.С. Гендерная социализация: учеб. пособие / И.С. Клёцина. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
10. Ключко О.И. Интегративные тенденции в современной науке и образовании (на примере гендерного подхода) / О.И. Ключко. – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2009. – С. 73, 81–83.
11. Ключко О.И. Гендерный анализ жизненных перспектив младших школьников и подростков / О.И. Ключко, Е.И. Татюшева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: мат-лы всерос. научн.-практ. конфер. (27 апреля 2010 г., Саранск). – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. – С. 76–80.
12. Кон И.С. Маскулинность как история / И.С. Кон // Гендерные проблемы в общественных науках / Отв. ред. И.М. Семашко. – М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2001. – С. 9–37.
13. Кочубей Б. Детские тревоги: в школе и дома / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – 1988. – № 10. – С. 36–38.
14. Кочубей Б. Детские тревоги: что, откуда, почему? / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – 1988. – № 7. – С. 29–32.
15. Кочубей Б. Снимем маску с тревоги / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – 1988. – № 11. – С. 34–36.
16. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [электронный ресурс]: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite>.

17. *Пахальян В.Э.* Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 294 с.
18. *Подлесова Н.* Время тревог. Тревоги времени / Н. Подлесова, И. Руденко // *Семья и школа.* – 1999. – № 5–6. – С. 14–16.
19. *Попова Л.В.* Гендерная социализация в детстве (или Что нужно знать воспитателям о том, как девочки и мальчики научаются «быть женщинами и мужчинами») / Л.В. Попова // *Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика* / Под ред. Л.В. Штылевой. – Ч. 1. – Мурманск: ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. – С. 40–48.
20. *Попова Л.В.* Как школа может содействовать реализации способностей одарённых девочек / Л.В. Попова, Н.А. Орешкина // *Педагогическое обозрение.* – 1995. – № 3. – С. 41–46.
21. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
22. *Раншбург Й.* Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
23. *Реан А.А.* Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
24. *Регуш Л.А.* Подросток в эпоху перемен / Л.А. Регуш, А.Л. Лихтарников // *Психология современного подростка* / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
25. *Слободчиков В.И.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // *Вопросы психологии.* – 2001. – № 4. – С. 91–105.
26. *Хусаинова Р.М.* Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Хусаинова. – Казань, 2006. — 24 с.
27. *Хухлаева О.В.* Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2003. – 172 с.
28. *Шувалов А.В.* Гуманитарно-антропологические теории психологического здоровья / А.В. Шувалов // *Вопросы психологии.* – 2004. – № 6. – С. 18–33.
29. *Eagly A.H.* Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature / A.H. Eagly, V.J. Steffen // *Psychological Bulletin.* – 1986. – Vol. 100, № 3. – P. 309–330.

Literatura

1. *Berkovicz L.* Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol' / L. Berkovicz. – SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2002. – 512 s.
2. *Vershlovskij S.G.* Pedagog e'poxi peremen, ili kak reshayutsya segodnya problemy professional'noj deyatel'nosti uchitelya / S.G. Vershlovskij. – M.: Sentyabr', 2002. – 159 s.
3. Vsemirnaya organizaciya zdrazvooxraneniya [e'lektronny'j resurs]: <http://www.who.int/features/qa/62/ru/index.html>.
4. *Vodop'yanova N.E.* Sindrom psixologicheskogo vy'goraniya i ego profilaktika / N.E. Vodop'yanova // *Psixologiya professional'nogo zdorov'ya* / Pod red. S.G. Nikiforova. – SPb.: Piter, 2006. – S. 359.

5. Gendernaya pedagogika i psixologiya: ucheb. posobie / Pod red. O.I. Klyuchko. – Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 2005. – 156 s.
6. *Dvoreczkaya M.Ya.* Zhiznennoe samoopredelenie i mirovozzrenie lichnosti kak osnova professional'nogo zdorov'ya / M.Ya. Dvoreczkaya // Psixologiya professional'nogo zdorov'ya: ucheb. posobie / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb.: Piter, 2006. – S. 160–185.
7. *Dubrovina I.V.* Rukovodstvo prakticheskogo psixologa: psixicheskoe zdorov'e detej i podrostkov v kontekste psixologicheskoy sluzhby' / I.V. Dubrovina. – M.: Akademiya, 1998. – 176 s.
8. *Il'in E.P.* E'mocii i chuvstva / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2001. – 752 s.
9. *Klyocina I.S.* Gendernaya socializaciya: ucheb. posobie / I.S. Klyocina. – SPb.: Izd. RGPU im. A.I. Gercena, 1998. – 92 s.
10. *Klyuchko O.I.* Integrativny'e tendencii v sovremennoj nauke i obrazovanii (na primere gendernogo podxoda) / O.I. Klyuchko. – Saransk: MGPI im. M.E. Evsev'eva, 2009. – S. 73, 81–83.
11. *Klyuchko O.I.* Genderny'j analiz zhiznenny'x perspektiv mladshix shkol'nikov i podrostkov / O.I. Klyuchko, E.I. Tatyusheva // Aktual'ny'e problemy' i perspektivy' razvitiya sovremennoj psixologii: mat-ly' vseros. nauchn.-prakt. konfer. (27 aprelya 2010 g., Saransk). – Saransk: Mordov. gos. ped. in-t, 2010. – S. 76–80.
12. *Kon I.S.* Maskulinnost' kak istoriya / I.S. Kon // Genderny'e problemy' v obshhestvenny'x naukax / Otv. red. I.M. Semashko. – M.: In-t e'tnologii i antropologii RAN, 2001. – S. 9–37.
13. *Kochubej B.* Detskie trevogi: v shkole i doma / B. Kochubej, E. Novikova // Sem'ya i shkola. – 1988. – № 10. – S. 36–38.
14. *Kochubej B.* Detskie trevogi: chto, otkuda, pochemu? / B. Kochubej, E. Novikova // Sem'ya i shkola. – 1988. – № 7. – S. 29–32.
15. *Kochubej B.* Snimem masku s trevogi / B. Kochubej, E. Novikova // Sem'ya i shkola. – 1988. – № 11. – S. 34–36.
16. Oficial'ny'j sayt Federal'noj sluzhby' gosudarstvennoj statistiki [e'lektronny'j resurs]: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite>.
17. *Paxal'yan V.E'.* Razvitie i psixologicheskoe zdorov'e. Doshkol'ny'j i shkol'ny'j vozrast / V.E'. Paxal'yan. – SPb.: Piter, 2006. – 294 s.
18. *Podlesova N.* Vremya trevog. Trevogi vremeni / N. Podlesova, I. Rudenko // Sem'ya i shkola. – 1999. – № 5–6. – S. 14–16.
19. *Popova L.V.* Gendernaya socializaciya v detstve (ili Chto nuzhno znat' vospitate-lyam o tom, kak devochki i mal'chiki nauchayutsya «by't' zhenshinami i muzhchinami») / L.V. Popova // Genderny'j podxod v doshkol'noj pedagogike: teoriya i praktika / Pod red. L.V. Shty'levoj. – Ch. 1. – Murmansk: OU KRCDO i RZh, 2001. – S. 40–48.
20. *Popova L.V.* Kak shkola mozhet sodejstvovat' realizacii sposobnostej odaryonny'x devochek / L.V. Popova, N.A. Oreshkina // Pedagogicheskoe obozrenie. – 1995. – № 3. – S. 41–46.
21. *Prixozhan A.M.* Trevozhnost' u detej i podrostkov: psixologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika / A.M. Prixozhan. – M.: Moskovskij psixologo-social'ny'j institut; Voronezh: MODE'K, 2000. – 304 s.
22. *Ranshburg J.* Sekrety' lichnosti / J. Ranshburg, P. Popper. – M.: Pedagogika, 1983. – 160 s.
23. *Rean A.A.* Psixologiya poznaniya pedagogom lichnosti uchashhixsya / A.A. Rean. – M.: Vy'sshaya shkola, 1990. – 80 s.

24. *Regush L.A.* Podrostok v e'poxu peremen / L.A. Regush, A.L. Lixtarnikov // *Psixologiya sovremennogo podrostka* / Pod red. L.A. Regush. – SPb.: Rech', 2005. – 400 s.
25. *Slobodchikov V.I.* Antropologicheskij podxod k resheniyu problemy' psixologicheskogo zdorov'ya detej / V.I. Slobodchikov, A.V. Shuvalov // *Voprosy' psixologii.* – 2001. – № 4. – S. 91–105.
26. *Xusainova R.M.* Zavisimost' psixologicheskogo zdorov'ya uchitelya ot vozrasta i stazha pedagogicheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / R.M. Xusainova. – Kazan', 2006. — 24 s.
27. *Xuxlaeva O.V.* Korrekciya narushenij psixologicheskogo zdorov'ya doskol'nikov i mladshix shkol'nikov / O.V. Xuxlaeva. – M.: Akademiya, 2003. – 172 s.
28. *Shuvalov A.V.* Gumanitarno-antropologicheskie teorii psixologicheskogo zdorov'ya / A.V. Shuvalov // *Voprosy' psixologii.* – 2004. – № 6. – S. 18–33.
29. *Eagly A.H.* Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature / A.H. Eagly, V.J. Steffen // *Psychological Bulletin.* – 1986. – Vol. 100, № 3. – P. 309–330.

*G.A. Vinokurova,
O.I. Klyutchko,
N.F. Sukhareva*

Gender Approach to Studying Psychological Health of Educational Process Participants

The article considers psychological health indicators of educational process participants — pupils and teachers. Nowadays education is looked upon as the person's psychic and psychological health hazardous zone. The gender approach used for the data analysis allows ascertaining a number of peculiarities of boys', girls' and teachers' psychological health and noticing tendencies within each group.

Key words: gender; gender socialization; psychological health; educational process.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

С.И. Карпова

Модель образовательного учреждения для работы с одаренными детьми

В статье освещается опыт работы создания модели гимназии в Одинцовском муниципальном районе Московской области для работы с одаренными детьми в аспекте основных современных тенденций развития общего среднего образования.

Ключевые слова: гимназия; основополагающие концептуальные документы; индивидуализация образовательного процесса; личностно-ориентированный подход; федеральная целевая программа «Одаренные дети»; гуманитаризация образования; вариативность учебного плана.

Анализ материалов исследований и практического материала по проблеме детской одаренности, собранного в результате многолетней реализации федеральной целевой программы «Одаренные дети», действующей в нашей стране, позволил актуализировать содержание новой программы и сформулировать дальнейшие направления работы на следующем этапе, включающие:

- механизмы поиска и выявления одаренных детей в разных регионах России;
- систему олимпиад, интеллектуальных, творческих и спортивных соревнований школьников, доступных талантливым детям, ограниченным в физических возможностях, сиротам, а также детям из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- формирование региональных и общероссийского банка данных одаренных детей России («Банк талантов»), показавших высокие результаты в интеллектуальных и творческих соревнованиях школьников;
- создание сети бесплатных специализированных образовательных учреждений, ориентированных на работу с одаренными детьми, действующих при ведущих вузах РФ, а также сети центров детского и юношеского творчества.

С целью предоставления одаренным детям возможности получения качественного образования планируется разработать механизмы учета индивидуальных достижений обучающихся при приеме в специализированные образовательные учреждения для одаренных детей, центры детского и юношеского творчества и

в вузы РФ. Также предполагается в рамках программы оказание поддержки летним предметным школам для победителей региональных, межрегиональных и всероссийских олимпиад, учреждениям дополнительного образования заочной, очно-заочной и дистанционной форм, ориентированным на работу со школьниками из малых городов и сельской местности и позволяющим школьникам, независимо от места проживания, осваивать программы профильной подготовки. Предусматривается и поддержка талантливых учителей, реализующих инновационные образовательные методики и добившихся особых успехов в подготовке школьников к интеллектуальным соревнованиям. С этой целью планируется создание при ведущих вузах страны факультетов и центров подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей.

Таким образом, обновленная Федеральная комплексная программа «Одаренные дети» на 2011–2015 годы выступит гарантом продолжения в стране работы по формированию системы государственной поддержки одаренных детей, созданию на всех уровнях действующего механизма социальных и психолого-педагогических условий для их развития и обучения.

Динамика социально-экономической и общественной жизни Одинцовского муниципального района — одного из ведущих районов Московской области — свидетельствует о возрастающей необходимости анализа имеющихся интеллектуальных ресурсов местного сообщества, среди которых важное место занимает проблема детского образования и детской одаренности. В контексте основных направлений государственной политики в области образования в Одинцовском районе была разработана и утверждена собственная муниципальная целевая программа «Одаренные дети» на период до 2020 года, призванная обеспечить благоприятные условия для создания единой муниципальной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Основными целями долгосрочной муниципальной программы «Одаренные дети» стали:

- реализация психолого-педагогической концепции обучения и развития одаренных детей в Одинцовском муниципальном районе;
- создание в районе модели общеобразовательного учреждения для работы с одаренными детьми.

Согласно Постановлению главы Одинцовского муниципального района (от 29.10.2007 г. № 192) гимназия Одинцовского гуманитарного института вошла в список образовательных учреждений, призванных на практике реализовывать цели и задачи муниципальной целевой программы «Одаренные дети» на период до 2020 года. Будучи одним из звеньев системы непрерывного многоуровневого образования в Одинцовском гуманитарном институте, гимназия как его структурное подразделение осуществляет обучение детей с 1-го по 11-й классы по программам начального общего, основного общего и среднего полного (общего) образования.

Здание гимназии, построенное по проекту заслуженного архитектора России В.И. Степанова, имеет особую инфраструктуру, позволяющую эффективно функционировать в режиме полного дня (с 8.00. до 20.00), и предоставляет школьникам возможность для обучения как по программам общего среднего, так и дополнительного образования художественно-эстетического и спортивного направлений. Включение в образовательный процесс программ дополнительного образования способствует реализации комплексного подхода к проблеме выявления, обучения и воспитания одаренных детей в аспекте обеспечения им благоприятных условий для развития и совершенствования присущих им видов одаренности.

Интересен как внешний, так и внутренний облик гимназии. Четырехэтажное круглой формы здание вызывает ассоциацию с фантастическим образом инопланетного космического корабля — «тарелки», общей площадью более 116 000 кв. м. Внутренний облик здания также имеет яркую, необычную для типового здания общеобразовательной школы, структуру. На первом этаже располагаются: большой выставочный зал, зимний сад с экзотическими растениями и небольшой бассейн с фонтаном, зрительный зал на 450 посадочных мест, оснащенный современным информационно-техническим и звуковоспроизводящим оборудованием; 5 кабинетов технологии (столярные, слесарные, радиомонтажные и швейные мастерские, кабинет кулинарии); столовая на 378 посадочных мест. На втором этаже: кабинеты начальной школы с игровыми комнатами, в каждой из которых есть телевизор и видеомагнитофон, компьютер и удобная детская мебель; кабинеты предметного обучения, лекционный зал, спортивный зал (общей площадью 523 кв. м. с двумя раздевалками, душевыми и тренерскими комнатами); библиотека с читальным залом, медиатека и малый зимний сад. На третьем этаже расположены учебные кабинеты естественнонаучного цикла (химии, физики, биологии с лаборантскими комнатами), кабинеты информатики; большой хореографический зал, студии художественного и народного творчества, кабинет музыкального и изобразительного искусства, кабинеты иностранного языка. На четвертом этаже — лингафонные кабинеты и информационный ресурсный центр. Все классные комнаты, начиная с начальной школы, оснащены интерактивным оборудованием.

В большой специальной пристройке к основному зданию гимназии расположен спортивно-оздоровительный блок, включающий: медицинский кабинет, процедурную комнату, стоматологический кабинет, массажный кабинет, кабинет психолога; тренажерный зал и бассейн с двумя плавательными чашами.

Современное оснащение учебно-материальной базы и научно-методическое сопровождение образовательного процесса, ориентированные на работу с учащимися, обладающими повышенной мотивацией к учебной, спортивной и творческой деятельности, заслужили высокую оценку Президента Российской Федерации Д.А. Медведева во время его визита в гимназию 14 октября 2008 года. Всем запомнились его слова: «Это одна из лучших школ, что у нас есть в России».

Предмет деятельности гимназии — создание модели общеобразовательного учреждения в Одинцовском муниципальном районе для работы с одаренными детьми, мотивированными на достижение успеха в учебной, интеллектуальной и творческой деятельности.

Миссия образовательной программы гимназии заключается в создании оптимальных психолого-педагогических и информационно-технических условий для обучения и воспитания учащихся, в максимальной степени обеспечивающих развитие их интеллектуального и творческого потенциала посредством реализации воспитательно-образовательной работы по углубленным развивающим общеобразовательным программам повышенного уровня сложности, а также программам дополнительного образования художественно-эстетического и спортивного направлений.

Разработка образовательной программы гимназии осуществляется на основе следующих принципов:

– принципа индивидуализации, предусматривающего уровневую дифференциацию содержания обучения с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся на основе конкретных условий гимназии (кадровых, учебно-методических, информационно-технических и т.д.);

– принципа интеграции содержания программ основного и дополнительного образования.

Целевое назначение образовательной программы гимназии ориентировано на формирование широко образованной интеллектуальной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук, к осознанному выбору и успешному освоению профессиональных образовательных программ.

Концептуальные положения образовательной программы гимназии исходят из основных теоретических положений научного проекта «Рабочая концепция одаренности» (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушинский, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин и др.). Рассматривая одаренность как интегральное суммарное личностное свойство, авторы Концепции обращают внимание на ее динамическую характеристику (то есть развивающуюся в деятельности) и особую роль личностных качеств в уровне проявления одаренности. По мнению авторов Концепции, именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование.

А сущность понятий «детская одаренность» или «дети с признаками одаренности» не предполагает селекции, а указывает на то, что каждый ребенок имеет определенный интеллектуально-творческий потенциал, который можно и необходимо развить в процессе грамотной педагогической работы [4].

Данное положение находит свое подтверждение в работах, посвященных вопросам диагностики развития и обучения одаренных детей (В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, А.И. Савенков, М.А. Холодная, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева, Дж. Рензулли, А. Танненбаум, Дж. Фельдхусен, К. Хеллер и др.). В исследова-

ниях обращается внимание на роль и значение внешних факторов для развития одаренности, таких как воспитание, технологии обучения, окружающая среда и пр. [5]. Отмечается, что высокие результаты деятельности, подтверждающие наличие признаков одаренности, во многом зависят от степени сформированности личностных качеств учащихся (целеустремленность, настойчивость в достижении цели, мотивация, ответственность, альтруизм, дружелюбие, сочувствие и сопереживание, позитивная самооценка и уверенность в себе, адекватный уровень притязаний и др.), наличие которых способствует адаптации одаренных детей в социуме, помогает противостоять негативным влияниям окружающей среды.

Создание в социокультурной среде гармоничных психолого-педагогических условий обучения и воспитания позволяет обеспечить максимальную продуктивность этих процессов в проявлении потенциальной (скрытой) одаренности и достижении учащимися стабильно высоких результатов в различных видах деятельности.

Таким образом, в развитии одаренности, наряду с образовательными задачами, подчеркивается значимость решения воспитательных задач, поскольку на первый план выходит проблема становления личности и формирования социально-педагогических условий ее воспитания и развития. В связи с этим особую важность приобретает интегрированный подход к образованию одаренных детей, предполагающий комплексное исследование образовательной среды с одновременным изучением его составляющих для обеспечения целостного развития одаренной личности [6].

Анализ научных исследований, посвященных проблеме обучения и воспитания одаренных детей, а также отечественного практического опыта работы с одаренными детьми во многих образовательных учреждениях, постоянно освещаемого в СМИ, позволил педагогическому коллективу гимназии определить основные подходы к структуре учебного процесса, разработке содержания учебных программ, приоритетным методам обучения.

Содержание образования в гимназии строится на основе гуманитарной базы программ основного общего и среднего (полного) общего образования повышенного уровня сложности.

Гуманитаризация образования обеспечивается:

- нацеленностью содержания, организации и технологии обучения на общекультурное развитие личности, формирование мировоззрения и гуманистического сознания, усвоение универсальных способов познания действительности, овладение средствами мыслительной деятельности;
- расширением и углублением программ базовых общеобразовательных областей знаний, их логическим продолжением в индивидуальном компоненте учебного плана.

Вариативность учебного плана гимназии реализуется за счет:

- индивидуально выбранного гимназией набора предметов и курсов каждого модуля, обеспечивающих интеллектуальное, нравственное развитие личности;

- введения программ, формирующих знания на уровне инвариантных понятий в рамках индивидуального компонента учебного плана.

Обучение строится на основе гибких форм организации учебно-воспитательного процесса, способствующих формированию интеллекта, навыков исследовательского труда, ориентированных на личностные способности обучающихся и их развитие через различные виды деятельности, допускающие право их выбора самими обучающимися.

Содержание гимназического образования понимается как универсальное в своей основе, то есть образование — преемник классического, которое предоставляет ученику возможность овладеть способами интеллектуальной и исследовательской деятельности, языками, позволяющими ему в текстах, относящихся к различным областям предметного знания, понимать системообразующие аксиомы; развивает способность к быстрой профилизации, адаптации к дальнейшей жизни в быстро меняющихся социально-экономических условиях современной жизни.

В соответствии с профилем института гимназия реализует следующие направления содержания образования: филологическое (иностраный язык); социальное (история); гуманитарное (литература); информационно-технологическое (информатика); экономическое (экономика).

Основные требования к содержанию учебных программ предусматривают:

- изучение широких (глобальных) тем и проблем на основе интереса одаренных детей к универсальному и общему образованию, их повышенного стремления к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

- междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания;

- изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемному типу обучения и т.д., формирующих навыки и методы исследовательской работы;

- углубленное изучение тем, выбранных самим ребенком;

- гибкость и вариативность учебного процесса, его содержания, форм и методов обучения, корректировку учебного процесса самими детьми с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

- активное развитие самостоятельности в учении, опирающееся на свободное использование разнообразных источников и способов получения информации;

- обучение детей правильной оценке результатов своей работы с помощью содержательных критериев, формирование навыков публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности.

Данные исследований и практика работы с одаренными детьми свидетельствуют о том, что в их обучении ведущее место принадлежит методам творческого характера (проблемным, поисковым, эвристическим, исследо-

вательским, проектным) в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы.

Организация исследовательской и проектной деятельности учащихся – важная составная часть образовательного процесса в гимназии. Большие возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете. Информационно-техническое оснащение (более 150 компьютеров), наличие в гимназии общей с институтом локальной сети интернет, богатый библиотечный фонд, включающий около 60 000 экземпляров научной, учебной и художественной литературы, предоставляет учащимся возможность быстрого получения больших объемов информации из разнообразных источников.

Учебный план гимназии предусматривает участие всех гимназистов с 1-го по 10-й классы в проектно-исследовательской деятельности. Перечень учебных дисциплин промежуточной аттестации в каждом классе включает подготовку и публичную защиту индивидуального или группового проекта учащихся.

В настоящее время в гимназии действует Гимназическое научное общество (ГНО) двух уровней: начального общего образования («ГНОМ») и основного общего образования («ГИМ»). В структуру ГНО входят 7 предметных секций: начальная школа, естественнонаучная, социальная, математики и информатики, гуманитарная, филологическая и секция технологии. К деятельности секций широко привлекаются преподаватели кафедр института: ежегодно на кафедрах утверждается список тем для исследований учащихся гимназии и назначается научный руководитель из числа преподавателей вуза. Целенаправленная, планомерная и систематическая совместная с преподавателями вуза работа в научном обществе предоставляет учащимся гимназии возможности для осознания методологии научного исследования, помогает к старшей ступени гимназии (10 кл.) сформировать навыки самостоятельной исследовательской работы, что впоследствии облегчит гимназистам освоение программ высшего профессионального образования. Ежегодно ученики гимназии участвуют в районных научно-практических конференциях, где становятся победителями и призерами.

В процессе формирования педагогического коллектива гимназии администрация института прежде всего ориентируется на **профессионально-личностные компетенции** педагогов для работы с одаренными детьми, такие как:

- знания об одаренности, ее видах, психологических основах, критериях и принципах выявления; знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; знания об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми; знания о направлениях и формах работы с одаренными детьми, о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей;

- умения и навыки в области разработки и реализации методов выявления одаренных детей на основе признаков одаренности;
- умения и навыки в области дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, их контингента и конкретных условий обучения;
- умения и навыки психолого-педагогического консультирования одаренных детей и их родителей;
- профессионально значимые личностные качества педагогов: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля; высокая и адекватная самооценка; стремление к личностному росту и т.д.

В соответствии с Соглашением о сотрудничестве между гимназией Одинцовского гуманитарного института и ГОУ Педагогической академией последиplomного образования Московской области гимназия стала кафедральным базовым образовательным учреждением Педагогической академии для реализации программы научно-методического сопровождения деятельности педагогов гимназии в работе с одаренными детьми. В процессе работы со специалистами Педагогической академии была составлена программа «Модель профессионального развития педагогов в условиях проектно-исследовательской деятельности участников образовательного процесса». Цель данной Программы — создание психолого-педагогических и организационно-методических условий для проектно-исследовательской деятельности участников образовательного процесса.

Основные задачи программы:

- разработка учебно-методических материалов для работы с одаренными детьми;
- методика проектирования индивидуальных образовательных программ участников образовательного процесса;
- система социального партнерства, ориентированного на привлечение и использование ресурсов для формирования метапредметных компетенций гимназистов и профессионально-личностных компетенций педагогов гимназии;
- повышение профессионально-личностной компетентности педагогов гимназии;
- повышение качества образования гимназистов.

Результатами работы педагогического коллектива гимназии стало формирование банка авторских методических разработок педагогов, развивающих программ и технологий обучения одаренных детей.

Начиная с открытия гимназии в январе 2008 года, педагогами основного и дополнительного образования были составлены и получили положительную рецензию ведущих отечественных педагогических вузов 15 авторских программ учебных дисциплин.

Радуют высокие успехи учащихся гимназии в различных формах общественной аттестации (предметных олимпиадах, творческих фестивалях и кон-

курсах). Так, если в 2008 / 2009 учебном году 32 учащихся были победителями и призерами районных туров предметных олимпиад, то в 2009 / 2010 учебном году их количество возросло до 96 человек.

В соответствии с целями и задачами муниципальной целевой программы «Одаренные дети» воспитательно-образовательный процесс гимназии включает не только реализацию государственного стандарта среднего (полного) общего образования в первой половине дня, но и реализацию широкого перечня программ дополнительного образования во второй половине дня, предоставляя школьникам выбрать любое занятие в соответствии со своими интересами. **Миссия** дополнительного образования в гимназии заключается в создании оптимальных психолого-педагогических условий для развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся, развития их интересов и способностей.

Отдел дополнительного образования включает 25 педагогов, реализующих программы художественно-эстетического и спортивного направлений. Основная цель отдела — формирование системы работы педагогов дополнительного образования, обобщение и распространение их опыта для интеграции учебно-воспитательного процесса на основе содержания деятельности учащихся в первой и второй половины дня.

В гимназии реализуются следующие программы дополнительного образования:

художественно-эстетического направления:

«Декоративно-прикладное творчество»; «Ритмика — основы хореографии»; «Основы балетного искусства»; «Хоровое пение»; «Эстрадный вокал», «Театральное искусство»; «Изобразительное искусство и бумажная пластика»; «Компьютерный дизайн», «Детский оркестр», «Моделирование и конструирование швейных изделий»;

спортивного направления:

«Мини-футбол»; «Волейбол»; «Тхэквондо»; «Большой теннис», «Настольный теннис»; «Общефизическая подготовка»; «Плавание»; «Шахматы».

Система дополнительного образования предназначена для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей, позволяет обеспечить выявление, поддержку и развитие их интересов и способностей вне рамок строго регламентированной учебной деятельности.

Следует отметить, что творческая, насыщенная интересными событиями школьная жизнь, самоотдача преподавательского состава, высокие результаты участия гимназистов в различных формах общественной аттестации позволили найти понимание в среде родительской общественности и сформировать коллектив единомышленников, осуществляющий активную помощь в учебно-воспитательном процессе. Родители принимают участие в подготовке проектных и исследовательских работ, помогают в организации экскурсий для сбора материала в различные города и организации (вплоть до посещения учащимися Правительства РФ, Государственной Думы с интервьюированием видных по-

литических деятелей), активно участвуют в работе родительских конференций, семинаров и т.д. Систематическое освещение в районных СМИ результатов деятельности гимназии вызывает интерес со стороны общественности к проблеме воспитания и обучения одаренных школьников, а у учащихся гимназии формирует чувство гордости за свою школу.

В целом, **ожидаемые результаты** работы гимназии определяются уровнем их соответствия запланированным показателям социально-экономической эффективности реализуемой в гимназии долгосрочной целевой программы Одинцовского муниципального района «Одаренные дети» на период до 2020 года, а именно:

- ежегодный выпуск 2–4-х диагностических методик выявления интеллектуально-одаренных детей;
- ежегодные публикации 5–10 творческих работ учащихся по итогам научно-практических конференций;
- ежегодный выпуск 2 авторских образовательных программ педагогов и перспективных технологий обучения одаренных детей;
- 100% участников ЕГЭ с результатом выше среднего количества баллов по каждой учебной дисциплине;
- 100% выпускников, поступивших в вузы;
- ежегодный рост на 1–2% победителей и призеров районных, областных и всероссийских олимпиад, конкурсов, смотров;
- доведение до 100% учебно-методической и информационно-технической обеспеченности образовательного учреждения к 2020 году.

Надеемся, что сложившийся коллектив единомышленников (педагогов, учащихся, родителей) поможет достичь должного уровня и создать в районе модель школы для обучения и воспитания одаренных детей.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Сайт Министерства образования и науки России. – www.mon.gov.ru.
2. Концепция Федеральной целевой программы «Одаренные дети» на 2007–2010 годы // Сайт «Российской газеты». – www.rg.ru/2007/02/02/deti-rossii-dok.html.
3. Федеральная программа «Одаренные дети» должна продолжать свою работу. Публикация РИА Новости — Информационное агентство // Сайт информационного агентства РИА Новости. – <http://www.rian.ru>.
4. Рабочая концепция одарённости / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 1998. – 234 с.
5. Рензулли Дж.С. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей / Дж.С. Рензулли, С.М. Рис // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
6. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

7. Программа развития системы образования Одинцовского муниципального района. – Одинцово, 2007.

Literatura

1. Konceptsiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda // Sajt Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossii. – www.mon.gov.ru.
2. Konceptsiya Federal'noj celevoj programmy' «Odarenny'e deti» na 2007–2010 gody' // Sajt «Rossijskoj gazety'». – www.rg.ru/2007/02/02/deti-rossii-dok.html.
3. Federal'naya programma «Odarenny'e deti» dolzhna prodolzhat' svoju rabotu. Publikaciya RIA Novosti — Informacionnoe agentstvo //Sajt informacionnogo agentstva RIA Novosti. — <http://www.rian.ru>.
4. Rabochaya konceptsiya odaryonnosti / Pod red. V.D. Shadrikova. – M.: Magistr, 1998. – 234 s.
5. *Renzulli Dzh.S.* Model' obogashhennogo shkol'nogo obucheniya: prakticheskaya programma stimulirovaniya odarenny'x detej / Dzh.S. Renzulli, S.M. Ris // *Sovremenny'e konceptcii odarennosti i tvorchestva* / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – M., 1997.
6. *Savenkov A.I.* Odaryonny'e deti v detskom sadu i shkole / A.I. Savenkov. – M.: Akademiya, 2000. – 232 s.
7. Programma razvitiya sistemy' obrazovaniya Odinczovskogo municipal'nogo rajona. – Odinczovo, 2007.

S.I. Karpova

A Model of Educational Institutions for Gifted Children

This paper recounts the experience of creating a model of gymnasium in the Odintsovo municipal district (Moscow region) to work with gifted children in compliance with the main contemporary trends in comprehensive secondary education development.

Key-words: gymnasium; fundamental conceptual documents; individualization of educational process; student-centered approach; the federal target program «Gifted children»; humanization of education; curriculum variability.

**Л.В. Ассуирова,
Е.А. Сахарова**

Методические приемы работы над определением в начальной школе

В статье рассматриваются способы формирования речевых способностей младших школьников создавать высказывания на основе модели — определения. Наряду с теоретическими вопросами (что такое определение, разновидности определения, функции определения) в статье даются практические рекомендации по подготовке младших школьников к использованию разных видов определения в речи.

Ключевые слова: речевые способности; речь; определение; род; вид.

Важнейшее условие, обеспечивающее речевое общение, — овладение ребенком разными моделями предложений, по образцу которых он строит конкретные высказывания (М.Р. Львов, М.С. Соловейчик и другие). Труды античных (Аристотель, Квинтилиан, Цицерон), русских (Н.Ф. Кошанский, М.В. Ломоносов) и современных исследователей языка и речи (В.И. Аннушкин, А.А. Волков, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, Ю.В. Рождественский) показывают, что коррекцию и развитие связной речи можно осуществить посредством логической и риторической модели — определения.

Аристотель утверждал, что определение — это «высказывание, объясняющее, что есть данная вещь. Определение есть речь, обозначающая суть бытия (вещи). Оно заменяет имя речью или речь речью, ибо можно дать определение тому, что выражено речью» [1: с. 352].

Н.Ф. Кошанский называет определение (Definitio) «самым труднейшим и полезнейшим из источников Изобретения. Кто научится определять предметы, тот будет ясно понимать их и доказывать. Неправильное определение влечет и ложные заключения. Вот способ составлять определение: отнесите предмет ваш к ближайшему роду или целому и найдите в предмете частное отличие, которое одному только ему бесспорно принадлежит.

Например: «Что есть человек? (Ближайший род его есть животное). Чем отличается он ото всех животных? (разумом, даром слова и бессмертною душою). Итак, определение: Человек есть животное, одаренное разумом, словом и бессмертною душою» [5: с. 54].

По словам А.К. Михальской, «в классической риторической традиции определение (дефиниция, или экспликация) предмета речи занимает в структуре речи одно из почетных первых мест, следуя чаще всего сразу после вступления или после вступления и повествования. Определение предмета речи — не только

риторическое место, топ, служащий изобретению содержания речи, но и неперенное условие ее ясности, непротиворечивости, а также одна из традиционных «частей» речи, важнейший элемент ее структуры» [6: с. 135].

Определение — прекрасное средство против неясности наших понятий и рассуждений, оно сводит неизвестное к известному, отличает и отграничивает определяемый предмет от всех иных; раскрывает сущность определяемых предметов, указывает те их основные признаки, без которых они не способны существовать и от которых в значительной мере зависят все иные их признаки; помогает в усвоении знаний, углубляя и уточняя изучаемый материал [2: с. 128].

В логике данная модель характеризуется следующим образом:

«Отношение род – вид между понятиями позволяет определить еще одну операцию, связанную с раскрытием содержания и установлением объема понятий, — операцию определения. Определение — это логическая операция, заключающаяся в придании описательному термину точного смысла и восстановлении его предметного значения. Выражение языка, к которому относится определение, называется определяемым. В свою очередь, выражение, устанавливающее смысл и значение определяемого, называется определяющим. В научной и учебной практике, в повседневной жизни встречаются различные познавательные ситуации, в которых возникает потребность в определении. Это ситуации, когда в процессе развития какой-то науки возникает потребность ввести новый термин для обозначения принципиально новых, ранее не встречавшихся явлений или предметов. Такое положение может возникнуть не только в науке, но и в любой сфере человеческой жизни с появлением какого-либо нового рода деятельности. В этом случае необходимо, во-первых, придать ему смысл в рамках данной отрасли знания, и во-вторых, четко установить предметное значение используемого термина, например подобного определения: “Армреслинг — это борьба на руках”» [3: с. 64].

О любом предмете можно составить множество определений. В то же время содержащиеся в определениях знания объективно призваны отражать: как предмет обозначается; какова его природа, существенные связи и функции; какова его суть и закон развития.

Однако в настоящее время ни в одном из изучаемых школьных предметов учащиеся начальной школы не знакомятся с логической структурой определений: они просто заучивают огромное их число. И если ученик что-то забывает в определении, он не может путём логического рассуждения восстановить забытое, так как не знает структуры определений, не владеет правилами их построения.

При том, что определение требует точности передачи содержания понятия, в нем может быть отражено отношение автора к тому, о чем он говорит или пишет. Допустим, автор высказывает свою точку зрения на то, что такое «жанр», при этом он непременно вводит определение предмета речи:

«Жанры исследуются. Жанры передают идеологический опыт от поколения к поколению.

Жанр — тип социального поведения человека, всегда видящего себя на фоне многообразной и пестрой общественной жизни. Жанр выделяет его из толпы, одновременно и родня, и сближая его со всеми и каждым» (В. Турбин).

Определение может быть более глубоким и менее глубоким, его глубина зависит прежде всего от уровня знаний об определяемом предмете. Чем лучше и глубже мы его знаем, тем больше вероятность, что нам удастся создать хорошее определение. Определения могут быть явными и неявными. Под явными определениями традиционно понимаются логические определения; под неявными — выразительные определения, включающие в себя образ (риторические).

Всякий отрывок текста, всякий контекст, в котором встречается интересующее нас имя — в некотором смысле неявное его определение. Контекст ставит имя в связь с другими именами и тем самым косвенно раскрывает его содержание. Структура данной модели такова: определить предмет речи — значит назвать общий род и видовое, специфическое его отличие от других предметов того же рода (признак, признаки):

«Урок — учебный час, посвященный отдельному предмету».

«Технология — совокупность производственных методов и процессов в определенной системе производства, а также научное описание способов производства».

Существует несколько разновидностей определения: определение через родовидовую характеристику (логическое определение); определение, основанное на перечислении свойств предмета речи; определение, основанное на использовании метафоры (риторическое определение); определение, основанное на перечислении составных частей предмета речи (по Л.В. Ассиуровой, А.К. Михальской).

Рассмотрим названные разновидности.

1. Самое распространенное, точное, ясное — определение, созданное на основе родовидовых отношений. Его называют логическим определением. Структурно подобное определение представляет собой предложение из двух частей: в первой части назван предмет речи (родовое или видовое понятие), во второй — истолкование его через родовое или видовое понятие:

«Гранит — очень прочная, тяжелая горная порода серого или темно-красного цвета».

Все приведенные выше примеры — явные определения, которые устанавливают объем понятия. Подобное определение используется при введении информации, когда перед объясняющим стоит цель внести понятие, истолковать его (и в устном, и в письменном варианте):

«Корень слова — это единое лексическое значение, лежащее в основе происхождения групп родственных слов, образующихся в процессе словообразования и часто имеющее морфологическое воплощение в виде одинаковой части этих слов».

«Абсцисса — горизонтальный отрезок линии от точки пересечения координатных осей до ординаты точки».

Это уникальная мыслительная и речевая модель, с помощью которой истолковываются предметы и понятия из разных областей знаний. Создание определений на основании родовидовой характеристики должно сводиться к умению правильно соотносить предмет речи с родовыми и видовыми понятиями.

Например, какие понятия являются родовыми для толкования понятия «школа»? Разумеется, «школа» в первую очередь будет определяться через родовые понятия «учебное заведение», «учебно-воспитательное учреждение».

Зная это соотношение, можно создать следующие определения:

«Школа — учебное заведение для получения образования».

«Школа — учебное заведение начального, основного и полного среднего общего, профессионального и специального образования».

2. Другим вариантом определения предмета речи может служить определение, созданное на основе перечисления свойств предмета речи. Например:

«Сердце — образ, который культура начала века лелеяла, вероятно, как лучшее свое достояние» (В. Турбин).

Отчасти здесь также есть родовые (видовые) отношения, но «сердце» как один из образов культуры и литературы XIX века определяется через свойства, присвоенные данному предмету речи литературой и автором.

Определение, созданное на основе перечисления свойств предмета речи, требует их предварительного выделения.

Если учитель намерен объяснить учащимся, что такое слова категории состояния, то он сначала выделит и познакомит их с такими свойствами этих слов, как: значение состояния, управление дополнением в форме дательного и родительного падежей, функция сказуемого в предложении. И уже после этого можно предложить детям определение:

«Категория состояния — знаменательная часть речи, которая обозначает состояние живых существ, природы, окружающей среды и отвечает на вопросы к а к? к а к о в о? Например: В лесу холодно и сыро».

Данный источник изобретения отличается именно двоякой возможностью: как выступать в роли предложения в составе фрагмента текста, так и представлять собой завершённый текст, даже если он состоит только из одного предложения, исчерпывающего смысл.

Выделение свойств зависит от автора определения, но оно ни в коем случае не относительно. Если это определение, призванное дать истолкование предмету речи, то оно обязательно должно опираться на действительно присущие предмету речи свойства.

3. Риторическое определение. Определение, имея структуру, подобную той, которая основывается на родовидовых отношениях, может содержать в себе метафору. В этом случае на месте родового понятия используется слово с переносным значением, при этом создается образное, яркое, выразительное определение. Например:

«Разговор — это здание, которое строится совместными усилиями» (А. Моруа).

Сравните: «Разговор — это процесс общения между двумя людьми». Оба определения точны, но второе — фактически точное и достаточно сухое, первое же отличается образностью.

«Непроверяемая безударная гласная — это маленький озорник, который может нас подвести» (Из объяснения учителя).

«Двойственна и цель эпитафии. Она оплакивает; слезы — окропляющая роса: жертве даруется вторичная жизнь» (В. Турбин).

«Эпитафия — серьезная печальная маска; неподвижное лицо человека, склонившегося у надгробия. Мадригал — улыбка. Легкое прикосновение: пожатие руки, поцелуй. Мадригал немножко лукавит, преувеличивает достоинства своих героев и героинь» (В. Турбин).

Как видим, и научные вопросы могут раскрываться с помощью риторического определения.

4. Определение может создаваться на основе перечисления составных частей предмета речи или названия одной части. Например:

«Литература — это мы, каждый из нас таит в себе всю мировую литературу. А прежде всего, может статься, русскую литературу начала прошлого века: дружеские братства, двунаправленная речь, миграция жанров, полемические крайности, ирония — словом, та энергия, которую сообщает общественной мысли барокко» (В. Турбин).

В данном отрывке два определения, основанных на частях: «Литература — это мы» и «русская литература начала прошлого века: дружеские братства, двунаправленная речь, миграция жанров, полемические крайности, ирония». По структуре, цели — это, безусловно, определения, но опорным, определяющим понятием здесь выступают составные части литературы, которые выделяет автор, руководствуясь своими соображениями.

Созданное на основе другого источника изобретения — деления целого на части — данное определение позволяет всесторонне и достаточно образно раскрыть содержание понятия или представить человека, рассуждающего о предмете речи. Безусловно, при создании подобных определений нужно знать и уметь пользоваться другим топосом — «часть — целое».

Умение составлять схему, демонстрирующую, из каких частей состоит предмет речи, позволит создавать определения на основе данной схемы. Например, составные части школы — ученики, учителя, уроки, перемены, школьные праздники и т.д. После схематичного выделения можно создать следующее определение: «Школа — это учителя и ученики, уроки и перемены, выученные уроки и дебют на школьном празднике...»

Можно выделить следующие функции данного источника изобретения.

1. Развертывание темы речи и передача информации.

Когда тема найдена, возникает проблема, связанная с тем, как ее распространить, раскрыть предмет речи. Одним из способов ее раскрытия может быть обращение к определению. Что из себя представляет предмет речи?

Далее в зависимости от стиля и жанра вы можете начать поиск материала для определения в научно-справочной литературе, а также других несущих информацию источниках, или в собственном «интеллектуально-творческом архиве».

В зависимости от цели речи могут быть созданы самые разные определения, которые послужат опорой для будущего текста.

Например, предмет речи — А.С. Пушкин.

«А.С. Пушкин — великий русский поэт начала XIX века».

«А.С. Пушкин — создатель бесценных для русской культуры произведений».

«А.С. Пушкин — реформатор русского языка».

Таким образом, тема начинает распространяться, определенный материал, который затем можно использовать в будущем тексте о поэте, найден.

2. Объяснение темы или предмета речи.

Определение служит способом раскрытия, объяснения нового понятия. Поэтому чаще всего определение идет в начале текста, а затем дается объяснение его, или наоборот — сначала слушатели или читатели подводятся к пониманию понятия, а затем предлагается его определение. Приведем пример. В современных словарях значение слова «оратор» определяется следующим образом: «Лицо, выступающее с речью на собрании; красноречивый человек, владеющий мастерством построения и произнесения речи перед широкой публикой. В древности же считалось, что “оратор должен обладать остроумием диалектика, мыслями философа, словами чуть ли не поэта, памятью законоведа, голосом трагика, игрою такой, как у лучших лицедеев” (Цицерон. Об ораторском искусстве). Оратор тем не менее не актер, при всем кажущемся сходстве их деятельности. Функции оратора разнообразнее: он и автор речи, и ее режиссер, и ее исполнитель, причем слово в его исполнении играет важнейшую роль. Жесты оратора не могут быть столь активными, а интонации столь выразительными, как у актера» (Педагогическая риторика).

3. Придание выразительности тексту.

«Надеюсь, теперь вы согласитесь со мной, что государство в том смысле, как знает и признает его наше время, не есть исконная существующая форма общественной жизни: государство в другом смысле не есть государство. Напротив, оно — явление довольно позднее в истории нового европейского человечества; многие века последнее жило в других формах, под преобладающим влиянием других союзов, прежде чем затянулось в суровые узы современного государства. Государство — создание времен, обильных враждой и ненавистью, бедных любовью, оно — дитя темных инстинктов, стихийных страстей человечества» (В. Ключевский).

Выделенное определение метафорично, то есть оно является риторическим, несмотря на то, что используется в учебно-научном стиле. В этом отрывке можно выделить конструкции, похожие на определения («а государство в другом смысле не есть государство»), но и в риторике, и в логике считается, что определение через отрицание не есть определение как таковое. Это именно отрицание.

4. Установление объема понятия.

«Упомянув в заголовке слово «культура», я должен пояснить, какого определения придерживаюсь. Двух. Одно — различающее цивилизацию как возделывание Среды, условий обитания и культуру как возделывание внутренней жизни человека, его души. Второе — культура есть совокупность интеллектуальных, мировоззренческих, этических и эстетических достижений. Как видим, определения эти сходятся в одно: главное в культуре — развитие, обогащение, совершенствование нематериальной жизни» (А. Солженицын).

Автор, передавая информацию, определяет рамки понятия «культура», чтобы слушатели или читатели воспринимали данный предмет речи так же, как и он. Особенно важно реализовывать данную функцию в том случае, если предмет речи — явление противоречивое, имеющее разные толкования.

Для овладения моделью «определение» необходимо:

1. Освоить мыслительные операции: а) отнесение понятия к роду; б) установление последовательности подчинения понятий; в) выделение видового отличия; г) проверка правильности определения.

2. Соблюдать необходимую последовательность действий, если мы хотим воспроизвести определение знакомого понятия или построить определение нового через род и видовое отличие: а) назвать определяемое понятие (термин); б) указать ближайшее родовое (по отношению к определяемому) понятие; в) перечислить свойства, выделяющие определяемые объекты из объема родового, то есть сформировать видовое отличие; г) проверить, выполнены ли правила определения понятия (соразмерно ли оно, нет ли порочного круга и т.д.).

3. Знать правила формулирования определений:

а) определение должно быть соразмерным (определяемое и определяющее понятия должны быть взаимозаменяемы). Это означает, что объемы определяемого и определяющего понятий должны совпадать. Это правило вытекает из того, что определяемое и определяющее понятия взаимозаменяемы;

б) в определении (или их системе) не должно быть порочного круга. Нельзя определять понятие через самоё себя (в определяющем не должно содержаться определяемого термина) или определять его через другое, которое, в свою очередь, определять через него. Например, содержит порочный круг определение: «Равные треугольники — это треугольники, которые равны»;

в) определения должны быть ясными. Это означает, что в определяющей части могут использоваться только имена, известные и понятные тем, на кого рассчитано определение. Для обеспечения ясности определения важно также наличие понятия, родового по отношению к определяемому. Пропуск родового понятия делает определение несоразмерным. Например: «Квадрат — это когда все стороны равны».

Формулируя определение, надо стремиться в определяющем понятии указывать не просто родовое по отношению к определяемому понятие, а ближайшее. Это позволяет сократить количество свойств, включаемых в видовое отличие [3: с. 37].

Школьники, создавая определения, довольно часто допускают различные речевые ошибки, неточности, вместо важнейшей информации дают второстепенную. Приведем примеры: «Подлежащее — это часть речи, которая отвечает на вопросы кто? что?»

Здесь допущена ошибка: подлежащее — это член предложения, а не часть речи. Кроме того, пропущен ряд специфических признаков понятий: что обозначает подлежащее и чем оно выражается.

Типичные ошибки в знаниях учащихся связаны с их недостаточной логической грамотностью. Ученики не отличают род от вида, существенные признаки от несущественных; затрудняются использовать понятия в новых условиях; затрудняются в подборе слов и логических связей; не могут осуществлять классификацию.

Используя разнообразные языковые модели, учащиеся могут самостоятельно формулировать определения и перестраивать их. Учитель может использовать вспомогательные вопросы и задания: Как можно сказать иначе? Сформулируйте то же определение, используя другую модель; постройте определение по другой модели.

С помощью анализа и сравнения пар определений ученики противопоставляют друг другу логические и риторические определения, доказывают принадлежность к тому или иному типу.

Приведем примеры детских высказываний:

«Школа — среднее учебное заведение» (логическое определение);

«Школа — это учителя и ученики» (определение, основанное на составных частях предмета речи);

«Школа — радость детства» (риторическое определение).

Приведем примерные задания для формирования мыслительных операций, необходимых для создания определений.

1. Выпишите слова в нужный столбик таблицы из данного перечня слов: *диван, брюки, кресло, вилка, тарелка, пальто, кровать, кастрюля, платье, сковорода, блузка, стол.*

Одежда	Мебель	Посуда

2. Подберите к каждому понятию из первого столбика родовое понятие из второго столбика.

Видовые понятия	Родовые понятия
Окунь	Насекомое
Пальто	Школьные принадлежности
Пчела	Одежда
Карандаш	Рыба

3. Заполните пропуски в предложениях.

Тарелка — это посуда для _____.

Трамвай — это _____ для _____.

4. Правильность определения можно проверить, переставив местами подлежащее и сказуемое в определении. Если при такой перемене предложение остаётся верным, то определение дано правильно.

Например:

Котёнок — это маленькая кошка.

Котёнок — это детёныш кошки.

Переставив местами подлежащее и сказуемое в первом определении, мы получим: *Маленькая кошка — это котёнок.* Это определение неверно, так как не всякая маленькая кошка — котенок.

Детёныш кошки — это котёнок. Определение правильное.

5. Найдите понятия, родовые по отношению к следующим: *Клоун. Школа. Математика. Синица. Береза.*

Найдите понятия, видовые по отношению к следующим: *Вертолет. Автомобиль. Время года. Лиственное дерево. Измерительный прибор. Дорога. Посуда.*

6. Дайте определения через ближайший род и видовое отличие следующим понятиям: *Школа. Топор. Луна. Парта.* Составьте определения другого вида (риторическое; определение, основанное на перечислении части и целого).

Нельзя не признать, что особое место в учебном процессе младших школьников занимает игра как наиболее эффективная и интересная форма проведения занятий. Приведем примеры дидактических игр, которые направлены на формирование у детей начальных представлений об общих и единичных именах объектов; об описании свойств объектов и групп объектов (составных частей, действий, общих и отличительных признаков).

«Что такое? Кто такой?»

— Назовите каждое животное на рисунке (страус, голубь, пингвин, лебедь).

— Дайте им общее название (птицы).

— Что у любой птицы есть?

— Что любая птица умеет?

Нужно дать ученикам возможность высказаться, а затем уточнить: «Какие из этих действий выполняет любая птица?» Подвести итог.

«Забавные мешочки».

В трех мешочках карточки со словами, в первом — слова — общее название каких-либо предметов и явлений, во втором — слова, которые характеризуют действия различных предметов, во втором — слова, характеризующие составные части предметов. Учитель наугад достает карточки из мешочков и составляет забавные предложения.

«Рыбак — это..., у которого есть..., который может...»

«Рыбак — это здание, у которого есть рога и который может сворачиваться клубком».

Затем ученики исправляют ошибки, выстраивая фразы по данной учителем модели.

«Чем отличаются?» «Какой признак?» «Чей признак?»

С помощью наводящих вопросов учителя ученики находят общие и отличительные признаки предметов или явлений.

«На что похоже?»

В загадках очень часто описывается состав и действия предмета, по которым его можно отгадать. Дети отгадывают загадки, называют составные части или действие объекта, пользуясь текстом загадок.

«Два кольца, два конца, посередине гвоздик».

«Шумит он в поле и в саду, а в дом не попадет, и никуда я не пойду, покуда он идет».

Учителю стоит обратить внимание детей на то, что в загадках чаще всего названия составных частей зашифрованы, вместо них названы похожие составные части других предметов: «Стоит дерево, у дерева 12 веток, на каждой ветке по 4 прута, у прута по 6 кистей, седьмая — золотая» [4].

Итак, мы рассмотрели наиболее интересные и, с нашей точки зрения, продуктивные упражнения по обучению детей созданию определений разного вида. Описанная методика позволяет формировать способность составлять разного рода высказывания, развивать мышление, помогает ученикам в усвоении знаний, углубляя и уточняя изучаемый материал, помогает понять предметы и явления, выходящие за рамки их жизненного опыта и недоступные их воображению, способствует самостоятельности, активности и, соответственно, переходу учащихся на новый, более высокий личностный уровень развития.

Литература

1. *Аристотель*. Топика / Аристотель // Аристотель. Соч.: в 4-х тт. / Под ред. З.Н. Микеладзе. – Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – 687 с.
2. *Ассуирова Л.В.* Топосы как смысловые модели порождения речи: монография / Л.В. Ассуирова. – М.: Прометей, 2002. – 154 с.
3. *Ивин А.А.* Логика: учебник для гуманитарных факультетов / А.А. Ивин. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 320 с.
4. *Горячев А.В.* Информатика в играх и задачах. 3 класс: метод. рекомендации для учителя / А.В. Горячев. – М.: Баллас; Эксперсс, 1997. – 128 с.
5. *Кошанский Н.Ф.* Общая риторика / Н.Ф. Кошанский. – 2-е изд. – С.-П., При императорской Академии наук, 1830.
6. *Михальская А.К.* Основы риторики. Мысль и слово: учеб. пособие / А.К. Михальская. – М.: Дрофа, 2001. – 496 с.

Literatura

1. *Aristotel'.* Topika / Aristotel' // Aristotel'. Soch.: v 4-h tt. / Pod red. Z.N. Mikeladze. – Т. 2. – М.: My'sl', 1978. – 687 s.

2. *Assuirova L.V.* Toposy' kak smy'slovy'e modeli porozhdeniya rechi: monografiya / L.V. Assuirova. – M.: Prometej, 2002. – 154 s.
3. *Ivin A.A.* Logika: uchebnyk dlya gumanitarny'x fakul'tetov / A.A. Ivin. – M.: FAIR-PRESS, 2003. – 320 s.
4. *Goryachev A.V.* Informatika v igrax i zadachax. 3 klass: metod. rekomendacii dlya uchitelya / A.V. Goryachev. – M.: Ballas; E'ksperss, 1997. – 128 s.
5. *Koshanskij N.F.* Obshhaya ritorika / N.F. Koshanskij. – 2-e izd. – S.-P., Pri imperatorskoj Akademii nauk, 1830.
6. *Mixal'skaya A.K.* Osnovy' ritoriki. My'sl' i slovo: ucheb. posobie / A.K. Mixal'skaya. – M.: Drofa, 2001. – 496 s.

*L.V. Assuirova,
E.A. Sakharova*

Methodical Techniques of Work on the Definition in Primary School

The present article dwells upon the ways of forming junior pupils' speech aptitude to produce statements based on the model definition.

Key-words: aptitude; speech; definition; type; kind.

Э.В. Криворотова,
А.С. Мазниченко

Совершенствование системы мыслительных операций и познавательный интерес

Статья посвящена рассмотрению актуального на сегодняшний день вопроса о взаимосвязи процессов формирования познавательного интереса младших школьников и совершенствования системы мыслительных операций как универсальных учебных действий, владение которыми в нашем случае необходимо для успешного решения познавательных задач. В данной статье обозначенный процесс реализуется на материале изучения словообразования в начальной школе.

Ключевые слова: интерес; познавательный интерес; мыслительные операции.

Интерес, как традиционно отмечают психологи, представляет собой своеобразный сплав интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов. Ядро интереса составляет познавательный и эмоциональный компоненты, тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные. Кроме того, «интерес — позитивная эмоция, переживаемая ребенком чаще, чем другие эмоции» [4: с. 161].

Отмечая важность эмоционального аспекта в процессе осуществления познавательной деятельности, К.Д. Ушинский писал: «...дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, а тогда, когда оно совершенно серьезно занимается увлекающим его делом» [11: с. 126]. Эмоциональные проявления, вплетенные в познавательный интерес (см. схему 1), обозначила Г.И. Щукина [7: с. 89; 8: с. 78].

Схема 1



Как отмечает М.В. Гамезо, интерес — специфическая форма «проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности

на осознание целей деятельности и тем самым способствует ориентировке личности в окружающей действительности» [3: с. 271]. Ученый отмечает, что интерес включает в себя эмоциональный, интеллектуальный и поведенческий компоненты.

В этом своеобразном сплаве психологических процессов, лежащем в основе познавательного интереса, скрыто пошаговое приближение к успешной учебной деятельности.

Таким образом, под *познавательным интересом* (вслед за Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной) мы понимаем именно частный случай интереса — интерес к учебной деятельности, к приобретению знаний, к науке.

Как отмечает Г.И. Щукина, «ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы» [7: с. 142]. Следовательно, именно интерес придает мыслительной деятельности эмоциональную окрашенность и повышает ее продуктивность. Переживаемые при этом положительные эмоции удивления, радости успеха, гордости в случае разрешения задачи создают уверенность в своих силах, побуждают к новому поиску.

Поскольку познавательный интерес активизирует психические процессы, это необычайно важно для эффективного протекания процесса овладения знаниями и умениями по русскому языку. Высокий уровень развития познавательного интереса побуждает обучаемого к постоянному поиску путей совершенствования познавательной деятельности и способствует активизации мыслительных процессов. Благодаря мышлению мы узнаем, что «воспринимаемые здесь и сейчас объекты и события являются малой частью всего сущего в безграничном действительном мире» [1: с. 297].

По мнению многих исследователей, для решения так называемых мыслительных задач, которые включают в свою структуру и познавательные задачи, нужно еще уметь логически рассуждать, проявлять догадку. В некоторых случаях, когда логический вывод из имеющихся посылок не приводит к решению, необходимо творческое мышление. При этом опыт показывает, что «даже эпизодическое решение мыслительных задач стимулирует развитие мышления школьников» [4: с. 117], что, несомненно, способствует развитию познавательного интереса.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, к все более адекватному познанию своего предмета и разрешению стоящей перед ним задачи «мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса. Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений» [5: с. 71].

В своей статье мы хотели бы обозначить взаимосвязь уровня сформированности познавательного интереса младших школьников и уровня развития системы мыслительных операций.

Важнейшую роль в системе мыслительных операций играет анализ и синтез. Анализ и синтез неразрывно связаны и находятся в единстве друг с другом в процессе познания. Анализ и синтез лишь в своем единстве дают полное и всестороннее знание действительности. Анализ дает знание отдельных элементов, а синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. *Анализ* — это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленим явления из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии. *Синтез* восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Анализ расчленяет проблему; синтез по-новому объединяет данные для ее разрешения. Анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого.

Если в содержании научного знания, для того, чтобы оно было истинным, анализ и синтез должны выступать как две стороны целого, то в течение мыслительного процесса они, оставаясь по существу неразрывными и непрерывно переходя друг в друга, могут поочередно занимать передний план. Господство анализа либо синтеза на том или ином этапе мыслительного процесса может быть обусловлено прежде всего характером материала. Если материал, исходные данные проблемы неясны, их содержание нечетко, тогда на первых этапах неизбежно более или менее длительное время в мыслительном процессе будет преобладать анализ. Если, наоборот, к началу мыслительного процесса все данные выступают перед мыслью с достаточной отчетливостью, тогда мысль сразу пойдет по преимуществу по пути синтеза [5: с. 79].

Познавательные задачи (ПЗ), направленные на овладение младшими школьниками мыслительными операциями *анализа и синтеза*.

ПЗ: Напишите в скобках слово, чтобы оно стало окончанием первого слова и началом второго:

го (*род*) ник

ПЗ: Заполните квадрат, ответив на вопросы:

1	<i>м</i>	<i>о</i>	<i>с</i>	<i>т</i>
2	<i>н</i>	<i>а</i>	<i>с</i>	<i>т</i>
3	<i>п</i>	<i>о</i>	<i>с</i>	<i>т</i>
4	<i>р</i>	<i>о</i>	<i>с</i>	<i>т</i>

1. Средство переправы через реку (*мост*).
2. Твердая корка на снегу (*наст*).
3. Пункт, охраняемый часовым (*пост*).
4. Высота человека (*рост*).

ПЗ. Можно ли согласиться, что схеме $\frown \hat{\square}$ соответствуют все следующие слова:

$\frown \hat{\square}$ *собачк* $\hat{\square}$, $\frown \hat{\square}$ *тележк* $\hat{\square}$, $\frown \hat{\square}$ *городок* \square , $\frown \hat{\square}$ *снежок* \square , $\frown \hat{\square}$ *стежок* \square ?

Предполагаемый ответ: «Да. Можно согласиться, потому что у слов мужского рода есть нулевое окончание».

Важную роль в системе мыслительных операций, осуществляемых в процессе решения познавательной задачи, играет операция сравнения, которая, по сути, есть одна из основных в процессе познания нового. В познавательной деятельности сравнение играет крайне важную роль. При сравнении прежде всего требуется решить, что сравнивать и по каким направлениям должно пойти сравнение. Сравнение предметов и явлений происходит всегда с определенной точки зрения, под каким-то углом зрения, ради решения какого-то вопроса. В любой деятельности сравнение служит какой-то познавательной цели, то есть оно целенаправленно.

Сравнение — это умственное действие, направленное на установление сходства двух (и более) сопоставляемых предметов. Трудность сравнения для младшего школьника состоит в том, что, во-первых, сначала он вообще не знает, что такое «сравнить», а во-вторых, не умеет пользоваться этой операцией как приемом решения поставленной задачи [5: с. 78].

Овладение операцией сравнения имеет огромное значение в учебной деятельности младшего школьника. Ведь огромная часть усваиваемого материала именно в младших классах построена на сравнении. Эта операция лежит в основе классификации явлений и их систематизации. Для овладения операцией сравнения человек должен научиться видеть сходное в разном и разное в сходном.

Но при этом надо иметь в виду, что сравнение явлений предметного ряда (например, сравнивать *две куклы*, *два стола*) и сравнение явлений логического ряда (например, сравнивать *слова как части речи*) нельзя оценивать равнозначно. Данные операции различаются уровнем сложности: сравнение явлений логического ряда есть операция гораздо более высокого уровня сложности, что обусловлено абстрактностью сравниваемого материала.

Представим несколько познавательных задач, построенных нами с целью овладения младшими школьниками *сравнением* как мыслительной операцией.

ПЗ. Сравните окончания в словах:

книг $\hat{\square}$, *доск* $\hat{\square}$, *сирен* $\hat{\square}$, *корзин* $\hat{\square}$, *картин* $\hat{\square}$, *лес* $\hat{\square}$.

Можно ли объяснить во всех словах написание окончания — *а* одним правилом?

Предполагаемый ответ: «Имеют одинаковые окончания — *а* слова, которые относятся к женскому роду и стоят в форме именительного падежа.

Это слова: *книг* $\hat{\square}$, *доск* $\hat{\square}$, *сирен* $\hat{\square}$, *корзин* $\hat{\square}$, *картин* $\hat{\square}$.

Но здесь есть и слово мужского рода. Оно стоит во множественном числе, и у него тоже окончание — *а*.

Это слово *лес* $\hat{\square}$.

ПЗ. Обращаясь к словообразовательному словарю, разберите слова *окно*, *оконце*, *окошечко* по составу и сравните морфемный состав этих слов.

Предполагаемый ответ: «В слове *окно* корень *бкн-*, в слове *оконце* корень *бкн-*, а в слове *окошечко* корень *окош-*».

В процессе этой работы дети узнают, что в корне слова *окошечко* произошло чередование *н/ш*, а еще появляется беглая гласная *о* в корнях *бкн* — *бкно*.

Важную роль в системе мыслительных операций играет операция классификация.

Классификация — распределение предметов, явлений и понятий по видам, признакам, классам, группам, разрядам в зависимости от их существенных признаков (сходства и различия) [5: с. 80].

Классификация достаточно часто неосознанно осуществляется младшими школьниками, и чаще всего классифицируются именно явления предметного ряда (*кукла*, *машинки*, *карандаши* и др.). Классификация явлений логического ряда — процесс достаточно сложный, но представляющий интерес для ученика уже по той простой причине, что осуществление классификации возможно по разным основам.

Познавательные задачи, направленные на овладение младшими школьниками мыслительной операцией — *классификацией*.

ПЗ. Как вы думаете, на каком основании мы можем выделить лишнее слово?

1. Приставка, **предлог**, суффикс, окончание, корень.
2. Кукла, книга, **мебель**, игрушка, девочка.
3. Приехала, **привет**, принесла, приползла, пришла.

Именно выполнение таких познавательных задач, предполагающих поиск основания для классификации, и может стать для ученика источником формирования познавательного интереса.

ПЗ. Как вы думаете, во всех ли словах одинаковое количество значимых частей? Попробуй разделить все слова на 3 группы по количеству имеющих в слове значимых частей: *творожок*, *крышка*, *лайка*, *присядка*, *поездка*, *пирожок*, *сапожок*, *закладка*, *дочка*, *зайка*, *отгадка*, *бережок*, *зарядка*, *городок*, *мышка*.

Предполагаемый образец выполнения задания:

1 группа - $\frown \wedge \square$: $\overbrace{\text{г о р о д о к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{б е р е ж о к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{с а п о ж о к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{п и р о ж о к}}^{\wedge} \square$,
 $\overbrace{\text{т в о р о ж о к}}^{\wedge} \square$;

2 группа - $\dashv \frown \wedge \square$: $\overline{\text{з а р я д к}}^{\wedge} \square$, $\overline{\text{о т г а д к}}^{\wedge} \square$, $\overline{\text{з а к л а д к}}^{\wedge} \square$, $\overline{\text{п о е з д к}}^{\wedge} \square$,
 $\overline{\text{п р и с я д к}}^{\wedge} \square$;

3 группа - $\frown \wedge \square$: $\overbrace{\text{м ы ш к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{з а й к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{д о ч к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{л а й к}}^{\wedge} \square$, $\overbrace{\text{к р ы ш к}}^{\wedge} \square$.

Важную роль в системе мыслительных операций, выполняемых в процессе решения познавательных задач, играет операция обобщения. Далеко не всегда детям удастся самостоятельно выделить общие и существенные признаки языкового явления.

ПЗ (дополнительная). А как вы думаете, почему в словах первой группы есть только две значимые части, а на схеме отражается 3 значимые части, как и на схеме слов 3 группы?

Предполагаемый ответ: «Это можно объяснить тем, что слова 1 группы относятся ко 2 склонению. Это существительные мужского рода. Они имеют нулевое окончание. И мы его отражаем в схеме. А слова 3 группы относятся к 1 склонению. Это существительные женского рода. Они имеют окончание — а».

Обобщение — мыслительная операция, позволяющая мысленно объединить предметы и явления по их общим и существенным признакам. Обобщение может осуществляться на двух уровнях. Первый, элементарный уровень — соединение сходных предметов по внешним признакам (генерализация). Но большую познавательную ценность представляет собой обобщение второго, более высокого уровня, когда в группе предметов и явлений выделяются существенные общие признаки [5: с. 83].

Представим несколько познавательных задач, нацеленных на овладение мыслительной операцией — обобщение.

При изучении однокоренных слов целесообразно использовать тексты, имеющие в своем составе несколько таких слов.

ПЗ. А как вы думаете, всегда ли однокоренные слова являются формами одного и того же слова? Докажите свою мысль примерами из текста.

1. *Наша страна богата лесом. Тайга — огромный лесной массив. Каждый год по рекам сплавливают ценные породы леса. Речной путь самый дешевый и простой.*

Особенность выполнения задания состоит в том, что дети должны определить общность относительно морфемы в словах *лесом*, *лесной*, *лес*, отвлекаясь от того, что это и разные части речи (лесной — лес), и разные формы (лес — леса), а свое внимание сосредоточить именно на общности корневой морфемы.

В результате решения познавательной задачи, в основе которой лежит мыслительная операция обобщение, дети формулируют следующий вывод: «При изменении слова получаются формы одного и того же слова, изменяется только его грамматическое значение, а лексическое остается тем же самым».

Предполагаемый ответ: «Однокоренные слова не всегда могут быть формами одного и того же слова. Они могут быть разными по своему лексическому и грамматическому значению. Например, в тексте мы видим и формы одного и того же слова, это однокоренные слова (лес — леса), и однокоренные слова, которые имеют разное лексическое значение и относятся к разным частям речи (лесной — лес).

2. *Каждый день уже неслись мимо стаи перелетной птицы. Первыми тронулись болотные птицы, потому что болота начинали замерзать. Утки тоже начинали готовиться к отлету* (Д.Н. Мамин-Сибиряк).

Дети должны определить посредством обобщения относительно корневой морфемы слов *перелетной*, *к отлету*. Они должны отвлечься от различий в грамматическом значении от конкретного значения слов (*перелетной* — ^{прил.} к ^{сущ. Д.п.} *отлету*), а внимание полностью сосредоточить именно на общности корневой морфемы, которая не изменяется, несмотря на отнесенность слов к различным частям речи.

Предполагаемый ответ: «С помощью приставки образуются новые слова, и эти слова различаются лексическим значением, несмотря на наличие у этих слов общего корня».

3. *У Иры отец водитель. Он водит грузовую машину. У Наташи папа водник. Он плавает по реке Волге на судне.* Ученик должен не только обобщить на основе общности корневой морфемы слова **водит**, **водитель**, но и дифференцировать слово **водник** на основе различий в лексическом значении корневой морфемы (*водник, подводник, подводный, водный, вода*).

В результате решения познавательной задачи дети формируют следующий вывод: «В словах *водитель, водит* корень *вод-*. Этот корень имеет отношение к *вождению*. Например: *К трем часам за мной придет водитель*. В слове *водник* корень тоже *вод-*, но этот корень имеет другое значение, и это значение связано со словом *вода*. Например: *В графин налили воды*».

Необходимо подчеркнуть, что подобные задания побуждают учащихся к выполнению действий, направленных на раскрытие сущности изучаемого понятия, что в свою очередь способствует активизации мыслительной деятельности на основе возникновения положительной мотивации и формированию познавательного интереса к осуществляемой деятельности.

Именно этим обеспечивается наглядность для младших школьников существенных признаков того или иного понятия или конкретного языкового явления. Сформулированные нами с этой целью познавательные задания дают возможность учителю при изучении словообразования развивать у младших школьников систему мыслительных операций, что способствует осознанному и эффективному процессу решения познавательных задач на словообразовательном материале и, как следствие, формированию познавательного интереса младших школьников к изучению словообразования.

Литература

1. *Бордовская Н.В.* Психология и педагогика / Н.В. Бондаревская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2011. – 624 с.
2. *Гамезо М.В.* Общая психология / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Д.А. Машурцева, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
3. *Изард К.* Эмоции человека / К. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 319 с.

4. *Поспелов Н.Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
6. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2-х тт. / К.Д. Ушинский. – Т. 1. – М.: Наука, 2006. – 327 с.
7. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
8. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1979. – 212 с.

Literatura

1. *Bordovskaya N.V.* Psixologiya i pedagogika / N.V. Bondarevskaya, S.I. Rozum. – SPb.: Piter, 2011. – 624 s.
2. *Gamezo M.V.* Obshhaya psixologiya / M.V. Gamezo, V.S. Gerasimova, D.A. Mashurceva, L.M. Orlova; pod obshh. red. M.V. Gamezo. – М.: Os'-89, 2007. – 352 s.
3. *Izard K.* E'mocii cheloveka / K. Izard. – М.: Izd-vo MGU, 1980. – 319 s.
4. *Pospelov N.N.* Formirovanie my'slitel'ny'x operacij u starsheklassnikov / N.N. Pospelov, I.N. Pospelov. – М.: Pedagogika, 1989. – 152 s.
5. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2000. – 712 s.
6. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya. Opy't pedagogicheskoy antropologii: v 2-h tt. / K.D. Ushinskij. – Т. 1. – М.: Nauka, 2006. – 327 s.
7. *Shhukina G.I.* Pedagogicheskie problemy' formirovaniya poznavatel'ny'x interesov uchashhixsya / G.I. Shhukina. – М.: Pedagogika, 1988. – 203 s.
8. *Shhukina G.I.* Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti v uchebnoy processe / G.I. Shhukina. – М.: Pedagogika, 1979. – 212 s.

*E.V. Krivorotova,
A.S. Maznichenko*

Intellectual Operating System Development and Cognitive Interest

The paper treats the up-to-date issue of interaction between primary school pupils' cognitive interest formation and intellectual operating system development. The two processes are viewed as universal learning activities to be mastered in order to successfully solve cognitive tasks. The present article observes the processes on the basis of learning word-building in primary school.

Key-words: interest; cognitive interest; intellectual operations.

Е.С. Глоzman

О сущности школьного учебника и его дидактических функциях

В статье рассматриваются проблемы создания отечественных школьных учебников, а также роль их дидактических функций в реализации содержания образования с учетом современных требований.

Ключевые слова: школьные учебники; учебный процесс; средства обучения; учебная программа; дидактические функции.

Задача создания школьных учебников относится к числу важнейших проблем теории обучения и частных методик. Авторы и издательства, работающие над школьными учебниками, как предписывает дидактика, должны исходить из положения о том, что учебник принадлежит к категории специально, с определенной целью созданных средств обучения. «И вопрос о том, как, в какой мере это средство, — пишет Д.Д. Зуев, — сможет выполнять свое назначение в достижении максимальных результатов учебного процесса, является решающим при создании каждого учебника» [5: с. 52]. Каждый учебный предмет имеет свои особенности и специфику, соответственно разработка учебных книг для школьников имеет свою теорию и методику.

Проблематика школьного учебника разрабатывается в отечественной дидактике на протяжении длительного времени. Фундаментальными в этом плане признаны труды Н.К. Крупской. В работе «Какой нам нужен учебник» она, в частности, отмечает: «Учебник должен прийти на помощь учителю. Он должен помочь учащемуся самостоятельно учиться из книг, учиться без помощи учителя... Учебник прежде всего — справочник, пособие для запоминания. Сообщаемый материал должен быть проверен с точки зрения *научности*... Необходима такая форма сообщения фактов, которая делала бы сообщаемые факты *легко усвояемыми, интересными, понятными, близкими учащемуся*... Кроме того, необходимо, чтобы учебник был построен так, чтобы он давал *план работы* над сообщаемым материалом... Далее чрезвычайно важная сторона — это умение делать *практические выводы* из вновь приобретенных знаний, развитие умения немедленно *прилагать приобретенные знания к жизни, к преобразованию ее* (курсив автора)» [8: с. 30–31]. Можно уверенно утверждать, что все последующие работы по проблемам школьного учебника опирались в первую очередь на ориентиры, предложенные Н.К. Крупской.

В советской, а затем в российской литературе по дидактике предлагались различные трактовки понятия «школьный учебник». Известный специалист

в области школьного учебника Д.Д. Зуев пишет: «Современный школьный учебник — это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных или иных особенностей» [5: с. 12].

Более краткое и менее информативное определение предлагает С.Г. Шаповаленко: «Учебник — это средство для усвоения основ наук, предназначенное для учеников» [12: с. 44].

А.И. Иванов предлагает рассматривать это понятие следующим образом: «Учебник — это материальный объект, содержащий учебную информацию в виде определенной знаковой системы: научные знания, знания о способах деятельности в соответствии с целями, задачами и содержанием, а также материал, моделирующий взаимодействие обучаемого и обучающего» [6: с. 17].

В.П. Беспалько считает возможным рассматривать учебник в качестве информационной модели педагогической системы [1: с. 11].

А.В. Хуторской считает: «Учебник — это комплексная информационно-деятельностная модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществления» [10: с. 34].

Обобщая результаты предложенных формулировок понятия «учебник», можно сделать вывод о том, что определение, предложенное Д.Д. Зуевым, выглядит наиболее конструктивным. Мы считаем, что оно в полном объеме, с учетом современных требований, раскрывает дидактические и функциональные сущности современного школьного учебника. По нашему мнению — *учебник — учебная книга, содержащая основы научных знаний, сочетающая в себе программу обучения и систему взаимодействия ученика и учителя* (выделено нами. — Е.Г.).

Считаем важным также отметить, что практически во всех предложенных выше определениях «учебника» частично раскрываются его функции. Как отмечают ученые и методисты-практики, занимающиеся проблемами школьного учебника, в психолого-педагогической и научно-методической литературе выявлено и обозначено более 40 функций учебной книги.

В статье В.В. Краевского функции учебника определены следующим образом: «Учебник является одним из элементов курса обучения и выступает в двойной функции — как одно из средств и как часть программы деятельности обучения» [7: с. 7].

С.Г. Шаповаленко отмечает: «В системе средств обучения, по каждому учебному предмету учебник является наиболее важным средством, так как играет выдающуюся роль в обучении, связан со всеми другими средствами непосредственно или опосредованно, разнообразно использует их и оказывает большое влияние на их содержание и построение». Далее автор останавливается на многообразии связей учебника с различными средствами обучения:

- взаимосвязь учебника с программой, справочной, научной литературой, дидактическими и методическими пособиями;
- взаимосвязь учебника с другими письменными средствами обучения учащихся;
- взаимодействие учебника со средствами изображения и отображения изучаемых явлений и с техническими средствами обучения;
- связь учебника с натуральными объектами и средствами для воспроизведения явлений.

В заключение автор делает вывод: «Совокупность учебников и всех других средств обучения должна представлять систему. Для этого компоненты ее должны быть связаны между собой так, чтобы учебники играли организующую и направляющую роль, чтобы все другие средства обучения служили конкретизации, некоторому расширению и углублению знаний. . .» [12: с. 43–48].

Другой подход к данной проблеме предлагает Н.Ф. Талызина. В статье «Место и функции учебника в учебном процессе» она вначале анализирует функции преподавателя в учебном процессе, а затем переносит их на школьный учебник и рассматривает содержание функций, объединив их в четыре группы:

- учебник как носитель содержания образования;
- использование учебника и учебных пособий для получения сведений об учащихся;
- выполнение учебником функций, связанных с введением содержания в обучение;
- предъявление учебных задач учащимся с помощью учебника.

На наш взгляд, вторая группа функций недостаточно конкретна, трудно выполнима и лучше выражена в следующих словах автора: «...примером осуществления обратной связи с помощью учебника могут служить программированные учебники с выборочным способом ответа учащихся» [11: с. 30].

Особого внимания заслуживает точка зрения на педагогические функции учебника исследователей из Германии, опубликованная в бюллетене «Рабочие позиции для создания учебников» [9]. Исследователи раскрывают основные функции учебной книги и их значение при разработке концепции учебника. Авторами выделено пять функций учебной книги: информационная, направляющая, мотивационно-стимуляционная, рационализирующая и интерпретирующая. Особо подчеркивается, что первые три функции — ведущие в деятельности учащихся, последующие — в деятельности учителя.

С такой позицией по разграничению функций учебника трудно согласиться, поэтому мы подчеркиваем, что полностью поддерживаем точку зрения Д.Д. Зуева: «...учебник конструируется как книга для учащегося, но является инструментом в руках учителя, который использует в процессе обучения все функции учебника» [5: с. 56].

Для авторов, занимающихся конструированием учебных книг [2–4], представляет научный и практический интерес основное назначение дидактических функций школьного учебника, разработанных Д.Д. Зуевым: «Под *дидактической функцией школьного учебника* мы понимаем *целенаправленно сформированные*

его свойства (качества) как носителя содержания образования и основного книжного средства обучения, наиболее полно отвечающие целевому назначению учебника в процессе реализации содержания образования в условиях развивающего, воспитывающего обучения» (курсив Д.Д. Зуева) [5: с. 58]. В представленной работе подробно раскрыты и научно обоснованы восемь дидактических функций школьного учебника: информационная, трансформационная, систематизирующая, закрепления и самоконтроля, самообразования, интегрирующая, координирующая, развивающе-воспитательная.

На наш взгляд, стоит рассмотреть, как при создании школьного учебника программируются, закладываются и реализуются его дидактические функции.

Информационная функция. Учебник наряду со словом учителя — основной, обязательный для усвоения учащимся источник информации. Формирование информационной функции учебника в процессе его создания предполагает в первую очередь высокое качество учебного материала, его научный уровень. Вопрос отбора предметного содержания, которое необходимо усвоить в конкретном классе, — это в конечном счете вопрос о содержании образования, решаемом конкретно на каждом историческом этапе развития школы и находит свое выражение в учебных программах. Программа — учебный нормативный документ, не только направляющий деятельность учителя и учащегося, но и определяющий деятельность создателей учебников и учебно-методических комплектов. Вот как характеризует Д.Д. Зуев информационную функцию: «Информационная — фиксация предметного содержания образования и видов деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся при изучении учебных предметов, с определением обязательного для учащегося объема (дозы) информации» [5: с. 59].

Трансформационная функция. Учебник включает в себя переработанные, преобразованные основы знаний. Это преобразование осуществляется на основе дидактических принципов и правил для того, чтобы содержание образования было наилучшим образом усвоено учащимися, с учетом возрастных особенностей, состояния здоровья, типологии предмета, типа учебно-воспитательного учреждения.

Основные направления трансформации содержания предмета — обеспечение доступности содержания для данной возрастной группы; установление значимых для данной категории учащихся связей изучаемого материала с жизнью, с практикой; оптимальная активизация учения школьников путем введения элементов проблемного изложения. Важнейшая составная часть трансформационной функции школьного учебника — дидактическая обработка исходного материала и его доступность для данной возрастной группы. «Трансформационная функция, — по мнению Д.Д. Зуева, — связана с преобразованием, переработкой научно-технических, мировоззренческих, художественных, научно-технологических и других знаний, включаемых в учебник в порядке воплощения, конкретизации и уточнения государственной учебной программы на основе дидактических принципов и правил, прежде всего с учетом принципа доступности» [5: с. 59].

Систематизирующая функция. В каждом учебнике по предметам и классам должно быть обеспечено строго последовательное изложение информации, составляющей содержание учебного курса, и сам учебник должен научить школьника приемам и методам научной систематизации. Нарастающий поток научной информации надо уметь систематизировать, обработать и передать учащимся, для того чтобы подготовить их к новым технологическим и информационным процессам.

Функции закрепления, самоконтроля и самообразования. Будучи носителем определенного, обязательного материала, учебник призван всемерно облегчать учащемуся усвоение и закрепление этого материала, помогать ему самостоятельно восполнять пробелы в знаниях и умениях. Отсюда такие традиционные функции учебника, как функции закрепления и самоконтроля. Внедрение в педагогический процесс различных средств обучения (аудиовизуальных, технических и др.), безусловно, помогает решению этой задачи. Однако функция самообразования, присущая учебнику, при этом не сужается и не упрощается. Наоборот, она становится более сложной и ответственной.

Вот как характеризует Д.Д. Зуев функции закрепления и самоконтроля: «Закрепление и самоконтроль — целенаправленное под руководством учителя формирование видов деятельности учащихся, осуществление помощи им в прочном усвоении обязательного учебного материала, в ориентации в нем и опоре на него в практической деятельности» [5: с. 60].

Полная реализация функций закрепления знаний и самоконтроля так же, как и функция самообразования, прямо и непосредственно связана с теми компонентами учебника, которые призваны обеспечить последовательное формирование умений работать, в том числе и прежде всего работать с учебной книгой.

Интегрирующая функция. Современный ученик располагает реальной возможностью для того, чтобы последовательно формировать методы научного мышления, воспитывать у учащихся умения самостоятельно и верно оценивать факты, перерабатывать всю массу информации, которая к нему поступает. Вооружая учащихся методами научного подхода к фактам и явлениям, учебник создает условия для эффективного самообразования школьника, для его самостоятельной продуктивной деятельности как в процессе обучения, так и последующей трудовой жизни.

Координирующая функция. Особенность учебника современной школы заключается в том, что он в силу своего назначения в системе средств обучения выступает ядром, вокруг которого группируются все другие учебные средства. Занять свое место в этой системе учебник может только в том случае, если, во-первых, он будет сконструирован с учетом активизации координирующей функции, и во-вторых, если он целенаправленно использует ее, опираясь на всю наличную систему средств обучения.

Развивающе-воспитательная функция. С момента своего зарождения учебник всегда осуществлял определенную воспитательную функцию. «Мы называем эту функцию, — отмечает Д.Д. Зуев, — не просто воспитательной, а развивающе-воспитательной, чтобы подчеркнуть, что современный школь-

ный учебник выполняет свое предназначение в условиях развивающего, воспитывающего обучения, когда никакой воспитательный эффект не возможен без опоры на сдвиги в развитии школьника. С помощью учебника, специфическими средствами учебника педагог имеет возможность организовать мощное воспитательное воздействие на учащегося» [5: с. 60].

Целевое назначение учебной книги реализуется в единстве и взаимодействии его основных функций. Безусловно, любая дидактическая функция школьного учебника несет определенную условную составляющую при конструировании учебной книги и требует детального анализа с учетом современных требований. Считаем важным отметить, что учебник в настоящее время — далеко не единственный источник учебной информации. Это обстоятельство связано с глобально изменившейся информационной средой. Тем не менее представленный выше анализ взглядов различных исследователей на функциональные характеристики учебной книги показывает, что все они едины в главном — учебная книга продолжает оставаться средством и действенным инструментом процесса обучения. Она призвана помочь учащимся овладеть содержанием предмета.

Литература

1. *Беспалько В.П.* Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. — М.: Просвещение, 1988. — 160 с.
2. *Глозман Е.С.* Технология. Технический труд. 5 класс.: учеб. для гор. общеобразоват. учреждений / Е.С. Глозман, А.Е. Глозман, О.Б. Ставрова и др.; под ред. Ю.Л. Хотунцева, Е.С. Глозмана. — 3-е изд., испр. — М.: Мнемозина, 2009. — 223 с.
3. *Глозман Е.С.* Технология. Технический труд. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е.С. Глозман, А.Е. Глозман, О.Б. Ставрова и др.; под ред. Ю.Л. Хотунцева, Е.С. Глозмана. — М.: Мнемозина, 2008. — 176 с.
4. *Глозман Е.С.* Технология. Технический труд. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е.С. Глозман, А.Е. Глозман, О.Б. Ставрова и др.; под ред. Ю.Л. Хотунцева, Е.С. Глозмана. — М.: Мнемозина, 2008. — 207 с.
5. *Зуев Д.Д.* Школьный учебник / Д.Д. Зуев. — М.: Педагогика, 1983. — 238 с.
6. *Иванов А.И.* Проблемы школьного учебника по трудовому обучению учащихся (дидактический аспект) / А.И. Иванов. — М.: Прометей, 1989. — 140 с.
7. *Краевский В.В.* Определение функции учебника как методическая проблема / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. — Вып. 4. — М.: Просвещение, 1986. — С. 7–14.
8. *Крупская Н.К.* Какой нам нужен учебник / Н.К. Крупская. — М.: Работник просвещения, 1930. — 47 с.
9. Рабочие позиции по созданию учебников. — Берлин, 1970: Материал изд-ва «Фольк унд Виссен» / Русский перевод. Группа по проблемам учебника изд-ва «Просвещение», 1979. — 118 с.
10. *Хуторской А.В.* Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования / А.В. Хуторской // Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. — М.: ИСМО РАО, 2004. — 300 с.

11. *Талызина Н.Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе / Н.Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – М.: Просвещение, 1978. – С. 18–33.
12. *Шаповаленко С.Г.* Учебник в системе средств обучения / С.Г. Шаповаленко // Вопросы теории учебника. – Вып. 4. – М.: Просвещение, 1976. – С. 37–50.

Literatura

1. *Bespal'ko V.P.* Teoriya učebnika: Didaktičeskij aspekt / V.P. Bespal'ko. – М.: Prosveshhenie, 1988. – 160 s.
2. *Glozman E.S.* Texnologiya. Texničeskij trud. 5 klass.: učeb. dlya gor. obshheobrazovat. uchrezhdenij / E.S. Glozman, A.E. Glozman, O.B. Stavrova i dr.; pod red. Yu.L. Xotunceva, E.S. Glozmana. – 3-e izd., ispr. – М.: Mnemozina, 2009. – 223 s.
3. *Glozman E.S.* Texnologiya. Texničeskij trud. 6 kl.: učeb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij / E.S. Glozman, A.E. Glozman, O.B. Stavrova i dr.; pod red. Yu.L. Xotunceva, E.S. Glozmana. – М.: Mnemozina, 2008. – 176 s.
4. *Glozman E.S.* Texnologiya. Texničeskij trud. 7 kl.: učeb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij / E.S. Glozman, A.E. Glozman, O.B. Stavrova i dr.; pod red. Yu.L. Xotunceva, E.S. Glozmana. – М.: Mnemozina, 2008. – 207 s.
5. *Zuev D.D.* Shkol'ny'j učebnik / D.D. Zuev. – М.: Pedagogika, 1983. – 238 s.
6. *Ivanov A.I.* Problemy' shkol'nogo učebnika po trudovomu obucheniyu ucha-shhixsya (didaktičeskij aspekt) / A.I. Ivanov. – М.: Prometej, 1989. – 140 s.
7. *Kraevskij V.V.* Opredelenie funkcii učebnika kak metodičeskaya problema / V.V. Kraevskij // Problemy' shkol'nogo učebnika. – Vy'p. 4. – М.: Prosveshhenie, 1986. – S. 7–14.
8. *Krupskaya N.K.* Kakoj nam nuzhen učebnik / N.K. Krupskaya. – М.: Rabotnik prosveshheniya, 1930. – 47 s.
9. Rabochie pozicii po sozdaniyu učebnikov. – Berlin, 1970: Material izd-va «Fol'k und Vissen» / Russkij perevod. Gruppya po problemam učebnika izd-va «Prosveshhenie», 1979. – 118 s.
10. *Xutorskoj A.V.* Sovremenny'j učebnik: Problemy' proektirovaniya učebnoj knigi v usloviyax modernizacii shkol'nogo obrazovaniya / A.V. Xutorskoj // Sbornik nauchny'x trudov / Pod red. A.V. Xutorskogo. – М.: ISMO RAO, 2004. – 300 s.
11. *Taly'zina N.F.* Mesto i funkcii učebnika v učebnom processe / N.F. Taly'zina // Problemy' shkol'nogo učebnika. – Vy'p. 6. – М.: Prosveshhenie, 1978. – С. 18–33.
12. *Shapovalenko S.G.* Učebnik v sisteme sredstv obucheniya / S.G. Shapovalenko // Voprosy' teorii učebnika. – Vy'p. 4. – М.: Prosveshhenie, 1976. – С. 37–50.

E.S. Glozman

On the Essence of the School Textbook and Its Didactic Functions

The article dwells upon the problems of compiling school textbooks in the national didactics and the role of didactic functions in the implementation of the educational content in light of modern requirements.

Key-words. school textbooks; educational process; teaching facilities; curriculum; didactic functions.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Р.Г. Резаков,
М.А. Мазалова**

Развитие идей воспитания элиты в семейной педагогике XIX века

В статье с позиций элитологического подхода исследуется развитие теории отечественной семейной педагогики XIX века, изучающей роль и значение семьи в воспитании элиты, прогрессивные традиции семейного воспитания и домашнего образования как среду и необходимое условие подготовки, воспроизведения и сохранения духовно-нравственной доминанты российского общества; дан краткий обзор идей отечественных ученых и педагогов XIX века, описывающих различные аспекты воспитания элиты в сфере семьи.

Ключевые слова: элита как духовно-нравственная доминанта общества; элитологический подход; семейное воспитание; домашнее образование.

Современное российское общество, переживающее социально-экономический кризис, характеризуется неопределенностью общественного реформирования, правовым нигилизмом населения, утратой традиционных нравственных ценностей, нарушением моральных норм и правил. В этих условиях воспитание духовно-нравственной элиты общества приобретает особую актуальность, поскольку именно доминантная часть подрастающего поколения, ориентированная на гуманистические общечеловеческие ценности, составляющие основу нравственности, способна конструктивно противостоять вызовам современности и определять социальный, научный и творческий прогресс. В этой связи важно оценить роль и значение семейного воспитания и домашнего образования в становлении и развитии высокоспособной личности. Приоритетность данного вида воспитания в подготовке элиты общества определяется тем, что семья — одно из важнейших пространств жизни растущего человека; именно здесь ценности, убеждения, идеалы превращаются в личностные характеристики, формируют дальнейшие жизненные поступки и поведение; сила и глубина воспитательных влияний в семье обуславливается их естественным, эмоционально окрашенным, длительным, постоянным характером воздействия; важнейшие особенности,

характеризующие высший (элитарный) уровень развития личности: теоретическое и стратегическое мышление, ярко выраженная индивидуальность, социальная и творческая активность, готовность к творческому и духовному поиску, способность вносить свой вклад в развитие культуры (Е.Ю. Ольховская) закладываются прежде всего в условиях семейного воспитания [7].

Современные теория и практика образования изучают механизмы элитизации личности и рассматривают семью как один из социальных институтов подготовки элиты, что обуславливает потребность в анализе и обобщении накопленного в истории отечественной семейной педагогики теоретического и эмпирического материала. Для решения обозначенных задач использовался комплекс взаимопроверяемых методов исследования: контент-анализ, индукции, дедукции, экстраполяции, сравнительно-исторический анализ, описание, объяснение и др.

Ценные данные в анализе этой проблемы могут быть получены при целенаправленном изучении исторических свидетельств, основанном на классификации историко-педагогических источников, предложенном М.И. Анисовым и Д.И. Раскиным, данных историко-педагогического источниковедения (И.Я. Бикс, Н.Г. Быковский, А.С. Лаппо-Данилевский, Н.И. Кареев, О.М. Медушевская, В.И. Пичета, Л.Н. Пушкарев, А.П. Пронштейн, А.Т. Николаева, С.А. Никитин, К.И. Рудельсон, Г.П. Саар, В.И. Стрельский, М.Н. Тихомиров, И.Л. Шерман, М.Н. Черноморский).

Новые исторические факты, характеризующие процессы семейного воспитания, их корректное объяснение выявляются в ходе применения предложенных А.С. Роботовым идей познания педагогической действительности средствами художественной и публицистической литературы изучаемого периода. В работах Т.М. Дридзе, Т.А. Жарикова, В.С. Дудченко, Л.Н. Коган содержится фамилистический анализ художественных текстов. Основные подходы к исследованию историко-педагогического процесса изложены в фундаментальных трудах П.Ф. Каптерева, В.Н. Липника, Е.Н. Медынского, В.П. Мещерякова, Б.Н. Митюрова, З.И. Равкина.

Отмечая очевидные проблемы и кризисные явления в современном семейном воспитании, следует сказать, что в этой связи важное значение приобретает изучение концепции воспитания элиты и элитизации личности, разработанной в русской педагогике, теории и практике семейного воспитания в XIX веке. В этот период российской истории значительно возрос общественный и педагогический интерес к проблемам воспитания детей в семье, начала складываться новая отрасль педагогического знания — семейная педагогика, у истоков которой стояли видные педагоги того времени. Логика эволюции и генезиса целей и содержания семейного воспитания и домашнего образования элиты в рассматриваемый период определялась их детерминированностью, взаимосвязью и взаимовлиянием с социокультурными процессами. На протяжении XIX столетия состояние семейного воспитания и домашнего обучения в их генезисе достигло высокого уров-

ня развития, сложились гуманистические традиции воспитания детей в семье, элитизации личности, формирования и развития ее индивидуальности, которые, к сожалению, под влиянием последующих трансформаций на сегодняшний момент частично или полностью утрачены.

В семьях элиты крови — дворянства уже в середине XIX века складывается целостная система домашнего образования, подкрепленная гуманистически ориентированными традициями воспитания, обеспечивавшая самые благоприятные условия для роста и развития ребенка. Результативность дворянского воспитания определялась пристальным вниманием родителей ко всем его аспектам, ориентацией на всестороннее развитие и подготовку к будущей карьере, которая конкретизировалась в воспитании гражданских чувств, чести и долга по отношению к семье и Отечеству, достоинства, храбрости, сдержанности, этикетных норм поведения, основывалась на моральных императивах, физическом развитии. К домашнему обучению и воспитанию всегда (и без исключения) привлекались специалисты, часто несколько специально подготовленных людей. Поиск гувернёров и учителей начинался задолго до рождения ребенка. Выбрав по рекомендации знакомых наставника, родители полностью доверяли ему воспитание и вмешивались в него лишь в крайнем случае. Если гувернёр устраивал родителей и детей, он мог жить в семье долгие годы, воспитывая и организуя обучение нескольких поколений детей. Таким образом складывалась традиция воспроизводства элиты, сохранения ее культурной самобытности, неизменно высокой результативности домашне-семейного образования.

За период XIX века в дворянском семейном воспитании были отработаны специальные приёмы, методы, формы организации домашнего обучения, среди которых наиболее популярными и распространенными считались специально ориентированные на домашнее обучение «образовательные беседы» и «образовательные прогулки», позволяющие сочетать словесные, наглядные и практические методы усвоения знаний, демонстрировать достаточно сложные научные и природные явления. Огромное влияние на развитие мировоззрения и внутреннего мира ребенка оказывала книга: условия для чтения и приобщения к мировой литературе в дворянских усадьбах были самые благоприятные, поскольку там были представлены разнообразные книги, собираемые не одним поколением семьи. В традициях семейного воспитания дворянской элиты важно не только разнообразие его содержания, но и организация взрослых и детей, инициирование личностной активности и детского творчества.

Следует отметить, что отдельные аспекты данной темы стали предметом изучения еще в XIX веке. Так, Н.Ф. Богданович, П.Н. Енгальчев, В.А. Жуковский, А.П. Куницын, А. Лесгилье, И.И. Мартынов, А.Г. Ободовский, С.П. Швырев, А.А. Ширинский-Шихматов анализировали содержание семейного воспитания и домашнего образования с точки зрения определения в семейном воспитании условий для развития и образования уникальных способностей личности, различные стороны его организации, подготовки социальной

и духовной аристократии, направляющей социально-культурный генезис. Так, В.А. Жуковским было предложено подробное научно-методическое обоснование программы воспитания и обучения детей императора Николая I, великого князя Александра, где реализуются идеи взаимопроникновения личностного и сословного аристократизма через обширную и глубокую программу обучения и воспитания, предполагающую разделы «для образования ума» и «для образования сердца»; включение в домашнее образование дисциплин университетского курса, организацию всего образовательного процесса в условиях семьи с опорой на достижения педагогической науки [2; 4]. Требования к личности и профессионализму учителя, положение о том, что для воспитания нравственных качеств великого князя необходимо общество сверстников, В.А. Жуковский проверял собственной педагогической практикой, Так, А.Н. Тургенев следующим образом характеризовал его деятельность как главного воспитателя наследника престола: «Жуковский, право, сделался великим педагогом. Сколько прочел детских учебных книг! Сколько написал планов и сам обдумал некоторые. Выучился географии, истории и даже арифметике. Шутки в сторону: он вложил свою душу даже в грамматику и свое небо перенес в систему мира... Он сделал из себя какого-то детского Аристотеля и знает теперь все, чему прежде учился: но знает по-своему и передает свои знания также особенным изобретенным или найденным у других методом» [1: с. 103].

Несомненное положительное влияние на процесс и результат воспитания элиты в сфере семьи оказывали произведения зарубежной педагогической мысли (Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо и др.), привнося в практику отечественного воспитания и обучения детей в семье передовые достижения психолого-педагогической науки. Опираясь на идеи Д. Локка о «воспитании джентльмена», П.Н. Енгальчев так очерчивает круг задач воспитания дворянина в семье: «...телесное здоровье, основательный разум, твердая душа, хороший нрав, доброе сердце» [3: с. 1]; предназначение доминирующей страты общества князь Порфирий Енгальчев видит в том, что «человек рожден для труда, так же и для общества», «в трудах находит свое подкрепление тело, но и сама душа» [3: с. 349, 351]. По мысли А.А. Ширинского-Шихматова, воспитание дворянки с раннего детства связано с ее образованием, духовно-нравственным возрастанием, благоприятным и необходимым условием которого является высокопрофессиональная деятельность и личность домашней наставницы и воспитательницы [8].

Основным направлением организации жизни и обучения детей в семье в этот период было становление, укрепление, развитие, а позднее — вытеснение иностранного гувернерства в дворянской среде как основы домашнего образования. Вместе с тем современные исследователи отмечают, с одной стороны, неоднозначность влияния иностранного гувернерства на качество семейного воспитания, а с другой — возможность обогащения процесса развития личности в контексте нескольких культур (Э.В. Гилязова, Н.А. Зелевская, М.М. Ларионцев,

О.Ю. Солодянкина, Т.В. Тимохина, С.В. Трошина). Именно в семьях дворянской и купеческой элиты, в императорской семье влияние высокообразованных иностранных гувернеров обуславливало всестороннее развитие личности ребенка, развитие его самобытности, креативности, позволяло интенсифицировать умственное воспитание, обогатить обучение новейшими сведениями современной науки. Интересные данные о направлениях и проблемах деятельности гувернеров дает анализ произведений художественной литературы. В сочинениях А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого, мемуарной литературе П.Д. Боборыкина, Н. Ельницкого, А. Казиной, Л.Е. Оболенского, М. Чалого, Н.Р. Шугурова, П.И. Щукина содержится трактовка специфики семейного воспитания элиты под руководством иностранных учителей и воспитателей.

Анализу сущности и специфики социально-педагогического феномена иностранного гувернерства в России посвящены работы А.Ф. Афонасьева, А.А. Васильчикова, А. Воронова, Г. Бланка, Е.О. Гугеля, Н.В. Давыдова, Н.А. Добролюбова, В.О. Ключевского, С.В. Рождественского, П. Юдина. В этих исследованиях отмечается, что деятельность иностранных гувернеров и воспитателей в исследуемый период имела двоякое значение: с одной стороны, они стали символом западной модернизации отечественного образования, способствовали развитию межкультурной коммуникации в дворянской среде, с другой — внесли значительные коррективы в национальные традиции русского воспитания, чем вызывали общественный протест, связанный еще и с низким качеством и педагогическим браком в работе иностранных воспитателей в семьях мелкопоместных дворян, купцов и мещан. Таким образом, высокий идеал воспитания элиты воспринимался и реализовывался в массовой практике в сниженном усеченном варианте.

Во многих педагогических сочинениях XIX века отстаиваются идеи самобытной национальной системы домашнего образования и воспитания элиты. Педагогическая мысль, общественная полемика той эпохи отчетливо выражают опасения влияния «малообразованных иностранцев» на воспитание элиты русского общества. К концу XIX века набирает силу процесс последовательного вытеснения иностранного гувернерства из сферы семейного воспитания и домашнего образования. Приоритетное значение в этом противостоянии имели государственная политика, касающаяся ужесточения требований к личности и уровню образования гувернеров, борьба педагогической общественности с засильем иностранных домашних учителей; возрождение национальной культуры и традиций семейного воспитания, их обоснование в трудах отечественных педагогов (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, М.И. Демков и другие).

На дальнейшее развитие традиций семейного воспитания элиты повлияло становление семейной педагогики как научного направления в педагогической теории; обращение широкой общественности к обсуждению вопросов семейного воспитания и домашнего образования; издание мемуарной литературы о лучших образцах воспитания в дворянских семьях и семьях рус-

ской интеллигенции; появление научных и научно-популярных журналов, посвященных проблемам воспитания и обучения детей в семье. Эти процессы нашли свое отражение в художественной литературе того времени, в которой активно развивался жанр романа о воспитании или дидактического романа (А.И. Герцен, Е.П. Ростопчина, Л.Н. Толстой, С.Т. Аксаков и другие).

Роль интеллектуальной элиты в социокультурном развитии русского общества XIX века осмысливалась в отечественной педагогической мысли через развитие идей одаренности. Формирование и развитие прослойки творческой и научной интеллигенции как креативной интеллектуальной доминанты российского государства и влияние специфики семейного воспитания и домашнего образования на процесс и результат воспитания высокособой личности затрагивались в работах В.П. Вахтерова, Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Каптерева, В.П. Кащенко, А.Ф. Лазурского, А.П. Модестова, Г.Н. Россолимо, А.Н. Соколова и других. В частности, В.П. Кащенко настаивал на том, что возможности массовой эгалитарной школы не соответствуют потребностям и наклонностям «даровитых» детей, в качестве «специальной школы» для них может рассматриваться индивидуализированное образовательное и воспитательное пространство семьи.

Развитие и трансформация традиций семейного воспитания, взаимопроникновение элитивистских тенденций домашнего образования осуществлялись одновременно во взаимодействии с находящейся в процессе формирования и структурирования системой элитных учебных заведений в России. Важной педагогической проблемой становится взаимодействие общественного и семейного воспитания в процессе подготовки социальной доминанты общества, решаемое в этот период в пользу разделения в полной мере ответственности за процесс и результат воспитания высокособой личности между семьей и школой.

Интересен опыт постановки и решения проблем взаимодействия семьи и школы в процессе развития элитарной личности ребенка в условиях семейного воспитания, которая приобрела особую актуальность в психолого-педагогической науке со второй половины XIX века (публикации В.М. Михайловой, В.А. Попова). Отражая исторические реалии, работы ученых рассматривают следующую логику взаимодействия: семья отвечает за духовно-нравственное воспитание, физическое и эстетическое развитие ребенка, элитарная школа — за образование элитарной личности. Отдельные аспекты взаимодействия семьи и школы исследовались в конце XIX века в трудах педагогов и общественных деятелей (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, В.В. Зеньковский, С.Т. Шацкий и др.), где предлагается расширять сферу педагогического взаимодействия семьи, обогащая спектр влияний на высокособую личность, не ограничивая ее школой, включать в спектр этого взаимодействия и другие воспитательные учреждения; в то же время указывается на ведущую роль школы в этом процессе; ставится вопрос о педагогическом просвещении родителей.

Русская семейная педагогика как отрасль педагогической науки окончательно оформилась к концу XIX века (Р.Л. Доватор), но уже в это время формируются

и развиваются несколько направлений теории семейного воспитания, к которым можно отнести следующие: народность в семейном воспитании (Д.Д. Семенов, М.И. Демков), свободное семейное воспитание (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель), антропологическая теория семейного воспитания (П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев), религиозно-нравственное семейное воспитание (В.В. Зеньковский, В.В. Розанов), естественнонаучное направление в семейной педагогике (В.М. Бехтерев, В.В. Гориневский). Элитарная парадигма воспитания личности в условиях семьи была осмыслена представителями классической и нравственно-религиозной педагогики (П.Ф. Каптерев, В.В. Розанов, В.В. Зеньковский).

Большинство исследователей педагогического наследия П.Ф. Каптерева (А.Ю. Гранкин, К.Н. Воробьева, Н.С. Лейтес, П.А. Лебедев и другие) отмечают, что педагог вслед за К.Д. Ушинским был сторонником последовательной реализации антропологического принципа в семейном воспитании. По мысли педагога, лишь глубокие психолого-педагогические знания о природе ребенка, его душе, понимание его индивидуальности помогут родителям правильно организовать воспитание детей в процессе имманентного и духовно-нравственного становления элитарной личности. Он писал, что родители могут рассчитывать на успех в воспитании детей только тогда, когда они твердо знают, чего добиваются, ясно ставят перед собой определенные педагогические задачи [7]. С этой точки зрения педагогические поиски П.Ф. Каптерева привлекают актуальностью проблем психологизации самого процесса семейного воспитания, определения путей и механизмов вооружения родителей научными знаниями о развитии ребенка, взаимодействия общественного и семейного воспитания в становлении растущей личности. В трудах, посвященных теории семейного воспитания, педагог большое внимание уделял исследованию вопросов физического воспитания и гигиены ребенка в семье; рассмотрению содержания, методов и средств духовного, нравственного и умственного развития детей, осмыслению роли и значения игр и игрушек в этом процессе. П.Ф. Каптерев настаивал на первоначальном обучении детей в семье, по его мнению, «дидактика семьи» должна включать «изучение числа и меры, пение, обучение родному и иностранным языкам, чтение, трудовое воспитание детей» [6: с. 127]. К общим вопросам семейной педагогики он относил исследование детской природы и роли наследственности в воспитании, воспитательное значение семейных отношений, взаимодействие семьи и школы в развитии личности ребенка. По мысли П.Ф. Каптерева, основой семейного воспитания должна стать игровая деятельность, которая служит началом самообразования и самовоспитания детей — качеств, необходимых для развития неадаптивной активности и креативности выдающейся личности. В этом процессе родители должны понять индивидуальность ребенка, наблюдать за его развитием, создавать условия для постоянных упражнений в самовоспитании.

Важное место в семейной педагогике рассматриваемого периода занимает религиозно-нравственное воспитание, где религиозность понимается как совершенствование личности на основе общечеловеческой морали. Теория духовно-

го совершенствования в процессе религиозного семейного воспитания занимает ведущее место в трудах В.В. Зеньковского, сумевшего осмыслить православные традиции воспитания в категориях философии и педагогики. Ведущее место в воспитании ребенка в семье педагог отводил сознательной религиозной жизни, которая влияет на высокую жизнь духа; таким образом, элитизация личности идет в логике формирования духовной ответственности, ориентации на гуманистические религиозные ценности, духовного совершенствования как восхождения к Богу. По мнению В.В. Зеньковского, лишь всестороннее религиозное семейное воспитание способно оказать реальную помощь в разрешении сложных нравственных вопросов, возникающих у детей [5].

В предложенной В.В. Зеньковским теории семейного воспитания особое внимание уделяется раскрытию понятия духовной жизни ребенка как деятельности, в которой вырабатывается высоконравственная личность. Духовное бытие является в жизни подрастающего человека стержневым, как наиболее свободное от воздействий внешнего мира и тесно связанное с личностным началом. Для ученого религиозная сторона детской души есть центральное сущностное проявление духовной жизни в ребенке, с помощью которого он устанавливает в мире наличие высших смыслов и ориентиров. В аспекте воспитания духовной элиты представляют интерес взгляды В.В. Зеньковского на организацию детского творчества в семейном досуге, которое понималось им как творчество духовное, процесс раскрытия и исполнения своего креста, соучастия в Божественном творении собственной личности, в возвышении ее и обращении к Богу.

Таким образом, в рассматриваемый период педагогическая мысль в России плодотворно разрабатывала проблемы подготовки элиты в условиях семейного воспитания; эти знания об эффективной организации семейного воспитания личности, способной возвышаться над «всеобщим» и составить лучшую мобильную часть общества, не утратили своей актуальности и на сегодняшний день. Следует констатировать, что наиболее ценные образцы эффективной организации семейного воспитания доминирующей страты общества сложились в среде русского дворянства и творческой и духовной интеллигенции.

Литература

1. Архив братьев Тургеневых. – Вып. 6. – Спб.: Отд. рус. яз. и словесности имп. Акад. наук, 1911. – 542 с.
2. Детство, воспитание и лета юности российских императоров / Сост. И.Н. Божянов. – Спб., 1912. – 136 с.
3. *Енгальчев П.Н.* О физическом и нравственном воспитании с присовокуплением словаря пороков и добродетелей / П.Н. Енгальчев. – Спб., 1824. – 575 с.
4. *Жуковский В.А.* План учения е.и.в. государя великого князя наследника цесаревича Александра Николаевича / Полн. собр. соч.: в 12-ти тт. В.А. Жуковский. – Т. IX. – СПб., 1987. – С. 135–147.
5. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.

6. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 652 с.
7. *Ольховская Е.Ю.* Развитие элитарного образования в России (конец XIX–XX вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ю. Ольховская. – М., 2007. – 44 с.
8. *Ширинский-Шихматов А.А.* Письма о воспитании благородной девицы и о воспитании ее в мире / А.А. Ширинский-Шихматов. – М., 1901. – 126 с.

Literatura

1. Arxiv brat'ev Turgenevy'x. – Vy'p. 6. – Spb.: Otd. rus. yaz. i slovesnosti imp. Akad. nauk, 1911. – 542 s.
2. Detstvo, vospitanie i leta yunosti rossijskix imperatorov / Sost. I.N. Bozheyanov. – Spb., 1912. – 136 s.
3. *Engaly'chev P.N.* O fizicheskom i npravstvennom vospitanii s prisovokupleniem slovarya porokov i dobrodetelej / P.N. Engaly'chev. – Spb., 1824. – 575 s.
4. *Zhukovskij V.A.* Plan ucheniya e.i.v. gosudarya velikogo knyazya naslednika cesarevicha Aleksandra Nikolaevicha / Poln. sobr. soch.: v 12-ti tt. V.A. Zhukovskij. – T. IX. – SPb., 1987. – S. 135–147.
5. *Zen'kovskij V.V.* Problemy' vospitaniya v svete xristianskoj antropologii / V.V. Zen'kovskij. – M.: Shkola-Press, 1996. – 272 s.
6. *Kapterev P.F.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / P.F. Kapterev. – M., 1982. – 652 s.
7. *Ol'xovskaya E.Yu.* Razvitie e'litarnogo obrazovaniya v Rossii (konecz XIX–XX vv.): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / E.Yu. Ol'xovskaya. – M., 2007. – 44 s.
8. *Shirinskij-Shixmatov A.A.* Pis'ma o vospitanii blagorodnoj devicy' i o vospitanii ee v mire / A.A. Shirinskij-Shixmatov. – M., 1901. – 126 s.

R.G. Rezakov,
M.A. Mazalova

The Development of Elite Upbringing Ideas in Family Pedagogy of the 19th Century

The article uses elitological approach to investigate the development of the national family pedagogy theory of the 19th century. This theory studies the family's role and significance in elite upbringing, progressive traditions of family upbringing and home education as the environment and a necessary condition for training, reproducing and preserving the spiritual and moral dominant of Russian society. The article gives a short review of the ideas of the 19th century national scholars and pedagogues describing different aspects of elite upbringing within the family.

Keywords: elite as a spiritual and ethnic dominant of society; elitological approach; family upbringing; home education.

О.М. Барышникова

Социокультурные предпосылки педагогического творчества С. Френе

В статье представлен результат исследования педагогического наследия французского педагога-реформатора XX столетия С. Френе с применением метода исторической реконструкции процессов развития общества, культуры и науки. Обращение к широкому социокультурному контексту педагогического творчества С. Френе — научная новизна исследования. Выделенные социокультурные предпосылки возникновения педагогической концепции С. Френе позволяют комплексно и объективно исследовать её сущность.

Ключевые слова: природосообразное воспитание и деятельностное обучение; экспериментальная психология; философия прагматизма; бихевиоризм.

Обращаясь к исследованию творчества педагога, необходимо учитывать культурно-исторический контекст его деятельности. Ведь как известно, разрабатывая социально и гносеологически значимые проблемы воспитания и образования, педагог закономерно находится под влиянием соответствующих своему времени философских течений и психологических школ. С. Френе (1896–1966), не будучи исключением, не мог избежать этого влияния [3]. Анализ текстов С. Френе позволяет сделать вывод, что ему были присущи разносторонние научные интересы. Экспериментально-педагогические исследования он проводил на базе современных научных достижений психологии, биологии, физиологии, философии образования. С. Френе был знаком с произведениями таких авторов, как И.П. Павлов, Ж. Пиаже, З. Фрейд, О. Декроли, М. Монтессори, В. Гюго, Монтень, Э. Мунье, Р. Штайнер, на которых он ссылается в своих педагогических рассуждениях. Учитывая этот факт, комплексное исследование сущности и теоретических оснований педагогики С. Френе должно включать анализ социальных и историко-педагогических условий творчества педагога, что позволит определить объективные социокультурные предпосылки возникновения его педагогической концепции.

Начало творческого пути С. Френе совпало с обостряющейся общественно-политической ситуацией в странах Западной Европы, характеризующейся серьёзными экономическими и социально-политическими сдвигами. Развитие процесса концентрации капитала и господства монополий и финансовой олигархии привело к борьбе за перераспределение колоний и рынков сбыта. Результатом агрессивной политики стала Первая империалистическая война 1914–1918 годов [10]. С. Френе в это время был студентом учительской се-

минарии. Не успев её окончить, в 1915 году был призван в армию и, получив тяжелое ранение, до 1920 года находился на излечении в госпитале [21; 24].

Общественно-политическая ситуация 20-х годов, когда С. Френе начал свою трудовую деятельность учителем начальной школы, характеризуется усилением борьбы между разными общественными группами и классами, прежде всего между буржуазией и пролетариатом, что приводит к образованию массовых политических движений, течений и партий. Французские учителя начальной школы, низкооплачиваемые служащие, традиционно принимавшие активное участие в общественно-политической жизни страны, вышли на арену классово-борьбы [3]. Этим объясняется внимание С. Френе к политическим и социальным вопросам. Возглавляя «бдительный и вооруженный знаниями авангард» в лице «Кооператива светской школы», С. Френе начал поиск новых методов строительства народной школы, необходимость которого он объясняет социальной потребностью преодолеть разрыв между школой и жизнью, который «является отражением борьбы классов и стремления пролетариата к новому гармоничному обществу» [20: с. 35–36].

Духовная жизнь Европы была отмечена настроениями страха и отчаяния, разочарованности в «добропорядочных» нормах буржуазной морали, о чём свидетельствуют литература и искусство периода 1910–1930-х годов. Господство волюнтаристических взглядов на общество и историю приводило к ложным представлениям о человеческой личности и неверию в духовные ценности человека [10]. С. Френе, наблюдая пессимистические настроения, пытается преодолеть эту социальную проблему путем реформирования нравственного и гражданского воспитания. В книге «Нравственное и гражданское воспитание» он констатирует факт завершения тех времен, когда считалось, что «научить детей читать и считать — значит даровать им спасение». Свидетельство об образовании, утверждает С. Френе, больше не «открывает дверь в мир нравственности, гражданственности и человечности» [20: с. 141]. Первая мировая война показала её участникам, бывшим ученикам, всю лживость идеалов, превозносимых учителями старой школы. «Именно к роковому периоду 1914–1917 гг., — пишет С. Френе, — можно отнести утрату влияния уроков морали и граждановедения, которые в течение тридцати предыдущих лет были движущими силами воспитания. Это воспитание было достаточно эффективно для тех времен, хотя сегодня мы не склонны апологетизировать его» [20: с. 142]. Понимая нравственность и гражданственность как взаимосвязанные и взаимозависимые категории, С. Френе видел решение задачи возрождения гражданской культуры в создании в школе такой среды, «где ребенок привыкнет поступать как человек и как гражданин» [20: с. 147].

Развитие педагогических идей начала XX века традиционно шло в русле философии гуманизма, с наследием представителей которой С. Френе начал знакомиться, находясь на излечении в госпитале и занимаясь самообразованием. Исследование произведений С. Френе показывает, что его педагоги-

ческие взгляды представляют собой собственно отражение гуманистических идей Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци.

В русле центральной идеи педагогов-гуманистов о существовании индивидуальной природы человека С. Френе дает психологическое обоснование своей педагогической системы, говоря о росте, раскрытии индивидуального внутреннего потенциала (он называет его «жизненным потенциалом»), определенного природой (по С. Френе, генетически): «Ребенок не формируется извне, он подобно растению, создает себя изнутри...» [20: с. 151]. Г. Песталоцци рассматривал совокупность индивидуальных задатков и сил как истинную сущность человеческой природы, как зерно, которому свойственно расти [12; 14; 17]. Ж.-Ж. Руссо признавал существование элементарных и «естественных» склонностей еще до того, как они моделируются практикой [2]. Этот фонд физических и интеллектуальных сил как единый источник мощи определяет будущее человека. «И в предвидении будущего воспитание должно развивать эти силы» [2: с. 247]. С. Френе, идя по стопам гуманистов, предвидевших возможность педагогического прогнозирования и коррекции при организации обучения и воспитания, создает жизненный профиль, который представляет собой практическую попытку спланировать в соответствии с жизненным потенциалом ребенка организацию окружающих педагогических условий развития личности и методов.

В соответствии с гуманистической направленностью С. Френе решает проблему целеполагания педагогического процесса. Так же, как и Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци, которые видели главную задачу воспитателя в том, чтобы сделать человека удовлетворенным и счастливым [2; 13], С. Френе стремится к этой же цели. Однако он уточняет понятие счастья, которое соответствует «предназначению человека в его социальной среде, ... в нём воплощается истинно гуманистическая мораль, соответствующая реалиям нашей жизни» [20: с. 152]. Выполнение человеком своего жизненного предназначения возможно, если оно не противоречит его склонностям, интересам и потребностям. Отсюда и зависимость содержания учебного процесса от склонностей ребёнка к практическим или академическим знаниям: «...Его основные потребности... будут определять и физический, и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения. Это будет полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребёнку в полной мере осуществить своё человеческое предназначение» [20: с. 24].

Путь, по которому предлагает идти С. Френе в организации процесса развития ребенка, также соотносится с гуманистическими идеями Ж.-Ж. Руссо и Г. Песталоцци об условиях, методах и средствах воспитания и обучения, которые должны возбуждать жажду умственного развития, являющуюся надежной базой для воспитательного процесса и объединяющим центром в развитии всех задатков и сил человеческой природы [14]. Поэтому всё обучение должно быть приближено к интересам ученика, произвольным или воспитанным учите-

лем [2]. Говоря о средствах обучения, Г. Песталоцци предполагает, что «они оставят ребенку всю его самостоятельность; они не вкладывают в него, чего в нем самом нет, и не навязывают присущим ему задаткам и силам произвольного вынужденного направления, рассчитанного на одностороннюю цель» [14: с. 109]. Принцип природосообразного воспитания Г. Песталоцци «жизнь формирует» [14: с. 232]. С. Френе преобразует в принцип «среда формирует» и поэтому предлагает создать богатую образовательную среду и предоставить технические средства, чтобы обеспечить естественное развитие ребенка: «Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам» [20: с. 39].

С вопросом выбора методов и средств обучения связаны взгляды С. Френе на роль чувственного опыта детей в интеллектуальном развитии, которые аналогичны взглядам педагогов-гуманистов. Развитие любого навыка признается естественным, если его выработка ведется от внешнего плана к внутреннему, от чувственного созерцания и физического действия с предметом к интеллектуальному восприятию, к анализу явления и соответствующим выводам. Ж.-Ж. Руссо говорил, что разум — это вершина воспитания, и «воспитывать ребенка с помощью разума значит начать с конца, из работы делать инструмент, нужный для этой работы» [9: с. 26]. С. Френе также утверждает, что нельзя преждевременно переходить к умственному труду, с которым неизбежно сталкивается новый ученик, пришедший в школу, и предупреждает: «Опасно любое насилие над природой, идет речь о питании или о воспитании...» [20: с. 80]. Отвергая роль практического опыта в познании и выбирая искусственные методы интеллектуального сообщения знаний, учитель оставляет неразбуженными способности ребенка, заложенные природой. Поэтому естественный метод обучения в педагогике С. Френе — это «экспериментальное нащупывание», самостоятельное познание богатой окружающей среды, предоставляющей стимулы для развития дремлющих способностей ребенка [22].

На этой же идее деятельности обучения основываются взгляды С. Френе о роли навыков чтения и письма в обучении. Песталоцци, ставя эти навыки в подчиненное положение к навыкам мастерства, отстаивает естественные методы обучения, при которых умения читать и писать будут понятной детям жизненной необходимостью и сами собой начнут развиваться у воспитанников в качестве навыков [14]. Аналогичные взгляды высказывает С. Френе, торопя учителей вооружить маленьких детей умениями читать и писать, чтобы они могли успешно «продвигаться по стране знаний». «Язык, письмо, рисование, — пишет он, — являются лишь орудиями, которыми индивид должен в совершенстве овладеть во время ускоренного приобретения нового опыта, чтобы иметь возможность использовать их для гармонического формирования своей личности. Школа не должна вырабатывать эти умения с помощью искусственных методов, действующих извне и рассматриваемых так, как если бы они не являлись только средством к достижению знаний. Приобретение этих навыков должно гармонически включаться в жизненный опыт индивида» [25: с. 6–7].

Такой же естественный путь развития приемлем в нравственном воспитании ребенка: от конкретного жизненного опыта, от наблюдаемой действительности к абстрактной идее нравственного поведения и к выработке собственной модели поведения. Ж.-Ж. Руссо, говоря о необходимости привития детям правил морали и религии, призывает: «...добивайтесь их усвоения как угодно, только не читайте ему бесчисленные наставления» [16: с. 11] и указывает на необходимость воспитания детей в среде высокой нравственности. Её создание выступает необходимым условием нравственного воспитания в педагогике С. Френе, который требует прежде всего от педагогов соблюдения норм нравственного поведения: «Бессмысленно и даже аморально объяснять ребенку, что такое свобода воли, когда он, как птица в клетке, лишен даже свободы действий; бесполезно говорить ему: уважай старших, когда сами они совсем его не уважают; бесполезно учить их великодушию, если к нему никто никогда не был великодушен» [20: с. 148].

Таким образом, педагогическое наследие классиков во многом помогло С. Френе определить основные направления в его работе. Это природосообразное воспитание, сближение школьного обучения и общественной жизни, деятельностное обучение и воспитание, предоставление детям возможности самовыражения в деятельности и слове. Но он не просто использовал эти идеи на практике. В поиске адекватных средств и методов их реализации он искал их психологическое обоснование, опираясь на современные научные достижения.

Фундаментальные открытия в физике, химии, биологии, которые опровергли представление о науке как о застывшей системе знаний, характеризуют интенсивное развитие науки в конце XIX – начале XX века. Развитие науки психологии привело её к кризису, основными характеристиками которого стали критика основ старой психологии и выдвижение новых программ, меняющих понимание предмета и методов психологического исследования, вносящих существенные изменения в трактовку психологических процессов [10]. Наиболее распространенным направлением в европейской психологии во второй половине XIX века была система В. Вундта (1832–1920). Его теоретические идеи отличались двойственностью. В его системе эклектически сочетались механицизм и волюнтаризм, психологический атомизм и идеи творческого синтеза, физиологическая обусловленность психических процессов и собственно духовная причинность. Общеизвестной заслугой В. Вундта стало введение в психологию эксперимента. Проникнув практически во все области психологии, эксперимент превращается из психофизиологического в психологический и способствует возникновению ряда новых психологических направлений, каждое из которых открывало противоречия в теоретических основах старой психологии, покоившейся на субъективно-идеалистическом представлении о психике. Развитие психологического эксперимента повлекло приращение психологических знаний и экспериментальных методов к другим областям науки и практики — педагогической, медицинской и т.д.

Стремясь найти практические подтверждения своим теоретическим представлениям в вопросах психологии, С. Френе ставил во главу угла научный экс-

перимент, как того требовали ведущие психологи того времени Э. Клапаред, М. Монтессори, Ж.О. Декроли, Г. Политцер, и намеренно отказывался от бесполезного, по его мнению, теоретизирования. Такое отношение к теории определено, во-первых, общей тенденцией развития педагогики во Франции, характеризующейся в то время падением авторитета науки и односторонней ориентацией на практику обучения в ущерб фундаментальным исследованиям [4]. Характеризуя ситуацию в сфере образования, Г. Миаларе писал: «В жизни часто происходит так, что теоретик не знает о работе экспериментатора, практик смеется и над теоретиком, и экспериментатором, а экспериментатор, следуя за теоретиком, игнорирует или недооценивает значение тех повседневных проблем, с которыми сталкивается практик. Это взаимное отчуждение крайне отрицательно сказывается на развитии педагогических наук» (цит. по: [4: с. 46]). Во-вторых, С. Френе разделял взгляды Г. Политцера, психолога-марксиста, который считал, что «... коллективная экспериментальная деятельность сама может привести к этой системе, которая называется наукой» (G. Polizer, *Critique des fondements de la psychologie*, Paris, 1928. Цит. по: [23: с. 128]), и приветствовал призыв К. Бернара доверять больше фактам реальной действительности, чем устоявшимся теориям, даже если они поддерживаются великими личностями. Философская концепция инструментализма Дж. Дьюи (J. Dewey) (1859–1952), связывающая истину и достоверное знание с практическим успехом, также оправдывает такой подход к деятельности педагога. Всякие понятия, идеи согласно концепции инструментализма выступают как инструменты и планы действия, создаваемые познающим и действующим человеком, то есть требующие опытного подтверждения. Все остальные идеи Дж. Дьюи считал абстрактными рассуждениями, которыми философия «засорила» человеческую культуру.

В 20-е годы кризис психологии приобрел открытый характер, чему способствовало выступление бихевиоризма в 1913 году (основоположник — Джон Уотсон (Watson) (1878–1958)). Предметом исследования психология бихевиоризма делает поведение, а не сознание. Поэтому в качестве отправной точки берется факт, что организм человека и животного приспособляется к своему окружению посредством врожденного и приобретаемого набора актов [19]. Работы И.П. Павлова (1849–1936) и В.М. Бехтерева (1857–1927) об условных секреторных и двигательных рефlekсах дали научное основание бихевиоризму. Несмотря на то что соотношение «стимул – реакция» нелегко поддается разрешению в «социальном» поведении из-за временного разрыва между стимулом и реакцией, бихевиоризм выражает надежду на завоевание и этой области и намеревается «...подвергнуть экспериментально-научному, достоверному исследованию отдельных людей, общественные группы. Другими словами, бихевиоризм полагает стать лабораторией общества» [18: с. 131].

Взгляд С. Френе на сущность процесса воспитания, которую он видит в помощи индивидам, унаследовавшим инстинкты от прежних поколений [22], в адаптации к измененным условиям окружающей среды через опыт, дает ос-

нования полагать, что бихевиоризм стал отправной точкой в формировании его психологических взглядов. В решении вопроса о формировании модели поведения человека С. Френе, как и бихевиористы, отводит большую роль среде, физической и социальной. С. Френе указывает при этом на роль характера этого опыта. Положительный, оканчивающийся успехом опыт, как собственный, так и чужой, вызывает тенденцию к повторению действия и приводит к закреплению модели поведения. Отрицательный опыт, напротив, приводит к стрессу и отказу от проявления активности [22]. Отводя, таким образом, ситуации успеха в обучении педагогическую функцию, С. Френе, в сущности, если не опережает, то идёт параллельно с развитием бихевиористских идей, которые выразил в своей концепции радикального бихевиоризма американский психолог Б.Ф. Скиннер (Skinner) (1904–1990) («Поведение организмов», 1938 г.). Центр этой концепции — оперантное поведение: «Для того чтобы обучить ребёнка читать или петь, или играть на музыкальном инструменте, необходимо разработать программу педагогических подкреплений, в соответствии с которой правильные реакции должны постоянно “оцениваться”» (цит. по: [10: с. 548]).

Однако схема учебного процесса в концепции С. Френе существенно отличается от скиннерской, которая легла в основу американского программированного обучения. Э. Френе в своей книге вскрывает упрощённость и необоснованность американской теории. Разница в том, что в американской теории ученик рассматривается как механизм, отвечающий на определенные стимулы, при этом не учитываются субъективные условия восприятия. С. Френе, очевидно, разделял взгляды Дж. Дьюи на психологию развития личности, который акцентировал внимание на том, что для осуществления реакции одного лишь внешнего стимула недостаточно, стимул должен соответствовать функциональной потребности: «Если глаза открыты и есть свет, предметы различаются и распознаются; стимул создаёт условие выполнения органом свойственной ему функции. Но свет не принуждает глаз видеть то, чего нет» [6: с. 27]. В качестве основного фактора развития С. Френе включает апперцептивное восприятие субъекта в механизм познания, который называет «экспериментальным нащупыванием». В его основе, таким образом, лежат бихевиористская теория и теория И.П. Павлова об условных рефлексах, но улучшенные и дополненные за счёт философско-прагматических идей Дж. Дьюи. В таком понимании человек реагирует на стимулы бесконечно сложно организованной окружающей среды, и процесс познания выступает как «система вероятностей», по определению Стаффорда Бира (Stafford Beer) [23].

Интерес С. Френе к философии прагматизма обусловил понимание демократической роли сотрудничества детей в воспитании. Дж. Дьюи, обосновывая необходимость трудового обучения в школе, исходил из широкого социального контекста. Согласно его взглядам ручной труд — это средство «показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их — ведь только общественный характер физического труда преобразует школу из места, где учат уроки,

в настоящую ячейку общественной жизни» [7: с. 333]. В педагогической концепции С. Френе в основе гражданского и нравственного воспитания лежит трудовое обучение, которое служит источником общественной дисциплины, построенной на правилах сотрудничества, взаимопомощи и кооперации. Он уверен, что «настоящий труд всегда предполагает объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, порядок, чистоту, заинтересованность всей группы в конечном результате. Все это мы и называем *кооперацией*» [20: с. 207–208].

Вводя в свою педагогическую систему в качестве метода воспитания труд, С. Френе исходил из психологического и философского понимания механизма развития ребёнка в индивидуальном и широком социальном аспектах. С психологической точки зрения труд выступает как естественная потребность индивида, познающего окружающую действительность и условие создания ситуации успеха, с философской точки зрения — как условие удовлетворения прагматической потребности в получении материального результата и создания социальной связи между индивидами, членами сообщества [22].

На тезисы прагматизма и частично бихевиоризма в значительной мере опиралось популярное педагогическое реформаторское течение «Новое воспитание», теория которого сложилась ещё в конце XIX века [4]. Представленная многочисленным отрядом педагогов, психологов, общественных деятелей реформаторская педагогика генерировала в себе концепции различных направлений: трудового воспитания, свободного воспитания, функциональной педагогики. Приоритетное значение в работе педагогов отдавалось эксперименту. Экспериментальный поиск и апробация концепций реформаторского педагогического движения осуществлялись в деятельности частных образовательных учреждений — «новых школ». Координацию связи школ, обмена опытом педагогов осуществляло «Международное бюро новых школ», созданное по инициативе А. Ферьера в 1912 г. [15].

Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, Лига нового воспитания стала наиболее популярной. Возникнув на заре XX века, «Новое воспитание» оказывало огромное влияние на умы педагогов, которые, обмениваясь опытом и сотрудничая, объединялись в группы, организации национального и международного уровней [5]. С. Френе, как большинство педагогов того времени, попадет под влияние «Нового воспитания», и становление его педагогической мысли и развитие педагогической концепции идет в русле этого течения. Его антрополого-педагогическим взглядам присущ и динамогенетический подход к решению проблем развития ребёнка, и функциональный, и деятельностный подходы к организации учебно-воспитательного процесса, которые выдвигали и отстаивали лидеры «Нового воспитания» Э. Клапаред, А. Ферьер, Р. Кузине.

Так же как и его предшественники, С. Френе, определяя динамичность развития человека в интеллектуальном и физическом планах, приходит к утверждению

существования «жизненного потенциала», который «имеет тенденцию не только к сохранению и обновлению, но также и к росту, к достижению максимальной мощи, к расцвету и передаче себя другим существам, которые составят его продолжение» (цит. по: [22: с. 131]). Не вкладывая в это понятие энергетического значения, С. Френе, объясняя его, не использует ни одного термина из биологии. Он принимает этот феномен как данность, ссылаясь на отсутствие достоверных исследований в этой области [22: с. 131; 25].

Признавая, как и Э. Клапаред, решающую роль инстинктов, стремлений и желаний детей в познавательной деятельности и развитии, С. Френе провозглашает спонтанные потребности и интересы ребенка объективными показателями «жизненного потенциала», которые ориентируют педагога в организации образовательной деятельности.

Учет потребности детей в выражении вербальном и практическом, психологическое обоснование которому представил О. Декроли, привел С. Френе к особому отношению к художественному творчеству детей, которое затрагивает «чувства, эмоции, душевное равновесие» и отражает «личность, её рождение и становление, её видение мира, её мимолётные впечатления» [20: с. 64]. Отводя важное место творческому самовыражению детей, С. Френе как гуманист преследует цели раскрытия индивидуальности ребёнка, которая находится в области подсознательного. Продукт самовыражения таким образом становится в педагогике С. Френе показателем внутренних условий развития, а написание свободного текста и художественное творчество — средством диагностики.

Понимание процесса познания как адаптации к окружающей действительности, которого придерживались также А. Ферьер, Э. Клапаред, О. Декроли [1; 8; 11], стало основой идеи об организации богатой окружающей среды. Но С. Френе оценивал её значение не только с внешней позиции — как стимул к развитию ребенка, но и с внутренней позиции — как предоставление разнообразных стимулов для индивидуального развития: «Мы знаем, что ребенок, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален... Внешние условия служат ребенку, как и растению, “материальной базой”, где он черпает ресурсы, необходимые для его питания и роста. На нас лежит обязанность приблизить к нему эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду» [20: с. 151].

Исследование культурно-исторических условий творческой деятельности С. Френе показало, что социокультурные предпосылки возникновения его педагогики — это:

- гражданский и педагогический энтузиазм общественности, вызванный ухудшением нравственных устоев и социально-политической ситуации, и становление реформаторского движения, что толкало С. Френе по пути реформирования школы за счёт её гуманизации и демократизации;
- интенсивное развитие науки и появление влиятельных философских и психологических концепций прагматизма и бихевиоризма, а также педагоги-

ки «Нового воспитания», которые послужили основой формирования педагогической антропологии С. Френе.

Выделенные социокультурные предпосылки позволят объективно подойти к исследованию сущности и теоретических основ педагогики С. Френе и определить его личный вклад в развитие педагогики.

Литература

1. *Амлин Д.* Адольф Ферьер / Д. Амлин // Перспективы: Мыслители образования. – 1994. – № 1–2. – С. 365–407.
2. *Валлон А.* Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо / А. Валлон // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х тт. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурицкий. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – С. 269–299.
3. *Вульфсон Б.Л.* Вступительная статья / Б.Л. Вульфсон // С. Френе. Избр. пед. соч.: пер. с фр. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–29.
4. *Вульфсон Б.Л.* Педагогическая мысль в современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М.: Педагогика, 1983. – 184 с. – (Зарубежная школа и педагогика).
5. *Джурицкий А.Н.* Школа Франции: пора перемен: учеб. пособие для студ. высш. пед. завед. / А.Н. Джурицкий. – М.: УРАО, 1998. – 80 с.
6. *Дьюи Д.* Демократия и образование / Д. Дьюи // Антология гуманистической педагогики: Д. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак: учеб. пособие / Сост.: А.И. Салов; под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2009. – С. 18–127. – (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 21).
7. *Дьюи Д.* Школа и общество / Д. Дьюи // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 328–340.
8. *Дюбрек Ф.* Жан-Овид Декроли / Ф. Дюбрек // Перспективы: Мыслители образования. – 1994. – № 1–2. – С. 241–269.
9. Из педагогического наследия Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании» // Семья и школа. – 1970. – № 3. – С. 26–30.
10. История психологии. XX век / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – 6-е изд. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 832 с. – (Серия «Gaudeamus»).
11. *Клапаред Э.* Психология ребёнка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное развитие: пер. с фр. / Э. Клапаред; под ред. Д.Т. Кацарова. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2007. – 186 с. – (Из наследия мировой психологии.)
12. *Кумарин В.* Аксиомы Песталоцци и психология / В. Кумарин // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 219–225.
13. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х тт. / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с. – (Педагогическая библиотека).
14. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х тт. / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – 405 с. – (Педагогическая библиотека).
15. *Романов А.А.* Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX в. / А.А. Романов. – М.: «Школа», 1997. – 304 с.

16. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: в 2-х тт. / Ж.-Ж. Руссо; под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурирский. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
17. *Рыбин В.А.* Философские основы «элементарного образования» И.Г. Песталлоци / В.А. Рыбин // Вопросы философии. – 2006. – № 7. – С. 74–83.
18. *Уотсон Д.* Бихевиоризм / Д. Уотсон // История психологии. XX век / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – 6-е изд. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – С. 128–142.
19. *Уотсон Д.* Психология с точки зрения бихевиориста / Д. Уотсон // История психологии. XX век / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – 6-е изд. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – С. 106–127.
20. *Френе С.* Избр. пед. соч.: пер. с фр. / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
21. *Dietrich I.* Handbuch Freinet-Pädagogik: eine praxisbezogene Einführung / I. Dietrich. – Weinheim; Basel, 1995. – 308 S.
22. *Freinet C.* Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation / C. Freinet. Neuchâtel, 1966. – 157 p.
23. *Freinet E.* Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets / E. Freinet; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. – 2. Aufl. – Stuttgart, 1997. – 188 S.
24. *Jörg H.* So macht Schule Freude. Freinet-Pädagogik in Texten, Dokumenten und Bildern / H. Jörg. – Wolfsburg, 1985. – 137 S.
25. О школе, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstep Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich – Polska akad. nauk, 1976. – 580 с.

Literatura

1. *Amlin D.* Adol'f Fer'er / D. Amlin // Perspektivy': My'sliteli obrazovaniya. – 1994. – № 1–2. – С. 365–407.
2. *Vallon A.* Pedagogicheskie i psixologicheskie idei romana-traktata Zh.-Zh. Russo / A. Vallon // Russo Zh.-Zh. Pedagogicheskie sochineniya: v 2-x tt. / Pod red. G.N. Dzhibladze; sost. A.N. Dzhurinskij. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – С. 269–299.
3. *Vul'fson B.L.* Vstupitel'naya stat'ya / B.L. Vul'fson // S. Frene. Izbr. ped. soch.: per. s fr. – М.: Progress, 1990. – С. 5–29.
4. *Vul'fson B.L.* Pedagogicheskaya my'sl' v sovremennoj Francii / B.L. Vul'fson. – М.: Педагогика, 1983. – 184 с. – (Zarubezhnaya shkola i pedagogika).
5. *Dzhurinskij A.N.* Shkola Francii: pora peremen: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. zaved. / A.N. Dzhurinskij. – М.: URAO, 1998. – 80 с.
6. *D'yui D.* Demokratiya i obrazovanie / D. D'yui // Antologiya gumanisticheskoy pedagogiki: D. D'yui, M. Montessori, Ya. Korchak: ucheb. posobie / Sost.: A.I. Salov; pod red. G.B. Kornetova. – М.: ASOU, 2009. – С. 18–127. – (Seriya «Istoriko-pedagogicheskoe znanie». Vy'p. 21).
7. *D'yui D.* Shkola i obshhestvo / D. D'yui // Istoriya social'noj pedagogiki: xrestomatiya-ucheb.: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zaved. / Pod red. M.A. Galaguzovoj. – М.: VLADOS, 2001. – С. 328–340.
8. *Dyubrek F.* Zhan-Ovid Dekroli / F. Dyubrek // Perspektivy': My'sliteli obrazovaniya. – 1994. – № 1–2. – С. 241–269.
9. Iz pedagogicheskogo naslediya Zhan-Zhaka Russo «E'mil', ili o vospitanii» // Sem'ya i shkola. – 1970. – № 3. – С. 26–30.

10. *Istoriya psixologii. XX vek / Pod red. P.Ya. Gal'perina, A.N. Zhdan. – 6-e izd. – M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2005. – 832 s. – (Seriya «Gaudeamus»).*
11. *Klapared E'. Psixologiya rebyonka i e'ksperimental'naya pedagogika: Problemy' i metody'. Dushevnoe razvitie. Umstvennoe razvitie: per. s fr. / E'. Klapared; pod red. D.T. Kaczarova. – 2-e izd. – M.: LKI, 2007. – 186 s. – (Iz naslediya mirovoj psixologii.)*
12. *Kumarin V. Aksiomy' Pestalocci i psixologiya / V. Kumarin // Narodnoe obrazovanie. – 2002. – № 4. – S. 219–225.*
13. *Pestalocci I.G. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: v 2-x tt. / I.G. Pestalocci; pod red. V.A. Rotenberg, V.M. Klarina. – T. 1. – M.: Pedagogika, 1981. – 336 s. – (Pedagogicheskaja biblioteka.)*
14. *Pestalocci I.G. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: v 2-x tt. / I.G. Pestalocci; pod red. V.A. Rotenberg, V.M. Klarina. – T. 2. – M.: Pedagogika, 1981. – 405 s. – (Pedagogicheskaya biblioteka.)*
15. *Romanov A.A. Opy'tno-e'ksperimental'naya pedagogika pervoj treti XX v. / A.A. Romanov. – M.: «Shkola», 1997. – 304 s.*
16. *Russo Zh.-Zh. Pedagogicheskie sochineniya: v 2-x tt. / Zh.-Zh. Russo; pod red. G.N. Dzhibladze; sost. A.N. Dzhurinskij. – T. 2. – M.: Pedagogika, 1981. – 336 s.*
17. *Ry'bin V.A. Filosofskie osnovy' «elementarnogo obrazovaniya» I.G. Pestalocci / V.A. Ry'bin // Voprosy' filosofii. – 2006. – № 7. – S. 74–83.*
18. *Uotson D. Bixeviorizm / D. Uotson // Istoriya psixologii. XX vek / Pod red. P.Ya. Gal'perina, A.N. Zhdan. – 6-e izd. – M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2005. – S. 128–142.*
19. *Uotson D. Psixologiya s točki zreniya bixeviorista / D. Uotson // Istoriya psixologii. XX vek / Pod red. P.Ya. Gal'perina, A.N. Zhdan. – 6-e izd. – M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2005. – S. 106–127.*
20. *Frene S. Izbr. ped. soch.: per. s fr. / S. Frene. – M.: Progress, 1990. – 304 s.*
21. *Dietrich I. Handbuch Freinet-Pädagogik: eine praxisbezogene Einführung / I. Dietrich. – Weinheim; Basel, 1995. – 308 S.*
22. *Freinet C. Essai de psychologie sensible. Appliquée à l'éducation / C. Freinet. Neuchâtel, 1966. – 157 p.*
23. *Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets / E. Freinet; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. – 2. Aufl. – Stuttgart, 1997. – 188 S.*
24. *Jörg H. So macht Schule Freude. Freinet-Pädagogik in Texten, Dokumenten und Bildern / H. Jörg. – Wolfsburg, 1985. – 137 S.*
25. *O szkołe, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstep Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich – Polska akad. nauk, 1976. – 580 s.*

O.M. Baryshnikowa

Sociocultural Preconditions of Célestin Freinet's Pedagogical Creative Work

The article shows the results of studying pedagogical legacy of Freinet, a French educational reformer of the XX century, using the method of historical reconstruction of social, cultural and scientific processes of development. Turning to a wide sociocultural context of Célestin Freinet's pedagogy gives the research scientific newness. The identified sociocultural preconditions of emergence of Célestin Freinet's pedagogical conception help to analyze its essence thoroughly and objectively.

Key-words: nature-consistent method of up-bringing; enquiry-based learning; experimental psychology; philosophy of pragmatism; behaviorism.

В.А. Кривова

Взаимосвязь атрибуции успехов и неудач учащихся с самооценкой и мотивацией

Статья посвящена проблеме атрибуции учебных успехов и неудач младших школьников. Описаны процедура проведения исследования и его результаты. В выводах отмечены наиболее предпочтительные виды объяснения успехов и неудач учащихся, указана взаимосвязь определенного вида приписывания и самооценки, а также мотивации учения.

Ключевые слова: атрибуция успехов и неудач; мотивация учения; самооценка; когнитивное развитие младшего школьника; интернальный и экстернальный вид атрибуции; стабильная и нестабильная атрибуция; учебная успешность.

Проблема атрибуции учебных успехов и неудач школьников весьма актуальна в наши дни. Многие исследователи работали над тем, чтобы выделить основные параметры и виды атрибуции, проследить закономерности и взаимосвязи данной характеристики личности с самооценкой и мотивацией учения (В.С. Агеев, Н.А. Батулин, В. Вайнер, Т.О. Гордеева, М.М. Далгатов, И. Джоунс, Г. Келли, А. Налчаджан, Н. Ньюкомб, А.И. Савенков, В.В. Столин, Ф. Хайдер, В.А. Янчук и др.)

Наше исследование было посвящено изучению взаимосвязей атрибуции учебных успехов и неудач учащихся с мотивацией учения, с их самооценкой. Работа была ориентирована на то, чтобы проследить за тем, как объясняют свои учебные успехи и неудачи дети, есть ли взаимосвязь определенного вида приписывания своих успехов и неудач с мотивацией учения или с самооценкой учащихся.

Данная работа проводилась в несколько этапов. На подготовительном этапе нами был отобран методический инструментарий. Комплект состоял из трех методик, две из которых ранее существовавшие, а третья — опросник, направленный на определение характера атрибуции успехов и неудач, — была разработана нами на основе модификации теста CASQ М. Селигмана «Детский опросник оптимистического — пессимистического стиля объяснения» Т.О. Гордеевой, О.В. Крыловой [1: с. 173]. Кроме разработанного нами опросника, были использованы методика диагностики самооценки учащихся

Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) и методика диагностики мотивации учения М.В. Матюхиной [2: с. 18–20].

Одним из критериев отбора комплекта методик было наличие доступной инструкции и процедурной части (самого задания) для детей младшего школьного возраста. Также, изучая опыт зарубежных и отечественных ученых, занимающихся данной проблематикой, мы не обнаружили данных, которые были бы получены с помощью вышеперечисленных методов. Таким образом, мы получили новый оригинальный методический комплект, который позволил нам выявить закономерность между видом атрибуции успехов и неудач учащихся с их самооценкой и доминирующим видом мотивации. В нашей работе нам было важно выделить такую закономерность, поскольку данным исследованием мы хотим проверить истинность гипотезы, которая состоит в том, что атрибуция успехов и неудач — один из факторов когнитивного развития младших школьников.

Выборка состояла из учащихся четвертых классов трех образовательных учреждений г. Москвы: ГОУ средней общеобразовательной школы № 308, ГОУ средней общеобразовательной школы № 290 Северо-Восточного окружного управления образования и Государственного бюджетного образовательного учреждения прогимназии № 1611 Северного окружного управления образования. Всего в исследовании приняли участие 83 школьника в возрасте от 10 до 11 лет.

Основной этап исследования включал в себя диагностику учащихся по трем вышеобозначенным методикам. Сбор информации осуществлялся в фронтальной форме. Порядок предъявления методик был следующий:

1) опросник определения вида атрибуции успехов и неудач;

2) методика диагностики уровня самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан, вариант для учащихся младших классов);

3) методика диагностики мотивации учения М.В. Матюхиной (III часть / этап).

Заключительный этап состоял из интерпретации и анализа данных. Обратимся к результатам, полученным в ходе эмпирического этапа нашего исследования.

Нами было установлено, что из 83 школьников 71 человек имеет один доминирующий вид атрибуции успехов. Обратимся к рисунку 1:

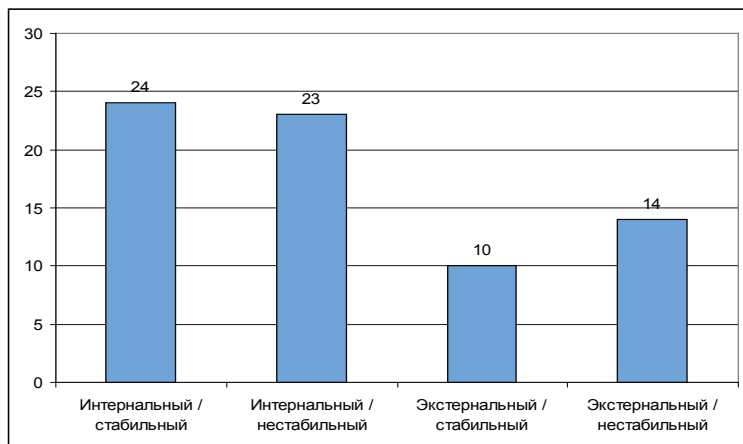


Рис. 1. Доминирующие виды атрибуции успехов младших школьников.

– у 47 респондентов он интернальный, то есть «зависит от самого человека, который до определенной степени может их контролировать» [3: с. 328]: из них у 24 данный вид приписывания — стабильный, не поддающийся изменению, а у 23 — данный вид атрибутирования — нестабильный;

– у 24 учащихся вид атрибуции успехов экстернальный, то есть «не зависит от человека и выходит за рамки его контроля» [3: с. 328]: из них у 10 он стабильный, а у 14 — нестабильный.

Оставшиеся 12 респондентов имеют два и более одинаково часто встречающихся вида атрибуции успехов.

Таким образом, можно предполагать, что у 47 учащихся из 71 вид атрибуции успехов — оптимален и позволит данным детям быть более успешными в обучении, нежели оставшиеся респонденты.

Что же касается атрибутирования неудач, то у 68 учащихся из 83 выявлен один доминирующий вид, а у оставшихся 15 детей существуют два и более видов атрибуции неудач. Обратимся к рисунку 2:

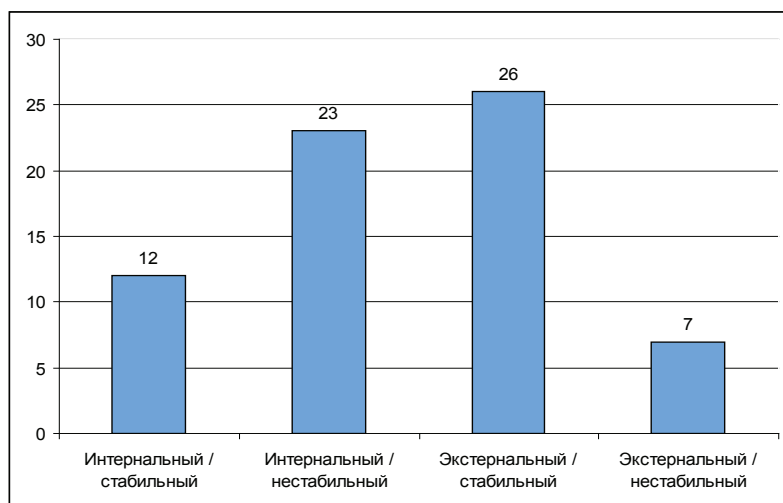


Рис. 2. Доминирующие виды атрибуции неудач младших школьников.

- 26 учащихся из 68 приписывают свои неудачи экстернальным и стабильным параметрам;
- 23 респондента — интернальным и нестабильным;
- 12 — интернальным и стабильным параметрам;
- 7 — экстернальным и нестабильным параметрам.

Из чего следует, что только у 33 учащихся (26 + 7) из 68 стиль атрибуции неудач оптимальный и не приведет к снижению успеваемости в школе, остальные 50 учащихся вероятнее всего в обучении окажутся менее успешными.

Обратимся к результатам второй методики, которая позволила нам определить уровень самооценки этих же учащихся. Оказалось, что у 56 детей из 83 самооценка находится на уровне нормы: у 29 респондентов она высокая, а у 27 — средняя. У 18 опрошенных самооценка оказалась очень высокой, а у 9 — низкой (см. рис. 3).

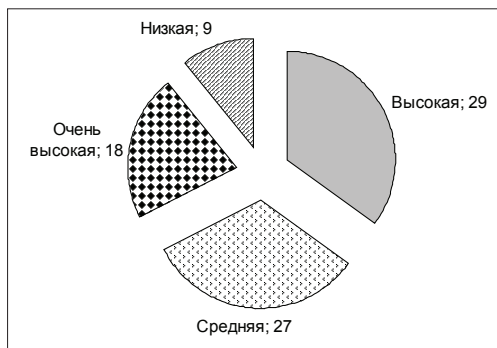


Рис. 3. Распределение видов самооценки младших школьников.

Сопоставив результаты двух вышеизложенных методик, нам стало известно, что для учащихся с высокой (нормальной) и очень высокой самооценкой характерен интернальный / стабильный вид атрибуции успехов. Для учащихся со средней (нормальной) и низкой самооценкой характерен экстернальный / нестабильный вид атрибутирования успехов. Также для детей со средней (нормальной), высокой (нормальной) и очень высокой самооценкой характерен экстернальный / стабильный вид атрибутирования неудач. А для детей с низкой самооценкой характерен интернальный / нестабильный вид атрибутирования неудач.

Сравнив результаты двух методик, мы выявили закономерность, которая заключается в том, что наиболее предпочтительный вид атрибуции успехов наблюдается у детей с высокой и очень высокой самооценкой, именно такие дети приписывают успехи в деятельности (учении и общении) своим заслугам. А наиболее предпочтительный вид атрибуции неудач наблюдается у детей со средней, высокой и очень высокой самооценкой, что, в свою очередь, позволяет отметить: успешными в деятельности могут быть дети именно с такими формами самооценки.

Данные, полученные нами с помощью третьей части методики изучения мотивации учения М.В. Матюхиной, были таковы (см. рис. 4):

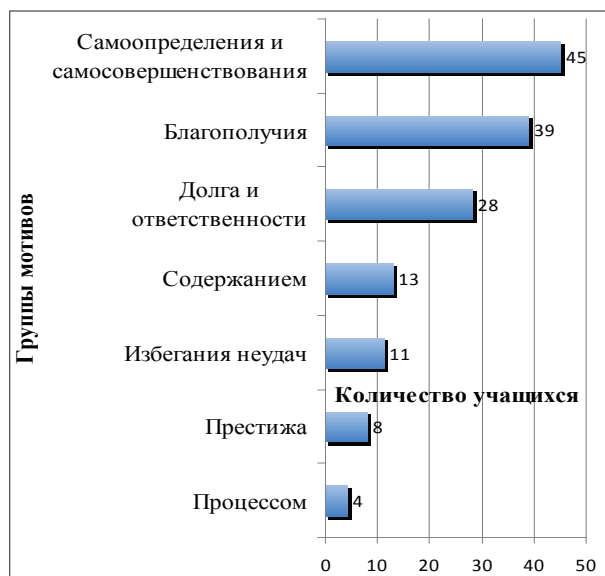


Рис. 4. Доминирующие группы мотивов младших школьников.

Доминирующие группы мотивов учения у учащихся четвертых классов:

- у 45 — мотивация самоопределения и самосовершенствования;
- у 39 — мотивация благополучия;
- у 28 — мотивация долга и ответственности;
- у 13 — мотивация содержанием;
- у 11 — мотивация избегания неудач;
- у 8 — мотивация престижа;
- у 4 — мотивация процессом.

Обратимся к конкретным мотивам учения (см. табл. 1):

Таблица 1

Выбор мотивов учения учащимися младших классов

Группы мотивов	№	Мотивы	Количество выборов учащихся
Долга и ответственности	1	Понимаю, что ученик должен хорошо учиться	45
	2	Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя	33
	3	Понимаю свою ответственность за учение перед классом	14
Самоопределения и самосовершенствования	4	Хочу закончить школу и учиться дальше	43
	5	Понимаю, что знания мне нужны для будущего	48
	6	Хочу быть культурным и развитым человеком	34
Благополучия	7	Хочу получать хорошие отметки	48
	8	Хочу получать одобрение учителей и родителей	32
	9	Хочу, чтобы товарищи всегда были хорошего мнения обо мне	25
Престижа	10	Хочу быть лучшим учеником в классе	15
	11	Хочу, чтобы мои ответы на уроках всегда были лучше всех	9
	12	Хочу занять достойное место среди моих товарищей	10
Избегания неудач	13	Хочу, чтобы товарищи по классу не осуждали меня за плохое учение	8
	14	Хочу, чтобы не ругали родители, учителя	19
	15	Не хочу получать плохие отметки	24
Содержанием	16	Нравится узнавать на уроке о слове и числе	5
	17	Люблю узнавать новое	26
	18	Нравится, когда учитель рассказывает интересное	18
Процессом	19	Люблю решать задачи разными способами	2
	20	Люблю думать, рассуждать на уроках	5
	21	Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности	4

- у 48 респондентов из 83 чаще всего выбираемыми стали два высказывания: «понимаю, что знания мне нужны для будущего» (относится к группе самоопределения и самосовершенствования) и «хочу получать хорошие отметки» (из группы благополучия);
- 45 учащихся остановили свой выбор на высказывании «понимаю, что ученик должен хорошо учиться» (из группы долга и ответственности);
- 43 респондента считают важным высказывание «хочу закончить школу и учиться дальше» (группа самоопределения и самосовершенствования);
- 34 ребенка выбрали фразу «хочу быть культурным и развитым человеком» (группа самоопределения и самосовершенствования);
- 33 — «стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя» (группа долга и ответственности);
- 32 — «хочу получать одобрение учителей и родителей» (группа мотивов благополучия).

Наименее выбираемыми оказались высказывания «хочу, чтобы мои ответы на уроках были лучше всех» (группа мотивации престижа) — 9 человек, «хочу, чтобы товарищи по классу не осуждали меня за плохое учение» (мотивы избегания неудач) — 8 человек, «нравится узнавать на уроке о слове и числе» (мотивация содержанием) — 5 человек и все три фразы, относящиеся к мотивации процессом учения: «люблю думать, рассуждать на уроках», «люблю брать сложные задания, преодолевать трудности» и «люблю решать задачи разными способами», их выбрали 5, 4 и 2 человека соответственно.

Сопоставив доминирующие группы мотивов и вид атрибуции успехов, характерные для каждого учащегося, нам стало известно, что для групп мотивов долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия характерны интернальные виды объяснения успехов. Для мотивации престижа равносильны интернальный / стабильный и экстернальный / стабильный виды объяснения успехов. Для мотивов избегания неудач характерен экстернальный / нестабильный вид атрибуции успехов. Для групп мотивов содержанием и процессом учения характерен интернальный / стабильный вид приписывания успехов.

Что же касается атрибутирования неудач, то для мотивов долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, а также мотивации содержанием и процессом характерен экстернальный / стабильный вид объяснения неудач. Для мотивации престижа равносильны интернальный и экстернальный / стабильный виды атрибуции неудач. А для мотивов избегания неприятностей характерен интернальный / нестабильный вид приписывания неудач.

Полученные нами сведения подтверждают, что интернальные / стабильные виды объяснения успехов и экстернальные / стабильные виды объяснения неудач наиболее предпочтительны для достижения высоких результатов деятельности.

Кроме того, мы сравнили группы мотивов и уровни самооценки учащихся. Оказалось, что для респондентов со средней (нормальной) самооценкой характерны группы мотивов самоопределения и самосовершенствования, а также избегания неприятностей. Для учащихся с высокой (нормальной) самооценкой характерны группы мотивации престижа и процессом учения. Для учащихся с очень высокой самооценкой характерны мотивы долга и ответственности, а также мотивация содержанием. Для четвероклассников с низкой самооценкой характерна группа мотивов благополучия.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. У большинства участвовавших в исследовании детей существует один доминирующий вид атрибуции учебных успехов и неудач.
2. Для групп мотивов долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, мотивации содержанием и процессом учения характерны интернальный / стабильный вид объяснения успехов и экстернальный / стабильный вид объяснения неудач.
3. Интернальный / стабильный вид объяснения успехов и экстернальный / стабильный вид объяснения неудач являются наиболее предпочтительны для достижения высоких результатов деятельности в целом и учения в частности.
4. Наиболее предпочтительный вид атрибуции успехов наблюдается у детей с высокой и очень высокой самооценкой, а наиболее оптимальный вид атрибуции неудач наблюдается у детей со средней, высокой и очень высокой самооценкой.

В ходе дальнейших изысканий мы хотим получить более достоверные сведения, а для этого планируем расширить выборку и включить в нее большее количество четвероклассников различных московских образовательных учреждений. Кроме этого, планируется включение в методический инструментарий методики «Прогрессивные матрицы Равенна» для диагностики интеллекта и уровня IQ учащихся с целью сопоставления вышеполученных данных и выделения новых закономерностей.

Литература

1. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, О.В. Крылова, Е.Н. Осин. – М.: Смысл, 2009. – 165 с.
2. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 142 с.
3. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2011. – 440 с.
5. Энциклопедия психодиагностики. Диагностика детей / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2007. – 623 с.

Literatura

1. *Gordeeva T.O.* Diagnostika optimizma kak stilya ob''yasneniya uspekov i neudach: Oprosnik STOUN / T.O. Gordeeva, O.V. Kry'lova, E.N. Osin. – M.: Smy'sl, 2009. – 165 s.
2. *Matyuxina M.V.* Motivaciya ucheniya mladshix shkol'nikov / M.V. Matyuxina. – M.: Pedagogika, 1984. – 142 s.
3. *N'yukomb N.* Razvitie lichnosti rebenka / N. N'yukomb. – 8-e izd. – SPb.: Piter, 2003. – 640 s.
4. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti / A.I. Savenkov. – M.: Genezis, 2011. – 440 s.
5. E'nciklopediya psixodiagnostiki. Diagnostika detej / Pod red. D.Ya. Rajgorodskogo. – Samara: Baxrax-M, 2007. – 623 s.

V.A. Krivova

**Interdependence of Attribution of Junior Schoolchildren's Successes
and Failures with Self-rating and Motivation**

The article covers the problem of attribution of schoolchildren's successes and failures. The research procedure and results are described. The conclusion points out the most preferred kinds of explanation of schoolchildren's successes and failures as well as interdependence between a form of attribution, self-rating and academic motivation.

Key-words: attribution of successes and failures; academic motivation; self-rating; junior schoolchildren's cognitive development; internal and external types of attribution; stable and unstable attribution; educational success.

Т.Г. Манакова

Особенности исторического самосознания жителей мегаполиса и деревни

В статье освещается проблема социокультурной обусловленности исторического самосознания личности на примере двух типов поселения: мегаполиса и деревни. Историческое самосознание рассматривается в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах. Представлены результаты исследования особенностей исторического самосознания жителей Москвы и села Бычье в Архангельской области.

Ключевые слова: историческое самосознание; автобиографический, семейно-родовой и общественно-исторический аспекты исторического самосознания.

Общетеоретические и методологические основы изучения сознания и самосознания были заложены в работах Б.Г. Ананьева [1], Л.С. Выготского [5], А.Н. Леонтьева [7], С.Л. Рубинштейна [11] и других. В работах Л.С. Выготского подход к изучению самосознания был выстроен на основе идей об опосредовании и интериоризации.

Развивая идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев [7] утверждал, что самосознание формируется благодаря деятельному взаимодействию человека с миром и постоянному расширению сферы этого взаимодействия.

С.Л. Рубинштейн [11] рассматривал проблему самосознания на общепсихологическом и философском уровнях. Согласно его подходу, человек как субъект формируется и проявляется во взаимодействии с миром. Формирование и изменение субъектом представления о себе возможно только в контексте деятельного отношения к другим людям и предметному миру в целом, которые, соответственно, присутствуют в содержании самосознания.

Б.Г. Ананьев [1] утверждал, что индивидуальное развитие сознания осуществляется путем перехода от сознания отдельных моментов действия к целенаправленной планомерной деятельности. Б.Г. Ананьев отстаивал принцип исторического анализа личности как субъекта психической деятельности, согласно которому «жизненный путь человека — это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, и сверстника определенного поколения» [1: с. 266].

И.С. Кон [6] создал культурно-специфичный и историчный портрет личности, ее идеалов и ценностей, показав многомерность ее развития. Развитие личности И.С. Кон во многом понимал как процесс «усвоения индивидом со-

циального опыта, в ходе которого создается конкретная личность, несводимого к непосредственному взаимодействию индивидов» [6: с. 71]. И.С. Кон показывал, как принадлежность к тому или иному типу культуры, социальным условиям влияет на содержание самосознания и доминанты в развитии личности [6: с. 248].

А.Г. Асмолов [2], развивая идеи культурно-исторической психологии, рассматривает человека на пересечении трех координат: исторического времени, социального пространства и индивидуального жизненного пути, их единство он обозначает как «социально-исторический образ жизни» [2: с. 296].

В формировании и развитии самосознания В.С. Мухина [9] подчеркивает роль социокультурной общности, к которой принадлежит человек, так как именно она обуславливает содержательную наполненность универсальной структуры самосознания. В рамках научной школы В.С. Мухиной А.С. Обухов [10] рассматривает особенности развития самосознания личности в контексте реалий традиционной культуры.

Самосознание мы понимаем как систему ценностей и смыслов человека, которые определяют его представление и отношение к себе, другим людям и окружающему миру. В нашем исследовании проблема самосознания изучается в историческом ракурсе, который предполагает рассмотрение осознания человеком своей жизни во времени — в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах.

Автобиографический аспект исторического самосознания включает субъективное отражение опыта собственной жизни во временном континууме прошлого, настоящего и будущего с учетом его индивидуального смысла для актуальной ситуации человека и условий его жизнедеятельности. Семейно-родовой аспект исторического самосознания содержит представление о членах семьи и рода, отношение к ним, осознание собственного места в родословной. Общественно-исторический аспект исторического самосознания включает в себя представление человека о событиях прошлого и настоящего своего народа и отношение к ним.

Развитие самосознания в целом и исторического самосознания в частности имеет социокультурную обусловленность, во многом определяется различными факторами социализации. Данная проблема изучается А.В. Мудриком [8], который выделил четыре группы факторов социализации: мегафакторы — космос, планета, мир; макрофакторы — страна, этнос, общество, государство; мезофакторы — местность и тип поселения; микрофакторы — факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, — семья, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные и религиозные организации. В центре нашего внимания один из факторов — тип поселения. В современной социальной ситуации можно говорить о нескольких типах поселения: мегаполис, большой город, малый город, поселок и деревня. Тип поселения определяет вариативность в образе жизни людей, создавая контекст для развития исторического самосознания.

Наиболее ярко выражены отличия между условиями жизни в мегаполисе и деревне, поэтому нами было проведено исследование особенностей исторического самосознания жителей этих типов поселения. Отметим, что в рамках данного исследования слова «село» и «деревня» употребляются как синонимы в силу схожести их образа жизни.

Жизнь в мегаполисе предполагает сосуществование большого количества избирательно знакомых между собой людей, живущих в динамичном ритме при высокой плотности населения. Житель мегаполиса имеет значительно больше возможностей для профессионального и дружеского общения, нежели семейного и родового. Как следствие, для представителей мегаполиса характерна вариативность «мы» в рамках широкой социальной общности, преобладание значимости профессиональных и неформальных общностей перед семейно-родовыми, выраженные границы своего «я». Исключение составляют мигранты, которые тесно взаимодействуют между собой. Для них родовые связи остаются очень сильными. В мегаполисе жизнь человека по большей части регламентирована светскими или субкультурными нормами и правилами, по отношению к которым человек может занять ту или иную позицию.

Жизнь в деревне предполагает совместное проживание относительно небольшого количества людей, опосредованно или лично знакомых между собой, живущих в размеренном ритме с возможностью регулярно общаться с родственниками. Жителям деревни свойственна включенность в широкую семейно-родовую общность, имеющую для них часто наиболее существенное значение. В результате «я» тесно связано с «мы». Для деревенского образа жизни характерны ориентация на общие традиции и уклад жизни, следование которым считается обязательным.

Для выявления особенностей исторического самосознания жителей мегаполиса и деревни в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах нами было проведено исследование, в котором приняли участие жители Москвы и удаленного села Бычье Архангельской области. Выборка исследования составила 102 человека — 30 человек из села и 72 человека из мегаполиса. Группы респондентов из разных типов поселения были уравнены по полу и возрасту, включали в себя младшее, среднее и старшее поколение семьи. Отправной точкой для формирования выборки было младшее поколение. Младшее поколение составили юноши и девушки от 17 до 21 года. Среднее поколение включало в себя мужчин и женщин в возрасте 40–55 лет, которые в большинстве случаев являлись родителями представителей младшего поколения. Старшее поколение составили мужчины и женщины в возрасте 63–80 лет, в большинстве случаев являющиеся бабушками и дедушками представителей младшего поколения. Для обеспечения эквивалентности групп респондентов мы также учитывали наличие высшего образования, наличие работы, принадлежность к этнической группе и продолжительность проживания в поселении определенного типа. У большинства респондентов как из мегаполиса, так и из села на момент иссле-

дования было высшее или незаконченное высшее образование, за исключением некоторых представителей старшего поколения. У всех представителей среднего поколения была постоянная работа. Все респонденты идентифицировали себя как «русских». Большинство семей респондентов проживали в поселении определенного типа, начиная со старшего поколения или дольше.

В работе использовались следующие методы: модификация методики «Линия жизни» А.А. Кроника [3], генеалогический метод исследования и модификация методики СКИН (субъективная картина истории народа) Р.А. Ахмерова [4]. Обработка данных осуществлялась при помощи U-критерия Манна-Уитни и контент-анализа.

Автобиографический аспект исторического самосознания изучался при помощи модификации методики «Линия жизни» А.А. Кроника, в которой респондентам предлагалось посмотреть на свою жизнь целиком, описать наиболее значимые события. Особое внимание уделялось насыщенности и содержательной наполненности описания значимых событий жизни. Насыщенность определялась по количеству названных событий, которое называли респонденты. Этот показатель был выше у представителей мегаполиса (выводы на основании U-критерия Манна-Уитни) за счет повышенного внимания к индивидуальному опыту человека, которое предполагает образ жизни в мегаполисе.

Содержательная наполненность оценивалась по количеству и разнообразию сфер жизни, к которым относились события жизненного пути респондентов. Перечень сфер значимых событий был сформирован нами на основании методики «Линия жизни» А.А. Кроника, теоретической модели исследования и скорректирован с учетом эмпирического материала. Содержательная наполненность описания событий жизненного пути была выше у представителей мегаполиса (выводы на основании U-критерия Манна-Уитни).

Помимо статистических данных, был также проведен контент-анализ, результаты которого представлены ниже. Во-первых, в описаниях значимых событий жизни жителями деревни наиболее выражены следующие темы и сферы значимых событий: тема родины, дома и возвращения домой («вернулась, приехала домой, стала телятницей», «возвратился на Родину, в Бычье»); яркие моменты отношений с ближним кругом общения и членами семьи («помню, дедушка был добрый, мы с ним на лодке рыбу ловили, потом он нас кормил», «разборки с учительницей были, покою не давала, потом старше стали — стало легче»); профессиональные события («переехал и стал трактористом»). Во-вторых, большинство важных событий жизненного пути жителей села (как личностных, так и ближайшего круга) имеют выраженную связь с жизнью села или более широким контекстом, ссылку на географические координаты, проявления вовне («колхоз развалился и работы не стало», «переехал работать в Мезень»). В-третьих, часто жителями села в качестве важных событий жизненного пути упоминаются случаи, которые произошли неожиданно и без возможности влияния с их стороны («электричество замкнуло, а я схватилась за сковороду и батареею, еле-еле откачали»).

Историческое самосознание жителей мегаполиса в автобиографическом аспекте имеет следующие особенности. Во-первых, сферы и темы значимых событий жизни, называемых жителями мегаполиса, более разнообразны, чем у жителей деревни. Для жителей мегаполиса характерно упоминание событий, связанных с членами семьи («встретила мужа», «ушли родители мужа, теперь на их месте пусто», «семейные проблемы», «дочь поступила в институт»), профессией («первая рабочая должность», «уйду с работы / займусь творчеством») и событий, в которых прослеживается связь с широкими социальными контекстами («началась война, жизнь в эвакуации»; «все мужики ушли на фронт, и на меня взвалили взрослые обязанности»). Во-вторых, в формировании списка значимых событий жизненного пути у жителей мегаполиса преобладает ориентация в большей степени на себя, чем на социальную общность. События жителей мегаполиса более индивидуализированы. Широко представлены события внутреннего мира («первое личное разочарование», «прекрасное время: новые друзья, знакомства, эмоции») и события, связанные с хобби и увлечениями («увлекся скалолазанием, горы»). В-третьих, события близких людей переживаются респондентами как значимые события их собственной жизни. Перечень сфер этих событий такой же широкий, как и при описании собственного жизненного пути («дочь поступила в институт, я горжусь этим», «бабушка села за руль»).

Таким образом, жители деревни воспринимают свою жизнь фактологически и соотносят ее с жизнью деревни («мы»), содержание автобиографического аспекта исторического самосознания жителей мегаполиса более индивидуализировано. У жителей деревни перечень значимых событий жизни достаточно универсален, тогда как у жителей мегаполиса перечень значимых событий жизни вариативнее, в том числе за счет событий внутреннего мира, хобби и непрофессиональной деятельности, событий жизни членов семьи. Это можно объяснить тем, что городской образ жизни в большей степени ориентирован на разнообразие, чем деревенский.

Изучение семейно-родового аспекта исторического самосознания жителей деревни и мегаполиса проводилось при помощи генеалогического метода и контент-анализа. Респондентам предлагалось рассказать о членах своей семьи и рода то, что им представляется важным. Затем эти описания анализировались при помощи контент-анализа, особое внимание уделялось как насыщенности и содержательной наполненности этих текстов (подсчет осуществлялся аналогично показателям автобиографического аспекта исторического самосознания). Было выявлено, что насыщенность описания членов родословной выше у жителей деревни, чем у жителей мегаполиса. Это можно объяснить большей значимостью семейно-родовой общности для деревенского образа жизни.

Общее для жителей деревни и мегаполиса — описание членов родословной через межличностные отношения, а также события их профессионального пути. В описаниях членов родословной жителями деревни, в отличие

от жителей мегаполиса, пласт межличностных отношений раскрывается через непосредственное общение («скоро в гости приедут») или же отношения к другим людям («добрая была, детей любила»). Описание членов своей родословной жителями мегаполиса происходит через обращение к опыту непосредственного взаимодействия с ними и чувствам по отношению к ним («самый близкий человек», «любимый человек»).

Отличительная особенность текстов жителей деревни — описание членов семьи и рода через временные рамки их жизни (годы жизни, даты значимых событий, например свадьбы) и изменение территориального положения (переезд, поездки, командировки).

Особенность семейно-родового аспекта исторического сознания жителей мегаполиса состоит в наличии индивидуального стиля в описании членов своей родословной. Это выражается в наличии нескольких категорий или пар категорий, при помощи которых строится описание, например, «строгий, ответственный, по характеру лидер», «мягкая, мудрая, лучшая бабушка»; «старается не вмешиваться в чужую жизнь», «сама себя обслуживала», «жила с нами, помогала по хозяйству». Часто это описание построено через противопоставление личных качеств или характеристик человека с использованием (или подразумеванием) противительного союза «но», например, «умный, (но) не всегда собранный», «сложный характер, (но) я благодарна за то, что меня родила», «строгая, но добрая», «добра, но не близка». Это может свидетельствовать об амбивалентном отношении к этому человеку.

Жизнь человека проходит в определенных социальных контекстах, которые находят отражение и осмысление в общественно-историческом аспекте исторического самосознания. Его особенности изучались нами при помощи модификации методики СКИН Р.А. Ахмерова, в которой респондентам предлагалось посмотреть на историю своего народа целиком и назвать значимые события истории народа. Особое внимание уделялось таким характеристикам, как насыщенность (количество упомянутых событий), а также содержательная наполненность (то, каким образом объяснялся выбор и значимость того или иного события истории народа). Насыщенность описания важных событий истории народа оказалась выше у жителей мегаполиса (на основании U-критерия Манна-Уитни). Это можно объяснить тем, что обращение к истории народа и формирование своей позиции предполагает выход за пределы повседневной жизни и развитую рефлексивность, что характерно для жителей городов и мегаполисов в большей степени, чем для жителей деревень и сел. При схожести перечня событий истории народа у жителей деревни и мегаполиса существуют различия в отношении к ним и объяснении их значимости (содержательной наполненности общественно-исторического аспекта исторического самосознания). Жители деревни отвечают на вопрос «Почему это событие значимо для истории нашего народа» с позиции последствий для себя, своей семьи, рода и жителей их населенного пункта, например, «тогда колхоз распался», «отца забрали». Жители мегаполиса определяют значи-

мость событий истории народа чаще абстрактно, вероятно, с опорой на книжное знание (и знания, полученные из других источников, но не из опыта), например «победа» и «трагедия», или с позиции широкой социальной общности, например «это был прорыв в Европу».

Таким образом, тип поселения выступает как важное условие для формирования и развития исторического самосознания в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах.

Особенности исторического самосознания жителей деревни состоят в том, что, осмысляя события своей жизни, членов родословной и истории народа, они ориентируются на последствия для жизни деревни. Им необходимы внешние проявления значимых событий своей собственной жизни и жизни членов родословной, истории народа. Особенности исторического самосознания жителей мегаполиса состоят в наличии значительных индивидуальных различий, опоре на личный опыт и собственные, иногда противопоставленные, категории в осмыслении своей родословной; осмысление истории народа происходит через предположение значения того или иного события для широкой социальной общности или соотнесение с книжным знанием.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как объект познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Академия; Смысл, 2007. – 528 с.
3. *Ахмеров А.А.* Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Ахмеров, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
4. *Ахмеров Р.А.* Субъективная картина истории народа // Национальный психологический журнал / Р.А. Ахмеров. – 2007. – № 1 (2). – С. 90–95.
5. *Выготский Л.С.* Педология подростка / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти тт. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 229–231.
6. *Кон И.С.* Социологическая психология / И.С. Кон. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 560 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
8. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2002. – 200 с.
9. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – 11-е изд. – М.: Академия, 2007. – 640 с.
10. *Обухов А.С.* Психология личности в контексте реалий традиционной культуры / А.С. Обухов. – М.: Прометей, 2005. – 320 с.
11. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

Literatura

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak ob'ekt poznaniya / B.G. Anan'ev. – L.: Izd-vo LGU, 1968. – 340 s.
2. *Asmolov A.G.* Psixologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka / A.G. Asmolov. – M.: Akademiya; Smy'sl, 2007. – 528 s.
3. *Axmerov A.A.* Kauzometriya: Metody' samopoznaniya, psixodiagnostiki i psixoterapii v psixologii zhiznennogo puti / A.A. Axmerov, A.A. Kronik. – M.: Smy'sl, 2003. – 284 s.
4. *Axmerov R.A.* Sub'ektivnaya kartina istorii naroda // Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal / R.A. Axmerov. – 2007. – № 1 (2). – S. 90–95.
5. *Vy'gotskij L.S.* Pedologiya podrostka / L.S. Vy'gotskij // Vy'gotskij L.S. Sobr. soch.: v 6-ti tt. – T. 4. – M.: Pedagogika, 1984. – S. 229–231.
6. *Kon I.S.* Sociologicheskaya psixologiya / I.S. Kon. – Voronezh: MODE'K, 1999. – 560 s.
7. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M.: Smy'sl; Akademiya, 2004. – 352 s.
8. *Mudrik A.V.* Social'naya pedagogika: ucheb dlya stud. ped. vuzov / Pod red. V.A. Slastenina. – 3-e izd., ispr. i dop. / A.V. Mudrik. – M.: Akademiya, 2002. – 200 s.
9. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya. Fenomenologiya razvitiya / V.S. Muxina. – 11-e izd. – M.: Akademiya, 2007. – 640 s.
10. *Obuxov A.S.* Psixologiya lichnosti v kontekste realij tradicionnoj kul'tury' / A.S. Obuxov. – M.: Prometej, 2005. – 320 s.
11. *Rubinshtejn S.L.* By'tie i soznanie. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.

T.G. Manakova**Peculiarities of Historical Self-Identity of Metropolis and Village Residents**

The article deals with the problem of socio-cultural conditioning of the personal historical self-identity with the example of two types of settlement such as metropolis and countryside. Autobiographical, ancestral and socio-historical aspects of historical self-identity are considered. The article presents the results of investigation into peculiarities of Moscow and village Bychie (the Arkhangelsk region) inhabitants' historical self-identity.

Key-words: historical self-identity; autobiographical; ancestral and socio-historical aspects of historical self-identity.

О.П. Колоскова

Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников при обучении математике

Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов требует создания диагностических работ, с помощью которых можно определять уровень их сформированности. Пример диагностической работы на материале текстовых задач для третьего класса приводится в статье.

Ключевые слова: универсальное учебное действие, диагностирование, младшие школьники, обучение математике, текстовая задача.

Задача формирования универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников требует пересмотра существующих подходов к оцениванию образовательных результатов, введения новых средств, форм и методов контроля. В связи с этим возникает проблема диагностики сформированности УУД как комплекса регулятивных, познавательных и коммуникативных действий.

Согласно П.Я. Гальперину, свойства умений и действий, подлежащих оценке, включают: уровень сформированности таких умений и действий, полноту (развернутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщенность, критичность и освоенность [3].

В пособии «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» [5: с. 32] УУД младшего школьника рассматриваются как целостная система, в которой происхождение и развитие каждого из таких умений и действий определяются его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития. Общение выступает основой дифференциации и развития форм психической деятельности в раннем онтогенезе. Так, происхождение познавательных и регулятивных действий определяется сформированностью коммуникативных действий младшего школьника и его общения с социальными (учителями) и близкими (родителями) взрослыми и сверстниками. Регуляция общения, кооперации и сотрудничества проектирует определенные достижения и результаты ребенка. Сформированность учебно-интеллектуальных умений также является ресурсом достижения успеха и оказывает влияние как на эффективность учебной деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащегося.

На практике используются диагностики отдельных умений и действий. Так, для оценки сформированности познавательных действий применяется методика А.З. Зака [4: с. 48]. С целью определения уровня развития у ребенка каждой из основных мыслительных способностей — анализировать, комбинировать, планировать, рассуждать — учащимся предлагается выполнить ряд игровых заданий на внеучебном материале. Для диагностики каждой мыслительной способности используется отдельная методика.

Для оценки сформированности регулятивных действий используется методика Г.В. Репкиной, Е.В. Заики «Оценка уровней сформированности компонентов учебной деятельности» [9], в которой учителям предлагается провести наблюдения за учащимися и оценить уровень их учебного интереса, целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки.

Для оценки сформированности информационных умений применяется методика С.Г. Воровщикова [2: с. 32], в которой учащимся предлагается ознакомиться с художественным текстом, озаглавить его, составить простой план. Эти умения носят общеучебный характер, поскольку свидетельствуют о том, насколько ученик понимает прочитанный текст, может ли выделять ключевые слова, понятия. Кроме того, предлагается определить учебную задачу и выстроить последовательность предстоящих действий по ее выполнению.

Уровень сформированности коммуникативных действий, как правило, проводится на основе теста «Коммуникативная компетентность» [6], разработанного Н.А. Менчинской. Учащимся предлагается выбрать один из трех вариантов ответов в описанной ситуации жизненного общения. В результате этого диагностирования можно выявить типы реакции учеников в ситуации общения: зависимая, пассивная, агрессивная, оказывающая давление, компетентная, «на равных», уверенная.

С проблемой диагностики уровня сформированности УУД мы столкнулись, проводя исследование по теме: «Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на уроках математики в процессе обучения решению текстовых задач» — нужно было выявить сформированные УУД у учащихся третьих классов.

Имеющиеся диагностические методики, которые позволяют оценить уровень сформированности УУД у младших школьников, очень объемны, требуют долгой обработки результатов и не затрагивают умений решать текстовые задачи. В рамках проводимого нами исследования нужна была такая диагностика, которая бы позволила оценить уровень сформированности основных УУД (и регулятивных, и познавательных, и коммуникативных) и умения решать текстовые задачи.

С учетом особенностей имеющихся диагностик по оценке уровня сформированности основных УУД у младших школьников, специфики обучения решению текстовых задач в начальной школе нами была разработана и апробирована диагностическая работа по определению уровня сформированности УУД для учащихся третьих классов.

Исследования психологов показывают, что для определения начального уровня сформированности УУД оптимален девятилетний возраст, так как у первоклассников и второклассников еще не сформированы на должном уровне диагностируемые действия [8]. Поэтому чтобы определить уровень сформированности УУД, у младших школьников были продиагностированы учащиеся третьих классов, так как в этом возрасте уже сформированы первоначальные УУД, хотя в основном стихийным образом и еще есть время для коррекции пробелов.

Идея диагностической работы была взята из контрольно-измерительных материалов «Итоговая аттестация по окончании начальной школы. Интегрированные тесты. Чтение, окружающий мир, русский язык, математика», разработанных Е.А. Болотовой и Т.А. Воронцовой [1: с. 3–4]. В данном пособии представлены материалы, которые рекомендуются при организации итоговой аттестации учащихся четвертых классов. Проведение таких итоговых контрольных работ позволяет выявить уровень предметных знаний и умений; дать оценку результатов обучения для выявления положительных и отрицательных тенденций усвоения учащимися компонента ФГОС НОО. Учителям предложен набор комбинированных тестов за курс начальной школы. Каждый тест состоит из научно-познавательного текста, вопросов к нему и заданий по чтению, окружающему миру, русскому языку и математике.

Содержание диагностической работы для учащихся третьих классов для выявления уровня сформированности УУД и умений решать текстовые задачи таково: детям предлагается текст под названием «Живой невод».

Нужно ли представлять пеликана? Его странную фигуру все хорошо знают.

Пеликаны — очень необычного вида птицы с мешком под клювом. На Земле обитают семь видов пеликанов. Самые распространенные из них — розовые и кудрявые пеликаны. Этим птиц отличает неуклюжее, массивное туловище, громадные крылья, короткие большие ноги, длинная шея и длинный клюв, который в 4–5 раз превосходит длину головы. Характерной особенностью этих больших светлоокрашенных птиц является сильно растяжимый кожный мешок на нижней стороне клюва. Масса пеликанов от 9 до 14 килограммов, длина около двух метров, размах крыльев до трех метров. Гнезда устраивают на деревьях, в скалах, на земле. Пары у пеликанов образуются на всю жизнь. Самки и самцы внешне похожи. Яйца насиживают по очереди, в течение 30–40 дней. В гнезде 2–5 яиц. Птенцы пеликанов появляются на свет голыми и слепыми, пухом покрываются на восьмой день, а способными к полету становятся на 70-й день жизни. Пеликаны очень пугливы и в страхе могут бросить гнездо и птенцов; перебираясь на новые места, не успевают вывести новое потомство, поэтому численность этих птиц сокращается.

Задание 1.

Прочитай текст.

Задание 2. (Оно направлено на определение уровня сформированности коммуникативных действий: понимать содержание текста; отвечать на вопросы; аргументировать высказывания).

Ответь на вопросы, обоснуй свои ответы.

- а) Как ты думаешь, бывают ли взрослые пеликаны с массой 12 кг?
б) А с массой 20 кг? Почему? (поясни свой ответ)
в) Может ли быть у пеликанов размах крыльев 30 дм?
г) Смогут ли за 1 месяц пеликаны высидеть птенцов?
д) Если птенцы пеликанов вылупились 1 июня, то смогут ли они отправиться в свой первый полет 15 июля?

Задание 3. (Оно направлено на выявление уровня сформированности регулятивных и познавательных действий: выделение учебной задачи, определение цели, применение и преобразование полученных знаний.)

- а) Поставь к условию задачи такой вопрос, чтобы задача решалась в одно действие. Запиши вопрос под условием на чистой строке.

Бурый пеликан летит над морем на высоте 21 метр. Заметив добычу, он пикирует вниз и ныряет за ней на глубину 19 дм.

- б) Можно ли сразу ответить на твой вопрос? Почему?
в) Реши задачу, запиши ответ.

Задание 4. (Оно направлено на выявление уровня сформированности умения строить план решения задачи — одного из регулятивных действий.)

Пища пеликанов — только рыба, которую они «вычерпывают» своими клювами — ковшами. Сколько рыбы сможет выловить пеликан за неделю, если за 10 дней он может добыть 400 рыбин?

Составь план решения задачи (что будешь делать и в какой последовательности) и реши ее.

Задание 5. (Оно направлено на выявление уровня сформированности такого познавательного действия, как преобразование одной информации в другую.)

Длина клюва пеликана в 4 раза превосходит длину головы. Длина головы на 45 см короче длины клюва. Какова длина головы? Какова длина клюва пеликана?

- Построй схему к задаче, запиши ее решение и ответ.

Задание 6. (Оно направлено на выявление уровня сформированности регулятивных действий, то есть умения контролировать и оценивать свою и чужую деятельность, а также познавательных действий.)

В Западной Европе найти гнезда пеликанов можно лишь в низовьях Дуная: до пяти тысяч пар розовых пеликанов и около тысячи пар кудрявых. Сколько всего птенцов могут вывести в этих местах пеликаны, если в каждом гнезде будет отложено по 3 яйца?

Из предложенных выражений выбери то, которое является решением данной задачи, найди его значение, запиши ответ.

- а) $3 \cdot 5\,000 + 1\,000$
б) $3 \cdot 5\,000 + 3 \cdot 1\,000$
в) $3 \cdot (5\,000 + 1\,000)$

Задание 7. (Оно направлено на выявление уровня сформированности такого познавательного действия, как применение полученных знаний: ана-

лизировать, синтезировать, обобщать, сравнивать, а также учебно-информационное умение — умение находить и использовать нужную информацию.)

Из трех появившихся в гнезде птенцов пеликанам удастся вырастить только одного. Используя данные, полученные в задании б, узнай, во сколько раз меньше отправятся на зимовку с родителями подросших птенцов, чем появившихся в гнезде?

Реши задачу двумя способами.

При анализе проведенной диагностической работы обращалось внимание на:

– умение третьеклассников решать текстовые задачи арифметическим методом;

– уровень сформированности УУД:

1) регулятивных (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция);

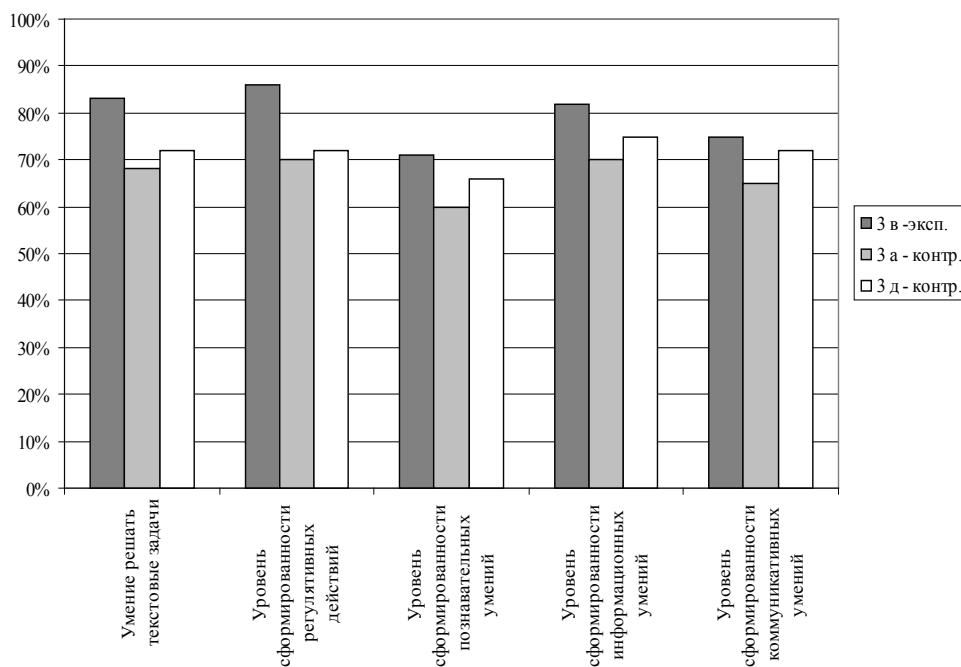
2) познавательных (общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем);

3) коммуникативных (планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, умение полно и точно выражать свои мысли).

Правильные ответы при решении текстовых задач оценивались баллом «2», неполные или частичные решения — баллом «1», нерешенные задачи — баллом «0». Уровень сформированности УУД также оценивался баллами «2», «1», «0»: сформированное умение и действие — 2 балла, частично — 1 балл, не сформировано — 0 баллов. На основе баллов, полученных каждым учащимся индивидуально, подсчитывалось среднее арифметическое для всего класса.

Итоги диагностической работы представлены в диаграмме.

Диаграмма



Видим, что уровень сформированности УУД и умение решать текстовые задачи несколько выше в классе, где обучение было нацелено на формирование УУД, но ненамного; это можно объяснить тем, что во всех классах обучение математике проходило по учебникам Н.Б. Истоминой. Кроме того, обращает на себя внимание следующее: уровни умения решать текстовые задачи и сформированности УУД (по классам) практически совпадают. Следует также сказать и о том, что при обсуждении результатов диагностирования учителя замечали: их наблюдения и различного рода контрольно-измерительные работы, проведенные в третьих классах, не противоречат результатам, полученным при проведении диагностики.

Литература

1. *Болотова Е.А.* Итоговая аттестация по окончании начальной школы. Интегрированные тесты. Окружающий мир, русский язык, чтение, математика / Е.А. Болотова, Т.А. Воронцова. – Волгоград: Учитель, 2007. – 119 с.
2. *Воровщиков С.Г.* Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология: учеб. пособие / С.Г. Воровщиков. – М.: ЦГЛ, 2005. – 304 с.
3. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985 — 45 с.
4. *Зак А.З.* Интеллектика: Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1–4 классов: кн. для учителя / А.З. Зак. – М.: «Интеллект-Центр», 2002. – 408 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
6. *Менчинская Н.А.* Мышление в процессе обучения / Н.А. Менчинская // Исследование мышления в современной психологии. – М.: Наука, 1966. — 166 с.
7. *Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В. Петровский, В.М. Ковалева, А.А. Крашенинников и др.; под ред. А.В. Петровского.* – М.: МГУ, 2006. – 302 с.
8. *Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой.* – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.
9. *Репкин В.В.* О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности [электронный ресурс] / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/951/951013.htm (Дата обращения: 15 июня 2011 г.).

Literatura

1. *Bolotova E.A.* Itogovaya attestaciya po okonchaniu nachal'noj shkoly'. Integrirovanny'e testy'. Okruzhayushhij mir, russkij yazyk, chtenie, matematika / E.A. Bolotova, T.A. Voroncova. – Volgograd: Uchitel', 2007. – 119 s.
2. *Vorovshhikov S.G.* Produktivny'e delovy'e igry' vo vnutrishkol'nom upravlenii: Teoriya, texnologiya: ucheb. posobie / S.G. Vorovshhikov. – М.: CGL, 2005. – 304 s.

3. Gal'perin P.Ya. Metody' obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka / P.Ya. Gal'perin. – M: Izd-vo MGU, 1985 — 45 s.
4. Zak A.Z. Intellektika: Sistematičeskij kurs razvitiya my'slitel'ny'x sposobnostej učashhixsya 1–4 klassov: kn. dlya učitel'ya / A.Z. Zak. – M: «Intellekt-Centr», 2002. – 408 s.
5. Kak proektirovat' universal'ny'e učebny'e dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k my'sli: posobie dlya učitel'ya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya; pod red. A.G. Asmolova. – 2-e izd. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 152 s.
6. Menchinskaya N.A. My'shlenie v processe obucheniya / N.A. Menchinskaya // Issledovanie my'shleniya v sovremennoj psixologii. – M.: Nauka, 1966. – 166 s.
7. Osnovy' pedagogiki i psixologii vy'sšej shkoly' / A.V. Petrovskij, V.M. Kovaleva, A.A. Krashennikov i dr.; pod red. A.V. Petrovskogo. – M.: MGU, 2006. – 302 s.
8. Ocenka dostizhenij planiruemy'x rezul'tatov v nachal'noj shkole. Sistema zadanij / Pod red. G.S. Kovalevoj, O.B. Loginovoj. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 215 s.
9. Repkin V.V. O sisteme psixologo-pedagogičeskogo monitoringa v postroenii učebnoj deyatel'nosti [e'lektronny'j resurs] / V.V. Repkin, G.V. Repkina, E.V. Zaika. – http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1995/951/951013.htm (Data obrashheniya: 15 iyunya 2011 g.).

O.P. Koloskova

Diagnostics of Universal Training Operations Formation Level with Primary-school Pupils in Mathematics Teaching

Formation of universal training operations with primary-school pupils needs drafting of diagnostic tasks to ascertain the achieved level of the formation. An example of a diagnostic task based on textual tasks for the third form is given in the article.

Key words: universal training operation; diagnostics; primary-school pupils; mathematics teaching; textual task.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2012, № 1 (19)

Ассуирова Лариса Владимировна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: assuir@mail.ru

Барышникова Ольга Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия.

E-mail: olgant2005@rambler.ru

Винокурова Галина Александровна — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева.

E-mail: dusha_100@mail.ru

Глозман Евгений Самуилович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Технология» МИОО, заслуженный учитель школы РФ, учитель технологии Центра образования № 293 г. Москвы.

E-mail: EGlozman@yandex.ru

Зиновьева Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: zinovievat@ped.mgpu.ru

Карпова Светлана Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, ректор Автономной некоммерческой образовательной организации высшего профессионального образования «Одинцовский гуманитарный институт».

E-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Колоскова Оксана Петровна — учитель начальных классов гимназии № 14 г. Одинцово.

E-mail: koloskov_alex@mail.ru

Кривова Вероника Анатольевна — аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.
E-mail: kva1208@yandex.ru

Криворотова Эльвира Владимировна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ.
E-mail: nanoring@mail.ru

Мазалова Марина Алексеевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, начальник учебно-методической службы государственного бюджетного образовательного учреждения «Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского». Соискатель степени доктора педагогических наук в МГПУ.
E-mail: marina-mazalova@yandex.ru

Мазниченко Анастасия Сергеевна — аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, учитель начальных классов, школа № 1057.
E-mail: amteacher@yandex.ru

Макарова Валентина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и технологий дошкольного образования, ГБОУ ВПО «Орловский государственный университет».
E-mail: vn_makarova@mail.ru

Манакова Татьяна Геннадьевна — аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.
E-mail: tatianna.manakova@gmail.com

Мисиков Борис Рамазанович — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, ректор ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет».
E-mail: oroman3000@mail.ru

Резаков Равиль Гарифович — доктор педагогических наук, профессор, начальник управления и планирования НИР ГБОУ ВПО МГПУ.
E-mail: rezakovr@mgpu.ru

Романова Марина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, декан Института педагогики Сахалинского государственного университета.
E-mail: oroman3000@mail.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.
E-mail: asavenkov@bk.ru

Сахарова Екатерина Анатольевна — учитель начальных классов ГОУ СОШ № 929, аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: nadezhda-sukhareva@yandex.ru

Сухарева Надежда Федоровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева.

E-mail: nadezhda-sukhareva@yandex.ru

MCPU Vestnik, № 1 (19) – 2012 / Authors

Assuirova Larisa Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, docent, professor of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: assuir@mail.ru

Baryshnikova Olga Mikhailovna — PhD (Pedagogy), docent, docent of department of German and French Languages and Methods of Their Teaching, Nizhny Tagil State Socio-Educational Academy.

E-mail: olgant2005@rambler.ru

Vinokurova Galina Alexandrovna — PhD (Psychology), docent, head of the Special and Applied Psychology department, M.E. Evseviev Mordovian State Teacher Training Institute.

E-mail: dusha_100@mail.ru

Glozman Evgenij Samuilovich — PhD (Pedagogy), associate professor of «Technology» department, Moscow Institute of Open Education, Honoured Teacher of the RF, technology teacher of Educational Centre № 293, Moscow.

E-mail: EGlozman@yandex.ru

Zinovieva Tatiana Ivanovna — PhD (Pedagogy), docent, head of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: zinovievat@ped.mgpu.ru

Karpova Svetlana Ivanovna — PhD (Pedagogy), docent, rector of ANCEO HPE (Autonomic Non-Commercial Educational Organization of Higher Professional Education) Odintsovo Humanities Institute.

E-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

Klyutchko Olga Ivanovna — Doctor of Philosophy, docent, professor of the Special and Applied Psychology department, M.E. Evseviev Mordovian State Teacher Training Institute.

E-mail: olga_kliutchko@rambler.ru

Koloskova Oksana Petrovna — primary school teacher, Gymnasia № 14, Odintsovo.

E-mail: koloskov_alex@mail.ru

Krivova Veronika Anatolievna — postgraduate student of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: kva1208@yandex.ru

Krivorotova El'vira Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, docent, professor of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: nanoring@mail.ru

Maznichenko Anastasia Sergeevna — postgraduate student of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU, primary school teacher, School № 1057, Moscow.

E-mail: amteacher@yandex.ru

Mazalova Marina Alexeevna — PhD (Philology), docent, associate professor of Pedagogy department, chief officer of Educational and Methodological Service, Balashov Institute (Affiliation) of N.G. Chernyshevsky Saratov State University, applicant for a doctoral thesis of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: marina-mazalova@yandex.ru

Makarova Valentina Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, professor of Theory and Pre-school Education Technologies department, Orlov State University.

E-mail: vn_makarova@mail.ru

Manakova Tatiana Gennadievna — postgraduate student Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: Tatiana.manakova@gmail.com

Misikov Boris Ramazanovich — Doctor of Pedagogy, PhD (Physics and Mathematics), professor, rector of Sakhalin State University.

E-mail: rector@sakhgu.ru

Rezakov Ravil Garifovitch — Doctor of Pedagogy, professor head of Scientific and Exploratory Management and Planning, MCPU.

E-mail: rezakovr@mgpu.ru

Romanova Marina Alexandrovna — PhD (Pedagogy), docent, dean of Institute Pedagogy, Sakhalin State University.

E-mail: oroman3000@mail.ru

Savenkov Aleksandr Iliich — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Sakharova Ekaterina Anatolievna — primary school teacher, SEI SC School № 929, Moscow, postgraduate student postgraduate student Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: Radost-kat@mail.ru

Sukhareva Nadezhda Fyodorovna — PhD (Psychology), associate professor of Special and Applied Psychology department, M.E. Evseviev Mordovian State Teacher Training Institute.

E-mail: nadezhda-sukhareva@yandex.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГБОУ 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), которые 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.mgri.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета

Серия «Педагогика и психология»

№ 1 (19), 2012

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

Корректор:

Н.И. Аратская

Техническое редактирование и компьютерная верстка:

О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра ГБОУ ВПО МГПУ:

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

Телефон: 8-499-181-50-36.

E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 09.02.2012 г.

Формат 70 × 108 1 / 16. Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.